Université de Nantes

Faculté de lettres et sciences humaines.

Année 2007-2008. N° attribué par la bibliothèque

Thèse pour obtenir le grade de

Docteur de l'université de Nantes.

Discipline : Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement par

Bruno Lebouvier

Le 3 décembre 2007

Fonctionnements usuels et résistances à la professionnalisation des conseillers pédagogiques EPS du second degré.

Directeur de thèse : M. Christian Orange
coencadrement : M. Alain Le Bas

Jury

Mme Chantal Amade Escot,	Professeure, Université P. Sabatier, Toulouse, rapporteure.
M. Michel Fabre,	Professeur, Université de Nantes.
M. Alain Le bas,	Maître de conférences, IUFM de Basse Normandie.
M. Christian Orange,	Professeur, IUFM, Université de Nantes.
M.Thierry Piot,	Professeur, Université de Caen, rapporteur.
M. Marc Vantourout	*Maître de conférences, Université de Paris 5*

Remerciements

Je voudrais par cette première page remercier l'ensemble des personnes ayant contribué de près ou de loin à l'aboutissement de ce travail et tout particulièrement :

- Le groupe des conseillers pédagogiques qui s'est engagé dans une formation longue et s'est prêté à l'observation et aux entretiens d'auto-confrontation sur leur travail.

- Mes collègues EPS du centre de l'IUFM de St Lô, Alain Le Bas, Florian Ouitre, Florence Morice, pour avoir participé pleinement à la réflexion sur la formation des conseillers pédagogiques.

- Alain Le Bas pour « le bon bout de chemin » qu'il m'a aidé à parcourir depuis déjà plusieurs années.

- Christian Orange, mon directeur de thèse, pour sa disponibilité et son expertise. Les problèmes qu'il m'a aidé à prendre en charge valent plus que des conseils.

- Florence pour sa patience.

Sommaire

Sommaire....3
Introduction....8
Introduction....8
Introduction....8
Introduction....8
I - Des questionnements initiaux qui profilent l'objet d'étude et le cadre conceptuel....9
II - Des points d'appui pour questionner la professionnalité des conseillers pédagogiques :....14
III- Présentation du travail....15
Première partie : Le conseiller pédagogique dans la formation professionnelle des enseignants. Positionnements théoriques....18
I La formation entendue comme un système complexe....19
I – 1 La professionnalisation un mouvement exigeant qui renouvelle les orientations actuelles de la formation des enseignants. 23
I - 1- 1 - La professionnalisation conséquence d'une approche complexe....23
I - 1- 2 - Quelques particularités de la professionnalité enseignante....25
I - 1- 3 – La compétence, une exigence pour la formation....27
I - 1- 4 - L'alternance comme mode de formation....29
I – 2 Les conditions du développement du formé....32
I - 2- 1 - L'action est nécessaire à la construction des compétences....34
I - 2- 2 - L'activité un cadre pour penser le développement de l'action....35
I - 2- 3 - La prise en compte des situations comme des constructions des sujets qui agissent....38
I - 2- 4 - Les compétences à la fois objet et moyens de la formation professionnelle....40
I – 3 Exigence du point de vue épistémologique. 42
I – 3 - 1 - De quelle pratique parle t-on ?....43
I – 3 - 2 - D'où viennent les savoirs de l'enseignant?....44
I -4 - La formation dans un système d'exigences....46
II Quels repères pour analyser l'activité du conseiller pédagogique face à ces exigences ?....48
II – I : Formateur, conseiller pédagogique, une intervention dans un processus complexe....49
II - 1 - 1- Obstacles, problèmes, problématisation : des concepts pour penser la fonctionnalité et la dynamique de construction des savoirs professionnels....50
II - 1 - 2 - L'analyse et l'argumentation : Activité et outils du conseiller pédagogique....55
II - 1 - 3- Des pôles qui fonctionnent comme des contraintes dans le contexte de la formation des stagiaires....61
II - 1 - 3 - 1 - Vers une conception problématique du « savoir enseigner »....61
II - 1 - 3 - 2 - L'enseignant stagiaire… (Fonctionnement de l'enseignant débutant)....64
II - 1 - 3 - 3 - L'attente sociale. 68
II- 2 - Comment combiner ces contraintes hétérogènes ?....76
II – 2 – 1 Le sens une articulation dynamique de l'activité du CP....77
II – 2 – 2 Didactique professionnelles et didactique disciplinaire deux espaces à emboîter dans un système de normes:....81
II – 2 – 2 - 1 En quoi ces différents champs sont-ils révélateurs des cadres d'analyse mobilisés par le conseiller pédagogique ?....85
- Le champ des connaissances relatives au savoir en jeu....85
Le champ des attentes institutionnelles 86
Champ des connaissances relatives à l'apprentissage....87
II – 2 – 2 – 2 Comment pèsent ces champs dans un processus de transposition d'une didactique professionnelle....90
II – 2 – 3 Entre conceptualisation et problématisation, quelle conduite du processus de transformation....92
Comment évoluent les schèmes ? 92

Le passage de faire au comprendre s'effectue par une conceptualisation:....93
Intrigue :....93
La problématisation, un débat sur les conditions pour explorer les possibles. 94
Quel point de départ à cette problématisation....95
Quelles informations en débat ? 96
Les dimensions du processus de problématisation dans les entretiens post séance:....96
II - 2 – 4 - Une approche problématique et didactique de l'activité du conseiller pédagogique....98
II - 2 - 4 - 1 - La mobilisation de l'activité du CP fait problème....99
II - 2 - 4 - 2 - Les tensions entre « faire agir et faire comprendre » posent au CP le problème de son efficacité....100
II - 2 - 4 - 3 - La conduite de l'entretien pose un problème d'efficience....101
III Une concrétisation du cadre conceptuel : le dispositif de formation dans lequel s'inscrivent les conseillers pédagogiques EPS suivis....104
III – I - Des principes de formation....104
III – 2- Construire des outils sur le « savoir enseigner » pour analyser les problèmes professionnels des stagiaires....105
III – 3- Stratégie de formation :....108
III -4 - Le déroulement du projet de formation....108
IV Les questions de recherche :....111
IV – 1 - Un questionnement inscrit dans une recherche qualitative :....111
IV – 2 - Un questionnement inscrit dans des problématiques de la didactique et de l'ergonomie qui prend pour objet l'activité....113
IV – 3 - Un questionnement qui s'inscrit dans les problématiques de la recherche sur la formation. ...114
IV – 4 - Les questions de recherche :....115
V Des éléments de réponse à ces questions dans la littérature scientifique récente....117

Seconde partie : Approche méthodologique....127

VI De quels outils à t'on besoin pour approcher les fonctionnements des CP ?....129
VI – I : Première question de recherche....129
VI – 2 : Deuxième question de recherche....130
VI – 2 – 1 : Des faits et des idées, deux registres en tension....130
VI – 2 – 2 : Résolution et explication deux visées pour l'analyse. 132
VI – 3 : Troisième question de recherche....133
VII Des connaissances sur les activités langagières pour appréhender ces questions....134
VII – I - Le langage est une activité....134
VII – 2 - Le langage comme outil de la construction et des interactions entre les individus et les objets. 136
VII – 3 - Une approche interactive du langage :....137
VII – 4 - Une approche argumentative du langage :....138
VIII Accéder aux modes de fonctionnements dominants des conseillers pédagogiques dans les entretiens. 140
VIII - 1 - Les postures relatives au savoir et au stagiaire pour appréhender la manière dont le CP oriente la formation du stagiaire sur « faire apprendre »....140
VIII - 2 - A la recherche des cadres interprétatifs pour saisir comment le CP organise la progressivité des apprentissages du stagiaire en fonction du contexte....143
VIII – 3 - Contraintes et interactions argumentatives pour saisir comment le CP conduit la transformation du stagiaire dans l'entretien....148
IX Outils et méthodes nécessaires à ces analyses....152
IX - 1 - Les dialogues CP – stagiaire relèvent d'une activité argumentative....152
IX - 2 - C'est au travers des schématisations que se développent ses activités argumentatives....153
IX – 3 - Comment fonctionne cette activité de schématisation :....154
IX - 4 - Toulmin, un autre cadre d'analyse pour observer les argumentations....156
X Démarche d'analyse....159
X - 1 - Représentation générale de la méthodologie d'analyse :....159
X – 2 - Les données....160
X – 3 - Le traitement des données....162
X – 3 -1 - Première étape : mise à plat des entretiens entre le conseiller pédagogique et son stagiaire (codage-réduction des données pour construire des constats)....164
X – 3 -1 - 1 - Le découpage des épisodes argumentatifs :....164
X – 3 -1 - 2 - Identification et codage des arguments au regard des différents registres. 165

X – 3 -1 - 3 - Les opérations langagières qui déterminent les objets de discours et les positions des intervenants.....167
X – 3 -1 - 4 - La fonction du discours dans la problématisation. 169
X - 3 - 2 : Deuxième étape, un second niveau d'interprétation.....171
X – 3 -3 - Troisième étape, un troisième niveau d'interprétation.....173
X - 3 - 4 - Quatrième étape : Les entretiens d'auto-confrontation.....173
X – 3 – 5 - Cinquième étape, l'établissement d'un profil de fonctionnement. 175
X – 3 – 6 - Comparaison des fonctionnements de début et de fin de formation.....175
XI Un exemple de traitement à partir d'un extrait d'entretien.....176
XI – 1 - Les éléments d'une posture.....180
XI – 1 – 1 - La nature des interventions :.....180
XI- 1- 2 - Les rôles : 180
XI - 2 - Cadres interprétatifs mobilisés pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.....181
XI- 2 – 1 - Le thème abordé :.....181
XI- 2 – 2 - Les opérations de construction de la référence : 181
XI - 3 - La gestion des contraintes et interactions argumentatives : la prise en charge des problèmes..184

Troisième partie : Fonctionnements usuels et évolutions de la professionnalité des conseillers pédagogiques suivis.....188

XII Suivi de trois conseillers pédagogiques.....189
XII- 1 - Le cas de Catherine.....189
XII- 1- 1 - Entretien réalisé au début de la formation de la conseillère pédagogique. 189
XII- 1 - 1 - 1- Les deux premières étapes de traitement.....190
XII- 1 - 1 – 2 - Troisième étape : Mise en relation des différents thèmes.....191
Les postures adoptées Catherine adoptées lors de l'entretien.....191
Les cadres interprétatifs/explicatifs mobilisés par Catherine lors de l'entretien.....193
La gestion des contraintes et interactions argumentatives développée par Catherine....194
XII- 1 - 1 – 3 - Quatrième étape: Analyse de l'entretien d'auto- confrontation.....195
XII- 1 - 1 – 4 - Cinquième étape : Vers l'établissement d'un profil de fonctionnement.....196
XII- 1 - 1 – 5 - Profil de Catherine dans l'entretien de début de formation.....199
XII- 1 - 2 - Entretien de fin de formation.....200
XII- 2 - 1 - 1 - Les deux premières étapes de traitement.....201
XII- 2 - 1 - 2- Troisième étape : Mise en relation des différents thèmes.....202
Les postures adoptées lors de l'entretien.....202
Les cadres interprétatifs/explicatifs mobilisés lors de l'entretien.....203
La gestion des contraintes et interactions argumentatives.....205
XII- 1 - 2 – 3 - Quatrième étape: Analyse de l'entretien d'auto- confrontation.....206
XII- 1 - 2 – 4 - Cinquième étape : Vers l'établissement d'un profil de fonctionnement.....208
XII- 1 - 2 – 5 - Profil Catherine : entretien fin de formation.....211
XII – I – 3 - Permanences, évolutions et résistances.....212
.....213
XII- 2 - Le cas de Delphine.....214
XII- 2 - 1 - Entretien de début de formation. 214
XII- 2 - 1 - 1- Les deux premières étapes de traitement.....215
XII- 2 - 1 - 2- Troisième étape : Mise en relation des différents thèmes.....215
Les postures adoptées lors de l'entretien.....215
Les cadres interprétatifs/ explicatifs mobilisés lors de l'entretien.....217
La gestion des contraintes et interactions argumentatives.....218
XII- 2 - 1 – 3 - Quatrième étape: Analyse de l'entretien d'auto- confrontation.....219
XII- 2 - 1 – 4 - Cinquième étape : Vers l'établissement d'un profil de fonctionnement.....221
XII- 2 - 1 - 5- Profil de Delphine dans l'entretien de début de formation.....223
XII- 2 – 2 - Entretien de fin de formation.....224
XII- 2 - 2 - 1- Les deux premières étapes de traitement.....225
XII- 2 - 2 - 2- Troisième étape : Mise en relation des différents thèmes.....226
Les postures adoptées lors de l'entretien.....226
Les cadres interprétatifs mobilisés lors de l'entretien.....227
La gestion des contraintes et interactions argumentatives.....229
XII- 2 - 2 – 3 - Quatrième étape: Analyse de l'entretien d'auto- confrontation.....231
XII- 2 - 2 – 4 - Cinquième étape : Vers l'établissement d'un profil de fonctionnement.....233

XII – 2 – 2 – 5 - Profil Delphine : entretien fin de formation..... 236
XII – 2 - 3 - Permanences, évolutions et résistances..... 237
XII- 3 - Le cas de Stéphane..... 239
XII- 3 - 1 - Entretien de début de formation. 239
XII- 3 - 1 - 1- Les deux premières étapes de traitement..... 240
XII- 3 - 1 - 2- Troisième étape : mise en relation des différents thèmes..... 241
Les cadres interprétatifs/explicatifs mobilisés lors de l'entretien..... 243
La gestion des contraintes et interactions argumentatives..... 244
XII- 3 - 1 - 3 - Quatrième étape: Analyse de l'entretien d'auto-confrontation..... 245
XII- 3 - 1 – 4 - Cinquième étape : vers l'établissement d'un profil de fonctionnement..... 247
XII- 3 - 1 - 5 - Profil de Stéphane dans l'entretien de début de formation..... 249
XII- 3 – 2 - Entretien de fin de formation..... 251
XII -3- 2- 1 Les deux premières étapes de traitement..... 252
XII -3- 2- 2 - Troisième étape d'interprétation : mise en relation des différentes thèmes..... 253
Les postures adoptées lors de l'entretien..... 253
Les cadres interprétatifs mobilisés lors de l'entretien..... 253
La gestion des contraintes et interactions argumentatives..... 254
XII -3 -2 - 3 - Quatrième étape d'interprétation. Analyse de l'entretien d'auto- confrontation... 255
XII -3-2-4 - Cinquième étape d'interprétation : vers l'établissement d'un profil de fonctionnement..... 257
XII – 3 – 2 – 5 - Profil Stéphane entretien fin de formation..... 259
XIII Une étude inter-cas..... 262
XIII - 1 - Les postures usuelles des conseillers pédagogiques et l'implication dans le scénario de formation..... 262
XIII- 2 - Les cadres interprétatifs usuels des conseillers pédagogiques..... 264
XIII- 3 - La « prise en charge du problème » par les conseillers pédagogiques..... 268
XIII - 4 - Voies du progrès et résistances à la construction d'une professionnalité de formateur de terrain..... 272
XIII - 4 – 1- Les évolutions de la manière dont le CP fait reconstruire le projet de formation sur faire apprendre..... 273
XIII – 4 – 2 – Les évolutions sur la manière dont le formateur organise la progressivité des apprentissages du stagiaire en fonction du contexte ?..... 274
XIII - 4 – 3 – Les évolutions sur la manière dont le CP conduit la transformation du stagiaire dans l'entretien?..... 276
XIII - 5 – Les prises en charge des différents pôles que doit gérer le cp..... 279
XIII - 5 – 1- Quelle prise en compte de l'activité du stagiaire en formation..... 279
XIII - 5 – 2- Quelle conception de la professionnalité ou, quel professionnel forment les CP ?..... 284
XIII - 5 – 3- Quelle fonctionnalité du « savoir enseigner »..... 286
XIII – 6 - Conclusion de cette étude inter-cas :..... 292
XIII- 6 – 1- Quatre profils de fonctionnement..... 292
XIII- 6 – 2 Des éléments de résistance qui concourent à une définition hypothétique de trois obstacles..... 294
XIV Une étude complémentaire..... 297
XIV – I - La situation étudiée..... 297
XIV – 2 - La population testée..... 298
XIV – 3 - Les données : 298
XIV – 4 - Méthodologie de traitement des données..... 298
XIV – 4 - I Codage réduction des données, établissements de constats..... 298
XIV – 4 - I - 1 Première question du guide: ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion ?..... 299
XIV – 4 - I - 2 Deuxième question du guide: les raisons qui expliquent les dysfonctionnements ? 300
XIV – 4 - I - 3-Troisième question du guide: les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire ?..... 301
XIV – 4 - I - 4 Relation établie entre les trois questions posées par le guide d'entretien..... 301
XIV – 4 - 2 -Interprétation de la lecture que fait le CP de la séance observée..... 303
XIV – 4 - 3 -Interprétation du profil interprétatif/explicatif du CP..... 303
XIV – 5 - Les résultats..... 305
XIV – 5 – 1 La comparaison des différents profils interprétatifs. 305
XIV- 5 – 2 - Comparaison entre CP débutants et CP formés et expérimentés..... 312

XIV- 5 – 2 – 1 Analyse des guides de préparation à partir de notre catégorisation. 312
XIV- 5 – 2 – 1 Analyse des résultats et conclusion de l'étude complémentaire:.....314

Quatrième partie - Discussion. 316
XV Synthèse des résultats.....317
XV – 1 - Des profils de fonctionnement.....318
XV – 2 - Des résultats hypothétiques sur des obstacles.....318
XV – 3 - La contribution des résultats aux recherches sur le domaine. 319
XVI Limites et perspectives de la recherche.....323
XVI – 1 - Difficultés méthodologiques à appréhender le contexte et l'interaction.....323
XVI – 1 – 1 - Difficulté à appréhender la formation dans sa continuité. 323
XVI - 1- 2 - Difficulté à appréhender l'interactivité 324
XVI – 2 - Des points qui restent obscurs et des pistes de travail à développer pour comprendre les conditions de l'évolution de la professionnalité du CP. 325
XVII L'apport de la recherche sur les conditions et les limites d'une contribution de la problématisation à la formation des stagiaires dans les entretiens post séance.....327
XVII – 1 - Retour sur les conditions et les limites de la problématisation liées au fonctionnement du formateur.....328
XVII – 1 - 1 - Le choix de l'incident critique.....328
XVII – 1 - 2 - Des causes aux raisons pour accéder aux conditions du problème. 331
XVII - 1 – 3 - Articuler des pistes d'action et des hypothèses explicatives qui concourent à des constructions théoriques.....333
XVII – 2 - Limites et conditions d'une contribution de la situation d'entretien post-séance dans le processus de problématisation.....336
XVII – 3 : Des pistes / conditions à prendre en compte pour la formation des enseignants et des formateurs d'enseignants. 338
XVII – 3 – 1 Construire des normes.....338
XVII – 3 – 2- Insérer les entretiens post-séance dans un processus d'analyse et de problématisation des pratiques professionnelles.....339
XVII – 3 – 3 - Formation des conseillers pédagogiques et recherche sur les étapes de la progressivité de la construction du « savoir enseigner ».....340

Conclusion..... 341

Conclusion..... 341

Conclusion..... 341

Conclusion..... 341
Table des matières.....344
Sommaire des annexes :.....349
Bibliographie.....350

Introduction.

Ce travail prend source dans l'expérience ainsi que dans des préoccupations professionnelles et sociales. Il s'inscrit dans un cadre institutionnel de la formation des enseignants. Précisons donc succinctement les éléments à l'origine de ce travail avant d'en présenter les orientations, l'objet et les démarches.

Plusieurs éléments de parcours personnel concourent au choix de l'objet de ce travail. Une évolution professionnelle qui conduit de l'enseignement de l'éducation physique à la formation des enseignants et qui amène à une première prise de distance sur les conditions qui permettent d'accéder à une professionnalité accrue. De même une implication professionnelle dans la formation de formateurs qui change le regard sur l'activité de formation et invite à raisonner ce travail par une démarche universitaire qui aboutit aujourd'hui à cette thèse sur le fonctionnement des conseillers pédagogiques EPS du second degré. C'est donc une posture

réflexive qui prend son origine dans les questions que pose l'exercice de l'activité professionnelle qui constitue le point de départ de ce travail de recherche.

L'institution prévoit le recours à des pairs pour assurer par le conseil pédagogique[1], une contribution à la construction progressive de la professionnalité des futurs enseignants. Souvent démuni et organisé par le compagnonnage, le conseiller pédagogique (CP) occupe une position originale au contact direct de la situation d'enseignement que développe le stagiaire. Il y a un soupçon initial qui concourt au questionnement préalable à cette recherche : nous doutons du fait qu'il soit suffisant d'être un bon praticien pour être un formateur compétent. Comment devient-on professionnel de l'enseignement, de la formation ou de la formation de formateur ? Quel mouvement d'alternance doit se jouer pour permettre le développement d'une professionnalité qui se caractérise par une intervention auprès d'élèves ou de « formés » dans la perspective de leur faire construire un savoir à même de les rendre plus efficients ? Que doit-on apprendre pour enseigner et que doit-on enseigner pour faire apprendre ? Ces questions conduisent vers la thématique de notre étude qui portera sur l'accès à une professionnalité de conseiller pédagogique.

I - Des questionnements initiaux qui profilent l'objet d'étude et le cadre conceptuel.

Nos questionnements issus de l'expérience résonnent avec des enjeux sociaux dont notre réflexion ne peut faire l'économie. Ils sont ceux de la professionnalisation des enseignants et par rebond, celle des formateurs. Dans une perspective de démocratisation et de lutte contre l'échec scolaire, la formation des enseignants a vocation à amener vers une efficacité accrue de la gestion des situations d'enseignement-apprentissage. Nous pensons que c'est autour de cet axe que se construisent l'identité et les compétences professionnelles. Aussi bien pour les enseignants que pour les formateurs, au bout de la chaîne, il s'agit en effet de faire en sorte que les élèves apprennent mieux. Ce qui fait la qualité du conseiller pédagogique c'est sa capacité à former un stagiaire au « savoir enseigner » de telle manière que celui fasse apprendre ses élèves.

[1] Le caractère « pédagogique » n'est pas fondé autrement que par le langage usuel. Le conseiller pédagogique est l'appellation courante d'une fonction qui est parfois désignée par le terme de tuteur.

Parallèlement c'est vers la promotion d'un enseignant professionnel et concepteur que sont orientés les plans de formation qui émanent de la commande institutionnelle. Le paradigme de la réflexivité organise la formation des enseignants comme le précise (Perrenoud 1996) *« La formation des maîtres met alors l'accent sur le savoir-analyser (Altet, 1994), sur les dispositions et les compétences requises par une démarche de résolution de problèmes. On pourrait parler aussi, plus classiquement, de formation du jugement, y compris du " jugement moral ", car plus on demande à l'enseignant de construire des dispositifs adéquats, moins il peut se retrancher derrière l'institution ou la coutume pour justifier le rapport pédagogique qu'il instaure avec ses élèves. On peut encore parler de pratique réflexive (Schön, 1983, 1987, 1991) ou de connaissance dans l'action (St-Arnaud, 1992)».* La formation de tels praticiens suppose pour les formateurs la mobilisation de compétences particulières qui dépassent celles habituelles de l'enseignant. Ce sont à la fois une posture et une compétence à l'analyse de pratique que devront développer les conseillers pédagogiques. Ces caractéristiques profilent à gros traits, une professionnalité de formateur autour de l'enseignement –apprentissage et de la réflexivité. Nous devrons étudier les conditions d'une réflexivité favorable à la formation du stagiaire.

Le conseiller pédagogique est à l'interface du dispositif de formation et de la situation d'enseignement - apprentissage, il est un maillon clé de l'alternance et de la théorisation de la pratique. En prenant le point de vue de l'enseignement-apprentissage on positionne la professionnalité des conseillers pédagogiques sur la dimension didactique de son activité. Précisons en quoi la didactique peut s'intéresser à la formation et au travail des enseignants et en quoi elle oriente notre travail de compréhension de l'activité du conseiller pédagogique.

La didactique cherche à comprendre, expliquer, modéliser les processus complexes en jeu dans l'enseignement et l'apprentissage. « *Elle étudie tout particulièrement les situations d'enseignement et de formation, la signification des tâches et des activités proposées aux sujets en formation, le rapport entre les élaborations conceptuelles et les tâches à résoudre. Elle s'appuie sur l'analyse des conduites et des discours produits par le sujet en formation, sur l'analyse des pratiques, des choix ou des décisions des enseignants ou autres formateurs, sur l'analyse épistémologique et historique des savoirs et savoir-faire en jeu, sur l'analyse de leur signification sociale et professionnelle*. » (Vergnaud 1983). Notre travail s'intéresse aux

activités de formation et d'apprentissage d'une activité professionnelle, celle des conseillers pédagogiques qui forment à l'enseignement les stagiaires professeurs des lycées et collège. C'est en fait sur trois strates que les problématiques didactiques concernent notre travail. La première est celle du conseiller pédagogique, elle est directement liée à l'objet de notre travail, le savoir en jeu est le « savoir former ». Pour comprendre le fonctionnement des conseillers pédagogiques et les conditions de leur professionnalisation nous nous intéresserons à la manière dont ils fonctionnent et évoluent dans les entretiens post séance au regard d'un processus de formation de formateur dans lequel ils sont impliqués. La deuxième strate est celle du stagiaire, elle a trait à un apprentissage professionnel différent, celui de l'enseignant. Le savoir en jeu est ici le « savoir enseigner », il est celui que traite le conseiller pédagogique pour former le stagiaire. La troisième strate concerne les phénomènes d'enseignement-apprentissage des élèves à propos d'un « savoir disciplinaire » qui est ici celui véhiculé par l'éducation physique et sportive. De la qualité de son traitement et de ses mises en œuvre par le stagiaire dépendront les apprentissages des élèves. Cette troisième strate n'a pas le même statut pour les différents acteurs formateurs- conseillers, stagiaire, élève - mais elle les concerne tous. Pour le conseiller pédagogique, c'est une condition ou un contenu de la formation du stagiaire. Pour le stagiaire, c'est l'outil privilégié de la tâche qui lui incombe ; pour l'élève, c'est ce qui détermine son rapport aux savoirs et aux apprentissages. Il y a donc de la didactique à tous les étages et la visée est elle aussi didactique. Il ne s'agira pas en effet ici de construire une approche théorique de la psychologie du conseiller pédagogique et de ses comportements pas plus que des modèles d'action pour la pratique. Le projet est davantage de comprendre et d'expliquer le fonctionnement du conseiller pédagogique dans son activité de transmission - appropriation des contenus de formation. En améliorant cette compréhension du fonctionnement en situation d'entretien, l'ambition est d'accéder d'un peu plus près aux contenus de la formation professionnelles des conseillers pédagogiques et de celle des enseignants. Notre choix est donc ici celui d'une orientation explicative et compréhensive des pratiques de formation des conseillers pédagogiques d'un point de vue didactique. Elle implique quelques conséquences.

Cette orientation didactique prend pour objet des phénomènes complexes. Elle mérite qu'on précise les conséquences parfois controversées d'un tel type d'approche. Il est un peu trivial de dire que l'enseignement comme la formation des enseignants se situe dans une approche complexe qui suggère l'embrouillement des événements et l'enchevêtrement des éléments qui la composent. La notion de système dynamique sous entend des événements, des

bifurcations qui conduisent à des résultats qui ne sont pas toujours prévisibles. Si on ne peut pas se satisfaire des seuls résultats pour expliquer les phénomènes, il faut saisir le mouvement. La complexité amène à rechercher, au-delà de causalités linéaires, une compréhension des phénomènes dans une évolution et une dynamique. De plus, l'étude de phénomènes complexes appelle à leur reconstitution autour de manifestations plus larges que les disciplines censées les étudier et à la production d'outils conceptuels capables d'articuler entre eux les savoirs issus des divers champs scientifiques. L'analyse des fonctionnements des conseillers pédagogiques dans les entretiens post séance entre le conseiller pédagogique et son stagiaire nécessite des regards croisés et la construction d'un cadre conceptuel composite, qui fait appel à la contribution de différentes disciplines. Ce cadre conceptuel est un outil d'investigation, il se construit à partir de différents apports susceptibles d'éclairer la compréhension de notre objet d'étude et la sphère didactique dans laquelle nous avons positionné notre recherche. Il devra éclairer un certain nombre de choix et d'interrogations que nous profilons dans les lignes suivantes.

La situation d'entretien post séance est un peu particulière, elle vise à organiser des apprentissages professionnels à partir de l'expérience et postule donc que l'activité professionnelle peut être formatrice mais, qu'en même temps, le seul exercice de l'activité ne suffit pas puisqu'il on lui adjoint un entretien de formation. Dès lors les questions que nous nous posons et les cadres que nous emprunterons sont proches de ceux de la didactique professionnelle qui « *se centre beaucoup plus sur l'activité que sur les savoirs* » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Précisons ces questionnements qui orienteront nos investigations théoriques et la construction de notre cadre conceptuel.

Pour comprendre le fonctionnement des conseillers pédagogiques dans les entretiens post séance il nous faut en effet rechercher comment ceux ci forment les stagiaires à partir de l'expérience de la séance qui vient de se dérouler. « Comment apprend t-on de l'expérience et des situations ? » est une question que notre cadre conceptuel devra tenter d'éclaircir pour mener les investigations les fonctionnements professionnels des conseillers pédagogiques. Quelle relation entre l'action et la construction des savoirs ? Quelles que soient les tâches à accomplir et les situations, nous reprenons à notre compte l'idée de la didactique professionnelle selon laquelle l'action comporte une dimension conceptuelle. Pour approcher ce que nous avons nommé les « savoir former » et les « savoirs enseigner » il nous faudra mettre sous observation les conceptualisations propres aux situations d'entretien. Notre cadre conceptuel devra éclaircir les rapports entretenus entre action- conceptualisation – savoir.

Comprendre comment fonctionnent les conseillers pédagogiques nécessite également une analyse de la situation d'entretien qui doit nous permettre d'appréhender et d'organiser les contraintes qui pèsent sur le conseiller pédagogique dans cette situation didactique de formation. Mais l'analyse des situations dans lesquelles les conseillers pédagogiques sont amenés à agir ne peut être menée que du seul point de vue de la tâche, l'action déployée ne peut se réduire à une exécution. C'est l'activité du professionnel dans le système de contrainte qui doit être observée. Notre cadre conceptuel devra examiner et mobiliser une théorie de l'activité pour pouvoir mieux saisir celle du conseiller pédagogique.

Un troisième registre à prendre en compte tient dans ces deux idées issues du constructivisme : on apprend en rencontrant et en traitant des problèmes, on apprend à partir du « déjà là », des ressources du sujet. L'accès à la professionnalité de conseiller pédagogique passe donc par la rencontre de problèmes. Comprendre l'activité des conseillers pédagogiques nécessite donc de formaliser les problèmes qu'elle pose, la manière de les traiter pour générer des savoirs professionnels et rechercher ce qui peut faire frein chez le sujet au développement d'une professionnalité de conseiller pédagogique. Notre cadre conceptuel devra traiter des rapports entre ces différents concepts, d'apprentissage, de situation, de problème, et d'obstacles que nous expliciterons plus loin.

Avant de présenter l'organisation de ce travail de recherche et les filiations dans lesquelles il se situe, nous reformulons plus précisément notre objet d'étude et nous résumons les questionnements qui orienteront la construction de notre cadre conceptuel.

L'objet d'étude peut être formulé ainsi : **La professionnalité du conseiller pédagogique étant entendue comme la compétence à former un stagiaire au « savoir enseigner » dans le cadre d'un processus de formation, il s'agit d'essayer de comprendre quelles sont les fonctionnements usuels et les résistances à un fonctionnement plus professionnel du conseil pédagogique.**

Les investigations théoriques devront nous conduire à bâtir un cadre conceptuel sous forme d'un modèle composite à même de saisir la complexité autour des problématiques didactiques du fonctionnement du conseiller pédagogique. Ce travail suppose d'éclaircir les rapports : activité- situation ; action - conceptualisation –savoir, problème – apprentissage.

II - Des points d'appui pour questionner la professionnalité des conseillers pédagogiques :

Dans les paragraphes précédents, nous avons installé notre travail dans des problématiques didactiques, insisté sur la nécessité d'appréhender la complexité de la situation de formation par un cadre composite, dégagé par un premier questionnement quelques champs théoriques et conceptuels à examiner. Nous ne partons pas de rien sur ces questions et notre travail se situe dans la filiation de problématiques ou de théorie auxquelles nos développements empruntent. Nous voulons les situer rapidement sur cinq référents.

- Nous ferons référence à la notion de système didactique pour organiser la complexité des phénomènes d'enseignement- apprentissage et pour ce qui nous concerne également des phénomènes de formation- apprentissage. Un système se caractérise par son organisation interne, l'interaction entre ses éléments; sa globalité ; sa complexité (Durand D 1993). Son intérêt est de nous permettre d'approcher le réel et de se retrouver dans la complexité. La définition du système didactique que propose le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (Reuter D - 2007) le détermine comme un système de relation entre trois éléments : le contenu d'enseignement, l'apprenant, l'enseignant. Nous voulons suivre Chevallard (1985) et intégrer une dimension sociale qui nous semble peser sur ce système par la commande et le contexte dans lequel se déroulent les phénomènes d'enseignement-apprentissage.

- Nous avons évoqué les travaux de la didactique professionnelle. Nous reprendrons à notre compte les emprunts qu'elle fait à l'ergonomie et l'amène à distinguer la tâche prescrite de l'activité réelle mise en en œuvre par les sujets impliqués. Ici nos points d'appuis emprunteront à une théorie de l'activité développée par Léontiev (1984) et reprise par la psychologie du travail (Clot 1999- 1995).

- Troisième champ de référence est constitué par la théorie de la problématisation développée au CREN[2] par M. Fabre et C. Orange. Pour ces auteurs, la problématisation est un processus qui amène à déterminer la position d'un problème puis à le construire pour le résoudre. La théorie de la problématisation se distingue de la pédagogie traditionnelle des problèmes. Plus que la solution, c'est la démarche d'investigation qui relie le problème aux apprentissages.

---

[2] CREN : Centre de Recherche en Education de Nantes.

- Les travaux d'Alain Le-Bas (2005 - 2007) constituent une quatrième source de référence pour notre travail. Ils proposent d'actualiser les apprentissages par problématisation en éducation physique, dans les différentes activités physiques et sportives, puis dans la formation praticienne des enseignants. L'originalité tient dans une problématisation des dimensions praticiennes de l'activité et notamment dans la définition des problèmes liés à cette dimension. Ils sont localisés dans un système, sur les tensions entre des dimensions hétérogènes et contraignantes que le pratiquant ou le professionnel doit gérer.

- Les études sur le langage et la problématisation nous permettent de mettre sous observation les activités argumentatives des conseillers pédagogiques lors des entretiens post séance. Nos références empruntent ici aux travaux menés sur les argumentations et les disciplines scolaires par les équipes des didacticiens des du français et des sciences (Fillon, Orange, Peterfalvi, Rebière, Schneeberger - 2004) qui eux mêmes font référence entre autres, aux travaux de JB Grize, Bronckart, Plantin ou Vygotski, sur les sciences du langage et de l'argumentation.

III- Présentation du travail.

Ces premiers « balisages » nous amènent à présenter une ébauche de **la problématique de cette recherche.** L'intervention dans le processus complexe de la formation rend nécessaire pour le conseiller pédagogique, la construction d'une professionnalité. Ce sont les conditions de cette construction professionnelle que nous voulons chercher à comprendre en empruntant à différents champs théoriques qui articulent les dimensions psychologiques, sociales et épistémologiques. La traduction didactique de la notion d'obstacle met en avant l'idée que l'apprentissage est le résultat d'une confrontation et de transformations pour traiter des problèmes qui ont du sens. Vouloir comprendre comment fonctionne le conseiller pédagogique suppose d'identifier les problèmes auxquels la situation de travail le confronte ainsi que les fonctionnements et les résistances qu'il adopte pour y faire face. Dans le cadre d'une didactique professionnelle qui appuie les situations de formations sur la réalité des situations de travail, les concepts de problème, problématisation et d'obstacles peuvent être mobilisés en relation avec la dimension psychologique et sociale particulière qui est celle du travail. Le concept d'activité, emprunté à la psychologie du travail nous semble être l'outil adapté pour intégrer ces dimensions. C'est en croisant et en superposant ces concepts issus de champs théoriques différents que nous proposons un cadre de lecture et d'analyse de l'intervention du conseiller pédagogique dans un système de la didactique de la formation des

enseignants. Le modèle ainsi construit constitue à la fois le cadre d'une formation des conseillers pédagogiques que nous étudions et l'outil de lecture de leur fonctionnement L'évolution de quelques cas de conseillers pédagogiques sera observée. La démarche générale du travail tente ainsi d'associer la compréhension à une transformation dans un cadre donné. Nous chercherons à transformer pour comprendre.

- La première partie est organisée par la construction d'un cadre conceptuel.

Le premier chapitre détermine l'unité d'analyse, il expose le système complexe dans lequel intervient le conseiller pédagogique, celui de la formation professionnelle des stagiaires en formation. Il dégage dans un premier temps les exigences qui pèsent sur l'entretien post séance autour de trois pôles d'exigence que le conseiller pédagogique devra intégrer pour gérer le système de manière efficiente. On tente ainsi d'y repérer en quoi les attentes sociales sur la professionnalisation génèrent des contraintes particulières, quelles sont, du point de vue du sujet, les exigences liées aux apprentissages professionnels et, enfin, la nature spécifique du savoir en jeu et son impact sur l'activité de formation.

Le second chapitre questionne l'activité nécessaire à la prise en compte de ces exigences. Il fait intervenir les notions de problème, problématisation et d'obstacle pour penser la construction des savoirs professionnels et donner de la fonctionnalité au système de formation. Il précise l'analyse et l'argumentation comme étant les moyens d'intervention privilégiés du conseiller pédagogique dans le système de formation. Après avoir repéré les contraintes spécifiques qui pèsent sur chacun des pôles nous proposons de modéliser l'activité de formation des conseillers pédagogiques autour de trois problèmes professionnels dont nous détaillons l'origine dans des tensions spécifiques.

Un troisième chapitre présente le projet de recherche dans lequel s'opérationnalise ce cadre conceptuel.

Enfin cette première partie se termine par la formulation de nos trois questions de recherche et un quatrième chapitre qui étudie les réponses apportées à ces questions par quelques travaux récents.

- La seconde partie a pour but l'explication et la présentation de la méthodologie retenue. Après avoir cerné les outils nécessaires pour traiter les questions de recherche, les connaissances sur les activités langagières et argumentatives sont convoquées. Elles

définissent les moyens que nous choisissons pour accéder aux fonctionnements dominants des conseillers pédagogiques. La démarche d'analyse retenue est présentée sur un exemple d'un extrait d'entretien entre le conseiller pédagogique et son stagiaire ainsi que sur l'auto-confrontation du conseiller pédagogique à son entretien. La recherche étudie trois cas de conseillers pédagogiques investis dans une formation de formateur qui s'étend sur trois ans. Pour chacun des cas étudiés, les données sont constituées par le relevé de deux entretiens entre le conseiller et son stagiaire et les auto-confrontations qui s'y rattachent. Le premier entretien est saisi en début de formation des conseillers pédagogiques, le second en fin de formation.

- La troisième partie expose les résultats. Ils se traduisent par la présentation de différents profils de fonctionnements des conseillers pédagogiques. Les comparaisons des fonctionnements entre le début de formation et la fin du programme doublées d'une étude inter-cas cherchent à repérer les évolutions et les résistances à la construction d'une professionnalité de conseiller pédagogique. Ces résultats sont associés à une étude complémentaire des fonctionnements des conseillers pédagogiques. Celle ci analyse les guides d'entretien établis par une trentaine de conseillers pédagogiques suite à l'observation vidéo d'une séance menée par un stagiaire.

- Une dernière partie propose une discussion qui traite des limites et des perspectives de cette recherche.

PREMIÈRE PARTIE : LE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS. POSITIONNEMENTS THÉORIQUES.

I La formation entendue comme un système complexe.

Le premier problème de l'analyse que nous voulons mener sur les fonctionnements des conseillers pédagogiques est celui du découpage et de l'unité d'analyse. Dans ce premier chapitre, notre intention est de construire et d'organiser le cadre de la formation des enseignants dans lequel intervient le conseiller pédagogique. Toute recherche suppose des choix et des réductions. Ces premiers paragraphes fixent les nôtres à partir de références que nous voulons faire converger. Pour mieux les cerner et établir par la suite les relations qui les lient, nous voulons distinguer deux aspects significatifs du terme de formation :

- le processus qui est développé par les acteurs, formateurs et formé, pour progresser et que nous choisissons d'appréhender sous l'angle de l'activité ;

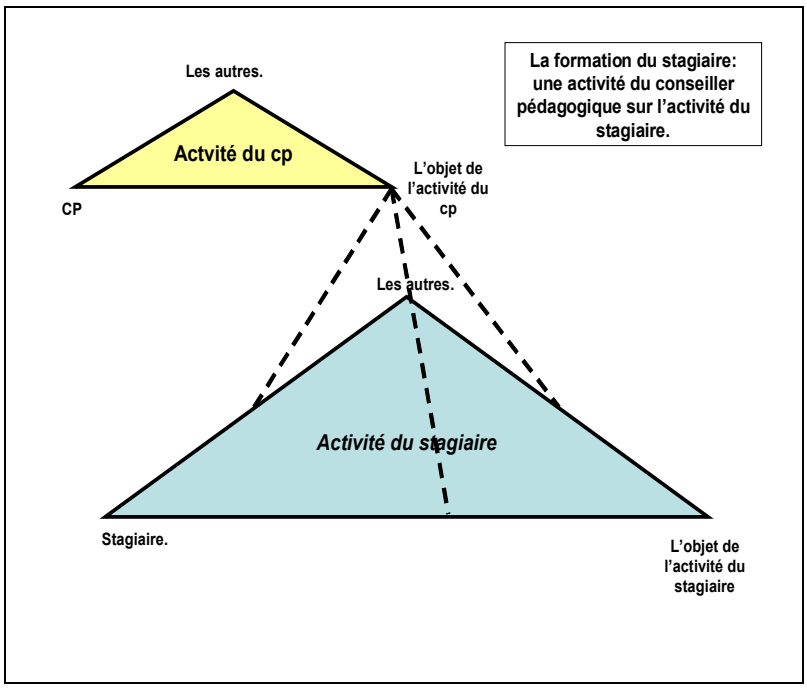
- le système dans laquelle elle se déroule qui est ici celui de la formation des enseignants stagiaires et pour lequel nous ferons référence aux travaux de M Fabre (1994).

On doit à Clot (1999) les précisions qui suivent sur le concept d'activité. Dans le domaine de la psychologie du travail, celui ci emprunte à Bruner et à la théorie de l'activité de Léontiev (1984). Il considère l'activité de travail comme triplement dirigée. L'auteur parle de triade vivante, l'activité étant dirigée vers son objet, vers les autres et les relations qu'ils entretiennent à cet objet, et enfin vers le sujet lui-même. « *Au troisième sens du terme, le travail est encore une activité dirigée : activité dirigée par le sujet, vers l'objet et vers l'activité des autres, par la médiation du genre. C'est pourquoi on peut dire que cette activité dirigée est la plus petite unité de l'échange social qu'accomplit le travail* » (Clot 1999- 98).

On considérera que formateur et stagiaire n'ont pas la même activité. Tous les deux sont en activité dans les entretiens post séance. Les mobiles peuvent être partagés, les deux acteurs poursuivent le projet de la formation du stagiaire mais les objets divergent. L'objet de l'activité de formation du stagiaire dans l'entretien c'est à la fois un savoir, « le savoir enseigner » et une pratique qui s'y rattache. L'objet de l'activité du conseiller pédagogique est l'activité de formation du stagiaire. C'est en quelque sorte une activité sur l'activité.

Poser les choses ainsi, conduit à proposer une première formalisation. Les « autres » à propos de cet objet rassemblent les attentes sociales sur le « savoir enseigner » en même temps que

l'appropriation que les collectifs de travail se sont faits de cet objet. Nous développerons cet aspect plus loin. Cette dimension sociale de l'activité vaut pour les deux acteurs, elle est globalement faite des attentes institutionnelles et des attentes sociales sur la formation et l'enseignement.



Poursuivons avec Y Clot pour considérer ces activités triplement dirigées comme le théâtre de conflits qui vont générer, par la recherche d'un nouvel équilibre provisoire, la transformation de l'activité. « *L'activité réelle de travail consiste à dépasser les contradictions qui existent à l'intérieur et entre ces trois pôles de détermination. Il faut partir de l'analyse des achoppements de l'activité et chercher à comprendre comment les sujets tentent d'échapper à ces embarras. Les moyens de s'en sortir, ils ne peuvent les trouver que dans les discordances créatrices de l'activité elle-même, en faisant jouer ressources et contraintes.* »

Faire de cette première approche un outil d'analyse nous impose d'identifier ce qui dans le cadre de la formation fonctionne comme des tensions à l'intérieur et entre ces pôles. C'est à partir des travaux de M. Fabre (1994) que nous proposons d'apporter quelques précisions à cette première ébauche.

Pour M. Fabre (1994), la formation professionnelle des enseignants peut être entendue comme un processus complexe qui met en relation différentes logiques. La première est sociale, elle

inscrit la formation dans un contexte et détermine ce **pour** quoi on forme. La seconde est didactique ou épistémique, elle définit ce **à** quoi on forme et la nature des savoirs en jeu. La troisième est psychologique elle concerne le développement de la personne en formation, ici le stagiaire. Elle pose la question du : « **par** quoi on forme ». « *Former c'est donc toujours former quelqu'un à quelque chose, par quelque chose et pour quelque chose*. » (Fabre 1994). Nous pensons que les trois directions de l'activité de formation du stagiaire peuvent être envisagées au regard des composantes du triangle de formation que propose M. Fabre et nourrir cette première formalisation. Les « autres » véhiculent la dimension sociale de l'activité, ils définissent la situation professionnelle et ce pour quoi se forme le stagiaire. L'objet de l'activité du stagiaire est à rapprocher du « savoir enseigner » et la pratique qui s'y rattache. Dans une activité de formation ce sont les logiques didactiques et épistémiques qui dominent. La dimension psychologique de la formation est celle qui anime le stagiaire.

Ces différentes logiques, toutes présentes dans la formation et concentrées dans l'activité du stagiaire sont porteuses d'exigences qui font de ces trois pôles, des contraintes que le conseiller pédagogique va devoir intégrer dans son activité. Elles sont hétérogènes et pas immédiatement compatibles. La situation de professionnelle, ce pour quoi on forme, confronte le stagiaire à toute la complexité du travail et impose un certain résultat. Il lui faut faire apprendre ses élèves. La logique didactique et épistémique organise la présentation du savoir dans une certaine progressivité, elle renvoie au stagiaire la question de ce qu'il doit apprendre, comment et dans quel ordre, pour faire face. La troisième logique celle du développement de la personne en formation nous semble quant à elle dominée par l'idée de transformation pour satisfaire aux exigences sociales de la situation professionnelle et à celles plus psychologiques de la construction des savoirs professionnels. On peut difficilement penser une formation qui isole chacune de ces logiques. La définition de ce qui doit être appris ne peut se faire indépendamment des exigences de la situation de travail ni des possibilités psychologique et cognitive du sujet. Isoler le développement personnel des stagiaires des situations de travail, c'est faire le pari d'un hypothétique transfert ou d'une magie de la transformation. Renvoyer la formation au seul exercice du métier dans la situation professionnelle c'est limiter les possibilités de le partager, d'y évoluer et d'y construire des savoirs raisonnés.

L'articulation de leur hétérogénéité et les tensions qui apparaissent dans les liens entre ces différents pôles déterminent trois dimensions à la formation.

- Une dimension plus spécifiquement liée à l'exercice professionnel qui est ici, dans le cas des

entretiens post séance, fortement reliée à une pratique et nous amène à parler de dimension praticienne. Elle suppose pour le futur enseignant d'EPS la construction et l'utilisation d'outils pertinents pour gérer efficacement la mise en œuvre de scénarios d'enseignement-apprentissage.

- Une dimension didactique suppose l'interrogation, voir la remise en cause des conceptions de la discipline, de l'apprentissage et du savoir disciplinaire en jeu. Deux intentions sont à l'œuvre. La première vise au développement personnel de l'élève (dans son activité corporelle, sociale, psychologique) et la seconde vise l'acquisition de savoir et de compétences dans le champ des APSA (Activité Physique Sportive et Artistique). Entre une visée de formation générale et celle de l'acquisition d'habileté spécifiques dans les APSA, l'articulation de ces deux attentes pose le problème de la définition de ce qui doit être enseigné et de la manière dont il doit l'être pour que réellement il y ait apprentissage.

- La troisième dimension est relative à l'aspect psycho-sociologique du métier d'enseignant. Elle est au croisement de deux registres qui parfois s'affrontent. D'un côté, la logique sociale qui conduit à la formation de professionnels à qui la société donne mission d'enseigner pour faire apprendre tous les élèves. De l'autre, la logique psychologique dans laquelle les projets personnels, les attitudes les convictions constituent autant d'éléments en jeu dans le processus de formation.

Nous considérons que c'est dans l'articulation de ces trois dimensions que se joue le développement de la formation. Afin de définir un peu mieux la complexité particulière de la formation professionnelle des enseignants à laquelle le conseiller pédagogique se confronte, nous essaierons dans ce chapitre de préciser les exigences qui se rattachent à chacun des pôles. Trois sections les explorent successivement. La première parcourt l'exigence sociale de la formation professionnelle des enseignants en faisant référence au mouvement de la professionnalisation. La seconde traite de la logique psychologique et tente de déterminer en quoi les conditions du progrès du sujet en formation pèsent sur le système de formation. La troisième tente de préciser et d'établir les exigences liées à un savoir qui fait référence à une pratique. Une quatrième section vise à la mise en relation de ces différentes exigences pour poser le cadre général de la formation des enseignants stagiaires dans un système de nécessités qui questionne.

I – 1 La professionnalisation un mouvement exigeant qui renouvelle les orientations actuelles de la formation des enseignants.

I - 1- 1 - La professionnalisation conséquence d'une approche complexe.

Dans ce premier temps nous développerons les exigences qui s'exercent sur ce pôle social autour du concept de professionnalisation et de ses corollaires que sont les notions de praticien réflexif, de compétence et d'alternance. Ces notions font partie de la doxa de la formation ; nous seront parfois amenés à discuter de leur pertinence et préciser nos choix.

Ce sont des raisons diverses qui concourent au développement du thème de la professionnalisation dans la formation des enseignants. A la fois liées aux évolutions des savoirs relatifs à l'enseignement ou l'apprentissage, aux modifications des missions d'une école de masse, aux attentes de reconnaissance des acteurs, aux limites de fonctionnement des systèmes, la professionnalisation des enseignants oriente aujourd'hui leur formation. L'avènement de la professionnalisation dans les discours sur la formation des enseignants prend sans doute aussi son origine dans un contexte socio économique qui valorise la recherche de productivité, l'adaptation permanente à la commande, la flexibilité. Les qualités mises en avant dans un tel modèle sont celles de la responsabilité et de la conception. La notion de professionnalisation est régulièrement convoquée dans les débats sur la formation des enseignants. Elle apparaît dans le discours institutionnel pour caractériser les orientations que doit prendre la formation des maîtres. Le rapport Bancel (1989), à l'origine de la réforme de 1989 de la formation initiale des enseignants, créant les Instituts Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), suggérait en effet de construire en formation initiale une nouvelle professionnalité globale des métiers de l'enseignement (Bancel, 1989). Meirieu (2000) en parle comme l'élément à même de fonder le projet qui permettrait aux IUFM d'assumer vraiment leur rôle.

La professionnalisation s'apparente à une démarche de construction sociale d'une identité professionnelle. Ce processus correspond aux stratégies déployées par un groupe pour faire évoluer le statut de ses activités du métier vers une profession qui représente une activité

professionnelle à caractère plutôt intellectuelle, dotée d'un certain prestige et conduisant à une position sociale reconnue (Bourdoncle 1991). Un autre processus est à l'œuvre dans la professionnalisation, c'est celui de la construction de la professionnalité entendue comme la construction des compétences nécessaires à l'exercice d'une profession. Ces deux processus ne sont pas opposés mais se manifestent de manière différente et complémentaire (Lang 1999). La reconnaissance sociale ne peut exister sans formalisation de la pratique et un statut professionnel qui reconnaît la valeur du service rendu.

Au delà des mobiles de reconnaissances sociales, c'est la nécessité de s'adapter qui fonde le recours au modèle de la professionnalisation et impose la construction d'un nouveau modèle professionnel. Nécessité d'adaptation aux évolutions sociales qui rendent le contexte changeant et incertain, mais également une adaptation inhérente aux métiers de l'humain qui amènent à rencontrer des situations singulières et complexes dans lesquelles l'application de techniques formelles construites par d'autres n'est pas toujours possible. Face à ces défis, pour Perrenoud, l'évolution du métier d'enseignant oscille entre deux orientations possibles, une logique de prolétarisation caractérisée par l'application sous la dépendance de la hiérarchie, une autre logique de professionnalisation dans laquelle l'autonomie la responsabilité et la qualification permettront au praticien de faire face. Charlot et Bautier (1991) proposent six critères qui définissent le professionnel :

- une base de connaissance ;
- une pratique en situation ;
- une capacité à rendre compte de ses savoirs, de ses savoirs faire, de ses actes ;
- une autonomie et une responsabilité personnelle dans l'exercice de ses compétences ;
- une adhésion à des représentations et à des normes collectives, constitutives de l'identité professionnelle ;
- l'appartenance à un groupe qui développe des stratégies de promotion, des discours de valorisation, et de légitimation.

Ailleurs, M Altet (1996) définit le modèle actuel du professionnel « *comme une personne autonome dotée de compétences spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus venant de la science, légitimés par l'université ou de savoirs issus des pratiques. Et lorsqu'ils sont issus de pratiques contextualisées, ces savoirs sont autonomisés et professés c'est-à-dire explicités oralement de façon rationnelle et l'enseignant*

sait en rendre compte. ». Au travers de ces caractéristiques et cette définition on voit apparaître les traits dominants du professionnel et notamment l'idée de rationalisation et d'efficacité reprise par de nombreux auteurs comme Tardif et Gauthier (1996), ou (Lang 1999) pour qui « *La professionnalisation en tant que construction d'une professionnalité vise à une maîtrise pratique et à un certain degré de rationalisation du procès de travail* ». On perçoit ici poindre une exigence : la professionnalisation vise une réponse plus adaptée aux situation de travail, elle suppose également la transformation des acteurs et le recours à la formation. Après avoir esquissé quelques caractéristiques d'une approche professionnelle il nous faut préciser les contours d'une professionnalité enseignante

I - 1- 2 - Quelques particularités de la professionnalité enseignante.

La professionnalisation est en lien à la pratique; elle renvoie au développement d'une activité spécifique, ici celle de l'enseignant. Le mouvement de la professionnalisation des enseignants s'est accompagné ces dernières années de la valorisation d'un modèle de professionnalité. Il prend sa source dans les travaux de Schön (1994) et son modèle du praticien réflexif. Repris par différents auteurs pour fonder le modèle de l'enseignant professionnel (Perrenoud 1993), ce sont d'une certaine manière ses développements qui sont actuellement promus dans les textes officiels (Lang 1996). Ce modèle indique d'une certaine manière la tâche prescrite au conseiller pédagogique, les lignes suivantes le précisent, le discutent et situent ce sur quoi il s'exerce.

Invoquer la qualité de « professionnel » pour parler d'un nouveau modèle enseignant ne signifie pas qu'il ne l'était pas auparavant. Au gré d'influences diverses le travail enseignant s'est régulièrement modifié et a pris différentes formes de professionnalité. M Altet (1991-1994) distingue différents modèles. L'enseignant Magister ou mage pour qui le charisme et les compétences fondent l'intervention. L'enseignant technicien qui doit sa formation à un modèle basé sur l'imitation d'enseignants chevronnés qui transmettent leurs savoir-faire et leurs tours de mains. L'enseignant ingénieur ou technologue qui doit sa pertinence à l'application de savoirs issus d'apports scientifiques. Enfin l'enseignant professionnel, praticien réfléchi qui devient capable d'analyser ses pratiques, de résoudre les problèmes qu'elles posent par un aller-retour « Pratique –Théorie – pratique ». Il reste pourtant difficile de préciser la nature des savoirs et des compétences d'un enseignant répondant à ces critères ; en effet, comme le précise V Lang, « *il n'existe pas aujourd'hui de modèle achevé du*

développement d'une pratique professionnelle réfléchie, mais bien plutôt des interrogations sur les savoirs, les compétences requises par une telle pratique et accessibles en formation » (Lang 1999. 199). Cependant il convient d'examiner quelques dimensions de ce nouveau modèle de professionnalité enseignante autour de deux aspects celui d'une pratique réflexive et celui des apprentissages.

Au modèle de l'enseignant professionnel est associé le développement des compétences dont nous préciserons un peu plus loin la signification. Le modèle du praticien réflexif postule que c'est la réflexion sur l'action et ou dans l'action qui constitue la dynamique de la construction de ces compétences professionnelles. Dans cette perspective l'enseignant est un professionnel qui s'adapte aux exigences de la complexité par la résolution de problèmes et une posture réflexive. C'est par l'analyse de ses propres pratiques qu'il peut inventer et construire les connaissances sur l'action et/ou nécessaires à l'action. A coté des savoirs théoriques et des savoirs pratiques mobilisés pour s'adapter et agir dans les activités d'enseignement, Altet (2001) parle même d'une compétence clé « *Le savoir analyser, véritable méta compétence qui permet de construire les compétences professionnelles* ». L'avènement du modèle du praticien réflexif mérite pour nous quelque discussion. D'une part il réclame la présence d'une certaine forme de rationalité sous-jacente à la prise de décision qu'il faut éclaircir. De plus, si la réflexion apparaît comme une condition du changement des pratiques, on peut se demander si elle suffit toujours à le déclencher et s'il est possible d'analyser sans formaliser les cadres qui président à l'analyse ? Le risque n'est-il pas de dépasser des logiques applicationnistes en oubliant les références théoriques ? N'est-il pas, par exemple, d'autant plus difficile d'être réflexif pour des enseignants novices qu'ils n'ont pas construit les outils conceptuels qui le permettent ? Constitutive de la construction des savoirs professionnels, cette orientation renvoie à la formation initiale la responsabilité du développement d'une posture réflexive faite de capacités d'analyse, de diagnostique, d'apprentissage mais pour autant nous pensons qu'elle ne peut totalement y suffire. Elle représente une condition nécessaire sans pour autant être suffisante. Nous pensons que l'étude de la pratique rationnelle demande des références à des savoirs constitués ou en constitution. La question qui se pose est celle de la construction de ces savoirs qui puissent servir de référence au moment d'agir en situation. Nous reviendrons plus loin sur cette question.

Posture réflexive et compétence constituent des caractéristiques dynamiques de la

professionnalité enseignante, précisons un peu ce sur quoi elles s'exercent. Ni complètement spécialiste de l'enfance ou expert des disciplines qu'il enseigne, nous pensons que l'apprentissage constitue ce sur quoi s'exerce prioritairement la professionnalité de l'enseignant spécialiste. L'évolution des publics élèves, leur hétérogénéité, les motivations incertaines qu'ils développent ont modifié le rôle de l'enseignant. L'injonction à la réussite ou à la lutte contre l'échec scolaire le soumet parallèlement à des attentes sociales fortes. Le pôle académique (Lang 1999) qui caractérise le modèle traditionnel de l'enseignant secondaire se voit remis en cause. Celui-ci fondait sa professionnalité sur le postulat qu'une maîtrise des savoirs à un haut niveau garantissait les pratiques enseignantes. La transmission des savoirs ne peut plus suffire et il est nécessaire aujourd'hui d'amener l'élève à être acteur de sa formation et de ses apprentissages. L'enseignant est appelé à devenir un spécialiste de l'apprentissage qu'il se doit d'organiser. Cette centration sur l'enseignement - apprentissage constitue un renversement de perspective et place la didactique au cœur des préoccupations.

I - 1- 3 – La compétence, une exigence pour la formation.

A la suite de l'énoncé des caractéristiques de ce mouvement de professionnalisation qui détermine la commande sociale de la formation des enseignants, nous voulons pointer quelques exigences qui dès lors s'imposent. L'évolution générale d'une recherche de productivité à partir des pouvoirs des acteurs est à l'œuvre dans l'éducation comme dans d'autres organisations de travail. Elle a pour conséquence une demande de flexibilité et d'adaptabilité qui confère à la notion de compétence un intérêt qui s'accorde à ces exigences sociales. Barbier (2005) souligne comment dans la culture du travail éducatif la notion a pris de l'importance : « *La référence centrale y est bien sur la notion de compétence, et l'hypothèse finalisant celle d'une transformation conjointe de l'action et de(s) l'acteur(s)*». Plusieurs repères permettent d'apprécier cette notion pour repérer les exigences qu'elle implique du point de vue de la formation. Nous voulons les situer sur deux tensions qui nous semblent s'adosser au concept de compétence et que la formation professionnelle se doit d'intégrer: Une problématique de la contextualisation et une problématique produit-processus.

Les conceptions de la compétence sont nombreuses, les nuances d'appréciation se jouent pour partie sur des conceptions cognitivistes ou empiristes. Elles apprécient la compétence soit par ses aspects très contextualisés s'attachant ainsi fortement au produit de l'action ou plutôt, par

ses dimensions plus générales ou transversales, en se liant davantage au processus de l'action. Un relatif consensus apparaît cependant sur l'idée que la compétence est liée à l'action et contextualisée à une situation professionnelle. Elle se distingue de la performance qui traduit les résultats et les comportements d'un sujet dans une situation donnée. La compétence est inférée à partir de la performance, elle en est une composante sans en être le seul déterminant, d'autres éléments contribuent en effet à la performance, les aptitudes ou capacités selon les auteurs, le stress, la motivation. Comme l'activité à laquelle elle est référée, la compétence présente un caractère finalisé, contextualisé et contingent (R Wittorski 1997). La compétence est le résultat d'un apprentissage, elle est liée à la résolution de problème dans le contexte. Elle permet de faire face aux événements imprévus du travail. Par cette prise en compte des aléas du contexte, il y a, dans une approche par les compétences, la volonté de distinguer le travail prescrit du travail réel. Il y a donc à la fois du « potentiel » et de la « mise en œuvre » dans les approches de la compétence. La compétence ne peut s'éloigner des situations dans lesquelles elle émerge mais en même temps elle doit permettre de faire face dans des situations analogues. Se pose alors pour la formation la question de la mise en contexte et des décontextualisations nécessaires à leur construction.

Les compétences entendues comme produit révèlent les attentes qui sont le résultat d'un processus de reconnaissance dans un système de valeur, de normes ou de cadres prescrits. Les référentiels de compétences en cours dans les formations illustrent comment l'institution attribue une valeur à ce qui est produit. Dans ce deuxième temps de discussion sur la compétence, nous voulons marquer l'idée qu'au-delà des aspects normatifs de la commande sociale qui peut faire apparaître la compétence comme un produit attendu, celle ci est le résultat d'un processus, la conséquence d'une transformation.

Wittorski & Sorel (2005) précisent les raisons qui font de la compétence à la fois un processus et un produit contextualisé. Les compétences révèlent une dynamique et un processus plus qu'une configuration de la personne face à la tâche. Les situations complexes ne sont pas totalement prévisibles et c'est le sujet qui devra produire lui-même son savoir à partir de l'expérience. La compétence ne peut donc être considérée que du seul point de vue du sujet, elle est de l'ordre de l'action en situation. Les éléments des mises en œuvre des compétences et leur construction renvoient à des mobilisations cognitives. Etre compétent amène à évaluer, organiser et réorganiser des stratégies pour agir. Et ce d'autant plus dans des situations dynamiques comme celles de l'enseignement ou les évolutions ne sont pas le seul

fait d'un conducteur qui serait l'enseignant. Il y a nécessité d'anticipation et non seulement de corrections rétroactives ce qui implique la nécessité d'une bonne connaissance du système et des possibilités de régulation. Ces deux tensions relatives à la notion de compétence, celle de la contextualisation et celle de d'une tension entre produit et processus, posent en filigrane la question des transformations nécessaires pour l'action et celle des situations et des scénarios de formation.

I - 1- 4 - L'alternance comme mode de formation.

La formation initiale des enseignants en alternance et déterminée dans un cadre institutionnel qui l'organise et amène les stagiaires à passer des périodes d'exercice en responsabilité de la pratique professionnelle à d'autres au centre de formation. L'idée véhiculée par l'alternance est celle de la nécessité de construire à la fois des savoirs et des compétences. Ces logiques de formation tendent à la fois à renvoyer la formation professionnelle au plus près du terrain et, dans le même temps, à rationaliser les savoirs professionnels Le lien établi entre ces deux moments de formation détermine les modalités de l'alternance dans laquelle le conseiller pédagogique devra prendre sa place. On voit comment sa position originale à l'interface des pratiques et de leur conceptualisation fait de lui un maillon clé de ce mouvement de professionnalisation. La forme la plus appropriée à cette double construction et l'organisation des interactions entre ces deux espaces de formation dépendent des savoirs à construire et du rôle donné au formé dans cette construction. Nous les discuterons plus spécifiquement dans les sections suivantes. Dans les paragraphes à venir nous voulons repérer les enjeux des formes de l'alternance pour marquer les exigences sur l'évolution du rôle et de la compétence du conseiller pédagogique.

Avec le développement dans la formation du paradigme de l'enseignant réflexif, il s'est développé en formation une prise en compte plus importante de la dimension praticienne avec une place plus grande réservée à la fois aux praticiens et aux milieux de pratique (Tardif et Lévesque, 1998). Différentes approches renforcent en effet la nécessité de la pratique dans la construction des savoirs professionnels. Les praticiens possèdent une capacité de régulation et d'apprentissage à partir de l'expérience. Donald A. Schön (1994) développe la théorie selon laquelle par l'observation de l'effet de ses propres actions le praticien, confronté à un problème, est en mesure de les modifier pour des actions nouvelles. Dans son ouvrage *Le*

praticien réflexif, il propose une " épistémologie des savoirs cachés dans l'agir professionnel " et ce faisant renvoie à la pratique et à la réflexion dans l'action l'origine des progrès possibles. Tochon, souligne que tous s'accordent aujourd'hui sur le « *fait que les enseignants possèdent, en tant que professionnels, un corps de connaissances spécialisées acquises par l'entraînement et par l'expérience*". La construction des savoirs professionnels prend son origine dans la confrontation aux problèmes professionnels rencontrés dans l'exercice du métier (Tochon 1993). C'est ainsi que, s'éloignant d'une logique applicationniste, c'est une nouvelle relation qui se développe dans les rapports entre théorie et pratique. Il n'y a pas d'opposition entre les deux termes mais une relation dialectique. Ces évolutions marquent la nécessité de dépasser des alternances juxtapositives, appelées fausses alternances par Malglaive (1993- 28), qui se limitent à organiser la cohabitation entre des lieux de formation et des systèmes d'informations distincts. Elles marquent aussi la nécessité de dépasser les alternances qui s'appuient sur des associations entre formateurs des centres de formation et les conseillers pédagogiques pour orienter la formation vers un même objectif. Le rôle de praticien expert même dans des dispositifs partagés entre le centre de formation et le lieu de stage ne suffit plus au conseiller pédagogique

La complexité des situations d'enseignement apprentissage et les contextes variés dans lesquelles elles se déroulent sollicitent des démarches de résolution de problème plus que l'application de solutions. Elles supposent un processus d'apprentissage dynamique à partir de l'expérience. Le lieu de travail des praticiens est dans cette perspective un lieu de formation et de production de compétences professionnelles. Les professionnels savent faire et savent rendre compte de ce qu'ils font. Ils disposent de techniques et de codes éthiques pour faire face à des tâches précises. La rationalisation des savoirs évoquée plus haut ainsi que leur partage dans un mouvement de construction d'identité professionnelle font de ces savoirs ceux d'une communauté. Ces processus de rationalisation, de reconnaissance et de partage rendent possibles et nécessaires leur formalisation et leur acquisition par une alternance plus intégrative, où les liens entre les lieux et les moments de formation sont assurés par l'utilisation des expériences mutuelles.

Ces nouvelles formes d'alternance apparaissent comme la réponse de cette nouvelle relation entre théorie et pratique que pose l'accès aux compétences dans un processus de professionnalisation. Au-delà des intentions et des structures de formation, elles impliquent

pour les formateurs et particulièrement pour les conseillers pédagogiques la mise en œuvre de démarches, de postures et de compétences nouvelles.

Les logiques de l'action et de la formation diffèrent. Dans l'action il faut faire et réussir, le praticien mobilise ses ressources souvent de manière automatique. La formation vise elle une construction. Comment organiser la construction des savoirs professionnels à partir de l'expérience, le va-et-vient entre l'expérience et la réflexion sur l'expérience ? Les conceptions renouvelées de l'alternance font que les situations de travail ne se réduisent pas au lieu d'ancrage ou d'application des acquis théoriques. Les situations de travail et l'expérience sont conçues comme étant susceptibles de générer de la compétence. Un renversement s'opère. Ces nouvelles approches s'appuient sur une démarche inductive, qui articule le passage du concret au concept auquel vient s'ajouter le retour de la boucle dans une démarche déductive qui va des concepts aux cas particuliers. Cette alternance mobilise à la fois cognition et action, formalisation et production. Elle tente de faire vivre un enseignement qui pour reprendre (Bachelard 1938) va « *être agité entre le flux et le reflux de l'empirisme et du rationalisme* ». Les plans de formation des enseignants développés par la commande institutionnelle reprennent à leur compte ces pratiques de formation. Elles invitent à de nouvelles modalités de formation qui, dans des réalités très diverses, recourent à l'analyse de pratique pour le développement de ce type d'alternance. Par ailleurs, des approches didactiques de la formation et de l'alternance proposent de saisir ces questions et de développer ces démarches inductives. Elles se caractérisent par la volonté de définir les savoirs professionnels et prendre en charge les conditions qui permettent aux formés leur appropriation. En formation des adultes de nombreux travaux dans ce champ de la didactique professionnelle irriguent maintenant la réflexion. Geay (1998) propose, par une méthode TRA (Travail de Recherche en Alternance), de dépasser la logique inductive. Il s'appuie sur l'incident pour développer les capacités de résolution de problème en situation. En référence aux travaux didactiques disciplinaires qui ont développé une pédagogie des situations problèmes, il propose de transférer la démarche aux situations professionnelles. D'autres (Clot, 2000 ; Geay et Sallaberry, 1999 ; Maggi, 2000 ; Pastré, 1999, 2000 ; Raisky, 1996, 1999 ; Samurçay et Pastré, 1995) enrichissent la réflexion sur le champ à partir des conditions qui permettent l'apprentissage et le développement du sujet en formation.

Pour conclure sur l'exigence sociale et les conditions qu'elle impose :

Du point de vue de la logique sociale, le mouvement de la professionnalisation traduit de

nouvelles exigences qui mettent au cœur de la formation professionnelle, la construction de compétences. Il s'agit de dépasser l'expérience et le métier. Ce sont des compétences socialement reconnues qui devront être construites. Leur construction nécessite une transformation qui suppose une activité mentale. Celle-ci s'appliquent à un objet qui est ici une pratique. L'activité mentale porte en effet non seulement sur la pratique et les compétences que celles-ci demandent mais sur les compétences qui permettent de gérer l'action. Wittorsky (1997) parle à cet égard de compétences de processus. Cette évolution de la commande sociale impose la référence à un apprentissage entendu comme une transformation qui se construit dans l'action. L'organisation de la formation se développe dans des procédures d'alternance renouvelées. Celles ci tentent de répondre à ces exigences par une didactisation des savoirs professionnels qui mettent en scène des démarches intégratives qui imposent au conseiller pédagogique des compétences nouvelles de formateur. Ces premiers développements dessinent des nécessités qui orientent les choix de formation du conseiller pédagogique et son positionnement dans l'alternance :

- l'activité du stagiaire est orientée par l'activité d'apprentissage des élèves ; pour saisir l'activité du stagiaire le conseiller pédagogique devra l'apprécier au regard de celle ci.

- le développement des compétences suppose de dépasser l'aménagement, la correction ou le simple retour sur l'expérience ; il impose d'envisager les transformations nécessaires à leurs constructions.

I – 2 Les conditions du développement du formé.

Le dessein de professionnalisation renvoie des exigences d'effets à produire sur les formés. L'apprentissage dans le domaine professionnel vise des transformations durables de l'activité au travail. Nous préciserons plus loin ce que recouvre le savoir professionnel de l'enseignant. La formation pose la question du par quoi on forme et plus généralement des conditions psychologiques de l'évolution du « formé ». Comment se construisent les savoirs professionnels, quelles sont les conditions du progrès qui vont apparaître comme autant d'exigences à prendre en compte dans la dynamique de la formation.

Au-delà des activités qu'il permet, il y a une exigence de transformation qui invite à regarder l'apprentissage du point de vue du développement. D'une certaine manière, la formation professionnelle se joue dans un rapport dialectique entre les aspects « développemental », fait

des constructions qui permettront le développement des pouvoirs d'agir et de penser, et un pôle plus culturel qui doit permettre l'accès à des connaissances opérationnelles et socialisées comme peuvent l'être par exemple les techniques utilisées au travail, les savoirs disciplinaires ou scientifiques.

Plus que la distinction entre ces deux pôles, c'est leur relation dynamique que nous voulons pointer. Celle-ci s'inscrit dans les débats de la psychologie du développement et de sa nature. Plus proche des théories de Vygotski, Wallon ou Bruner, nous situons nos références dans l'idée que le développement relève de la construction des apprentissages et d'une histoire, plutôt que l'actualisation par adaptation du déjà là. Pour ces auteurs, la pensée et le psychisme humains sont le fruit d'une construction et d'une origine sociale. Le développement se réalise au travers de l'appropriation de techniques et d'instruments intellectuels qui appartiennent à la culture en ce sens qu'ils sont toujours propres à une époque et à des milieux particuliers. Pour Vygotski, (1985/1933), «*Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale, et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique*». Cette orientation ne rend accessible la compréhension des progrès et des apprentissages professionnels que dans la mesure où l'on analyse les processus de pensée dans les relations aux pratiques et les instruments intellectuels qui la médiatisent.

Le courant didactique emprunte à différents champs théoriques dont ceux de l'épistémologie, de la psychologie, de la sociologie. Les théories convoquées sont désormais connues, mais il nous apparaît important d'en rappeler quelques éléments pour les envisager dans le cadre plus spécifique de la formation professionnelle et préciser ainsi quelques points sur l'apprentissage qui serviront d'appuis à notre étude.

Le projet est ici d'examiner les processus qui sont à l'œuvre dans la formation des compétences et des savoirs professionnels ainsi que dans leur développement. Nous partageons ce projet avec le courant de la didactique professionnelle qui s'intéresse à l'analyse du travail en vue de la formation et donc à la compétence et sa construction. Pastré (2004) cerne deux traits principaux qui sont à l'origine de ce champ et que nous voulons présenter. Ils constituent un point de départ de notre approche théorique. D'une part la psychologie ergonomique qui convoque naturellement les théories de l'activité avec ses deux facettes, productive et constructive, étroitement liées. D'autre part, la théorie didactique qui emprunte aux théories de la psychologie de l'apprentissage et du développement. L'évolution

des compétences est mise en valeur : « comment elles se construisent, se déconstruisent et se reconstruisent ». Approcher la compréhension de ces phénomènes nous amène à préciser les concepts d'action, d'activité, de situations ainsi que leurs influences dans la construction des compétences.

I - 2- 1 - L'action est nécessaire à la construction des compétences.

Le constructivisme renvoie au sujet qui apprend la responsabilité et le contrôle de la construction des apprentissages. La personne se construit dans son interaction avec l'environnement. C'est dans cette perspective que nous nous situerons. L'application de théories ne peut satisfaire aux exigences du travail et de la pratique. La construction de compétences est nécessaire et c'est dans et à partir de l'action qu'elles se construisent. Piaget a développé l'idée que la construction de compétences était conditionnée à la constitution de schèmes d'action et de pensée. Les connaissances en action supposent des schèmes opératoires définis comme des « organisations invariantes de la conduite pour une même classe de situation ».

Vygotski ne parlait pas de schème ni de compétence et réservait la conceptualisation à la signification des mots. Mais au delà des compétences, avec Vygotski on peut ajouter que les apprentissages d'une manière générale ne se font pas seuls : ils nécessitent autrui, l'apprentissage est une activité sociale. Pour l'approche historico culturelle, les capacités cognitives sont d'origine sociale. Elles se développent par l'appropriation individuelle des systèmes de signes culturellement transmis. Ce sont les interactions sociales qui constituent la force motrice et le principal facteur de développement cognitif. Chaque individu développe ses fonctions psychiques supérieures en intégrant la culture et son histoire. Dans cette optique le savoir est culturel, il est partagé et issu de l'échange. Plus largement, l'activité y est culturelle, historique et sociale et c'est par elle que se font les interactions humaines avec le monde. La culture est appréciée comme un processus qui permet de donner du sens à la réalité. Les outils intellectuels, matériels ou symboliques qui sont intimement liés à la culture constituent des moyens de ce processus. Cette approche marque l'importance du processus de transmission de signes et d'œuvres socialement élaborés comme peuvent l'être les techniques

professionnelles. En redonnant du poids au travail collectif et au processus de transmission dans l'appropriation individuelle des savoirs, elle articule dans un système l'enseignement et l'apprentissage. Le scénario des entretiens post séance entre les conseiller pédagogique et le stagiaire participe de cette logique, il suppose l'action en amont indispensable et lui adjoint un processus collectif de transmission pour l'appropriation de savoirs professionnels.

I - 2- 2 - L'activité un cadre pour penser le développement de l'action

L'enseignement comme le conseil pédagogique sont situés dans le cadre d'un travail. Mayerson cité par Leplat (2000) commente la diversité des déterminants possibles du travail : « *à la fois une activité forcée, une action organisée et continue, un effet producteur, une activité créatrice d'objets et de valeurs ayant une utilité dans un groupe…* » De nombreux auteurs ont caractérisé le travail comme une activité. Wallon en parlait comme d'une « activité forcée », Y Clot le qualifie « d'activité dirigée ». En ergonomie, analyse du travail et analyse de l'activité sont généralement synonymes. L'activité ne peut pas être conçue simplement comme la réalisation de la tâche ni s'analyser que par l'angle de la tâche prescrite. L'ergonomie postule d'ailleurs que ce qu'il y a à faire doit être distingué de la manière dont les travailleurs le font.

Dans la formation professionnelle et dans les dispositifs d'alternance, le savoir n'est pas extérieur au travail, il est lié à l'action. Au travail, l'action est complexe, elle ne peut se réduire à la tâche ou à la commande et c'est l'activité professionnelle toute entière qui est génératrice d'apprentissage. Pour la psychologie du travail qui s'appuie sur une approche historico culturelle, la tâche, l'action et l'activité ne se confondent pas. Examinons plus en détail comment se structure et se développe l'activité à partir de l'étude de quelques concepts provenant de cette approche psychologique. Vygotski (1934) et plus particulièrement Leontiev (1984), l'un des fondateurs de la théorie de l'action, sont à l'origine d'une modélisation qui structure de l'activité en trois niveaux: les activités proprement dites, les actions et les opérations.

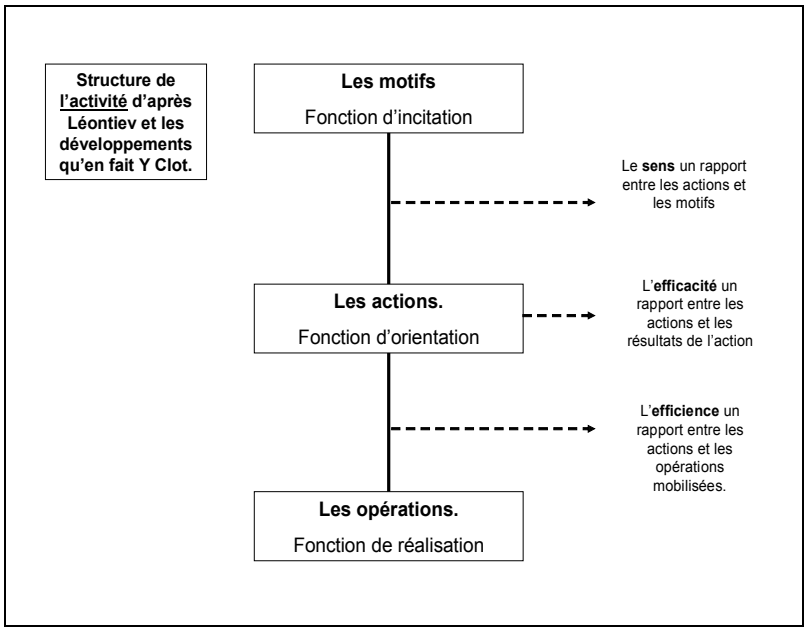
L'activité est fondée sur un besoin ou motif qui la constitue. Les motifs d'agir qui ont une fonction d'incitation et se concrétisent dans des objets, apparaissent comme le moyen de

satisfaire ce besoin. Le motif constitue la « composante énergétique » de l'activité et lui donne sa dimension axiologique. Par son motif et l'objet vers lequel elle tend l'activité est orientée.

Les actions elles, ont également une fonction d'orientation et se définissent par un but, celui ci est conscient. C'est le but comme image mentale du résultat à atteindre qui fait l'objet de l'action. Les actions sont pour Léontiev les composantes fondamentales de l'activité. Cependant, le but ne suffit pas à comprendre l'engagement dans l'activité et ses enjeux. Les motifs confèrent à l'activité un sens personnel pour l'acteur. Les actions prennent sens dans la relation au motif (Leontiev 1976) et sont considérées aussi comme la « composante cognitive» de l'activité. Dans le travail ou dans la formation on imagine les écarts qui peuvent exister entre des motifs tournés vers la satisfaction des besoins personnels et des buts imposés de l'extérieur. Nous envisagerons plus loin ce rôle d'articulation dynamique que joue la construction du sens de l'activité entre l'action et les motifs.

Enfin ces actions sont exécutées par des opérations. Celles ci sont les conditions de réalisation de l'action et leur mode d'exécution. Une action peut se réaliser au moyen d'opérations différentes. Les opérations déterminent le « comment » dans une approche plus pragmatique.

Les actions et opérations sont dans une relation dynamique qui permet à une action de devenir une opération. Au fur et à mesure que des actions deviennent des opérations, le sujet peut s'occuper d'actions de plus haut niveau. Lorsque les conditions d'exécution d'une opération ont changé, celle-ci peut à nouveau obtenir le statut d'action pour être spécialisée et adaptée à ces nouvelles conditions. Clot (1995) propose trois processus qui s'articulent à cette structure pour la faire évoluer et permettre le développement de l'activité. La construction du sens, l'efficience et l'efficacité sont pour lui les régulateurs de l'activité. Le schéma suivant propose une formalisation de la structure de l'activité d'après les travaux de Léontiev et des développements qu'en fait Y Clot.



L'efficacité est le rapport entre le but que poursuit l'action et les résultats de celle-ci. L'efficience apporte un regard sur l'économie de l'action, c'est la mobilisation des ressources au moindre coût. Elle est le rapport entre les actions développées et les procédures utilisées.

Dans la suite des travaux de la psychologie du travail et de l'action, la réintroduction du sujet dans l'analyse, avec ses caractéristiques de fonctionnement et avec ses propres finalités, apparaît devoir être retenue. D'une certaine manière, Bruner (1990 -1991) résume l'enjeu : « *La psychologie doit abandonner sa tentative d'aboutir à un système d'explication libéré de la signification. Les gens et les cultures qui sont sujets d'étude sont guidés par des significations et des valeurs partagées. Les gens y vouent leur vie, cherchent à les atteindre, meurent parfois pour elles* » (Bruner J, 1990). S'appuyant sur les conceptions de l'activité de Léontiev qu'il développe, Y Clot précise un peu plus comment la question du sens apparaît comme une composante interne de l'activité. Il est entendu comme « *le rapport de valeur que le sujet instaure entre cette action et les autres activités possibles* (Clot 1995).» Il insiste sur l'impact de la signification sociale dans les fonctionnements mais il distingue parallèlement sens et signification. « *Il y a un radicalisme du sens personnel chez Léontiev, une subjectivité agissante qui, en même temps ne tourne jamais le dos à l'efficacité de l'action dans le monde.* ». Pour notre travail de recherche, vouloir comprendre le fonctionnement du conseiller pédagogique au delà des actions qu'il déploie invite à considérer le concept d'activité comme une unité d'analyse, nous y reviendrons plus loin. Mais pour le conseiller,

on perçoit comment la prise en charge de l'activité et des motifs du stagiaire prend de l'importance dans les moments de formation. Elle invite à traiter le sens et les motifs qu'investit le stagiaire sur le savoir professionnel comme une construction et une condition de la formation. On conçoit par exemple que ce n'est pas tout à fait la même activité de formation qui se joue selon que l'entretien fait l'objet d'une validation ou non. Les motifs des stagiaires liés à la certification pouvant se substituer à ceux liés à l'apprentissage des élèves, l'analyse au cours de l'entretien n'aura sans doute le même impact sur l'action et les opérations qui s'y rattachent.

I - 2- 3 - La prise en compte des situations comme des constructions des sujets qui agissent.

Les aspects sociaux et cognitifs de l'apprentissage ont été pris en compte par les approches interactionnistes. Celles-ci s'intéressent au sujet qui apprend dans un contexte. Le concept de situation articule le sujet à la tâche. Dans une perspective didactique, elle met en relation l'apprenant et les contenus de savoir sur lesquels et par lesquels il est amené à modifier ses rapports au monde. La situation est imaginée dans un rapport interactif avec le sujet ainsi que dans une mise en relation de celui qui apprend et des différents partenaires avec lesquels il agit ou échange. Dans cette conception Brousseau marque une attention particulière aux situations. Il les appréhende comme l'ensemble des conditions à réunir pour qu'un apprentissage ait lieu. Dans le développement de l'activité professionnelle, toute situation de travail n'est pas automatiquement porteuse d'apprentissage. Dans les entretiens post-séance, par son intervention didactique, le conseiller pédagogique tente de réunir les conditions qui permettront d'inscrire les situations de travail dans un processus de formation. Ce sont ces conditions qui permettent aux situations de travail de devenir porteuses d'apprentissage que nous devons éclaircir.

L'action ne peut pas se considérer en dehors de la situation dans laquelle elle se déroule et pour laquelle se développent des processus de transformation. La situation dépend du milieu de réalisation de l'activité ou de travail. Elle n'est pas cependant le pendant du sujet mais ce sur quoi le sujet agit et qui en retour, agit sur lui. Dans la relation qu'entretiennent l'activité et l'apprentissage, la didactique professionnelle (Samurcay & Rabardel, 2004) distingue deux

dimensions dans l'activité[3] : une dimension productive qui consiste à transformer le réel pour réaliser la tâche en fonction des caractéristiques de la situation et une dimension constructive qui renvoie à la transformation du sujet pour faire face. Ces deux dimensions sont partiellement déterminées par la situation ; l'action transforme la situation et en même temps transforme le sujet.

En choisissant le terme de transformation nous donnons au rapport entre le sujet et la situation une valeur dynamique et constructive marquée. En corollaire, les faits ne sont pas des données objectives indépendantes de l'action du sujet, ils trouvent leurs significations à travers le sujet qui les perçoit et agit. La situation est le résultat d'une construction. Ce qui fait du couple activité – situation le moteur des progrès professionnels. Précisons l'implication du sujet et les conditions de son évolution dans cette relation qui lie situation et activité. Apprentissage, transformations et situations sont étroitement liés.

En permettant au sujet de travailler les problèmes que la situation lui pose, l'apprentissage prend appui sur une fonction adaptative. Mais l'engagement dans la situation ne peut suffire, l'expérience ne se construit pas seulement de l'exercice de l'activité. Nous préférerons le terme de transformation à celui plus ambigu d'adaptation qui peut être entendu comme l'ensemble de dispositions qui font qu'un individu peut vivre dans un contexte donné et recouvrir des ajustements bon marché. Les transformations révèlent la possibilité d'aller au-delà des possibles. Les rapports entre connaissance et action constituent une question clé dans le domaine de la formation professionnelle. En référence aux travaux de Paillard (1990) sur la motricité humaine nous pensons pouvoir établir des parallèles explicatifs quant aux modes de gestion utilisées dans la pratique enseignante en classe. Pour lui, l'apprentissage résulte d'un processus rendu possible par deux modes de gestion. Un mode réactif peu coûteux qui permet de répondre automatiquement aux sollicitations de l'environnement. Ce mode est coordonné par des instruments (moteurs) pré adaptés. L'autre mode de gestion « prédictif » permet d'élaborer des projets d'action et de planifier leur exécution en fonction de leurs conséquences prévisibles. Ce mode de gestion plus coûteux sollicite la prise de conscience. Les avancées nécessaires à l'apprentissage en situation de travail nous apparaissent proches de ces deux modes de contrôle. Il y a des réglages dans les situations de travail qui génèrent des transformations sans passer forcément par la conscience. Une forme de pilotage automatique qui prend en charge les adaptations et génèrent des routines (Tochon 1993). En

[3] Nous reprendrons dans les études inter-cas, cette distinction entre dimension productive et constructive de l'activité en la contextualisant à l'activité d'apprentissage du stagiaire lors des entretiens post-séance.

même temps les transformations professionnelles dans des situations dynamiques sollicitent l'anticipation et l'émission d'hypothèses sur des tentatives à mettre en œuvre. Cela donne à l'expérience une double fonction dans la construction des compétences professionnelles. Une fonction d'ajustement sous le mode réactif et une fonction de reconstruction à partir des retours du sujet sur son action pour l'analyser. La prise de conscience est alors le processus par lequel le sujet réélabore ses conduites. Cette activité prédictive qui prend son origine dans l'analyse des expériences réalisées ne s'accomplit pas toujours spontanément ni tout seul. Ces deux modes de gestion déterminent deux exigences pour aller vers le développement et les progrès professionnels : l'engagement du formé dans l'activité professionnelle et son analyse dans des processus médiatisés. Pour illustrer ces aspects on peut imaginer comment, par exemple, le projet pour le stagiaire d'impliquer ses élèves dans des apprentissages précis suppose à la fois des tentatives, de l'action et, parallèlement, un travail de conceptualisation sur l'implication. Dans les développements suivants il nous faudra comprendre comment, dans les interactions, peuvent se construire les concepts à partir de l'action.

I - 2- 4 - Les compétences à la fois objet et moyens de la formation professionnelle.

Les compétences sont sous une double détermination, celle du sujet et celles des caractéristiques de la situation. Elles sont ce qui fait l'objet de la formation en même temps qu'elles constituent l'occasion de transformation nécessaires au développement de nouvelles compétences. Leur formation et le développement qui peut y être associé renvoie à une dynamique que les travaux de Vergnaud proposent d'expliquer. Pour lui, l'activité est sous tendue par des schèmes qui sont des « organisations invariantes de la conduite dans une classe de situations ». Le schème se structure en quatre éléments qui rendent compte de l'organisation dans l'activité : les invariants opératoires, les inférences, les règles d'action et les anticipations. Les invariants opératoires constituent les représentations de la structure conceptuelle de la situation. C'est le noyau autour duquel l'adaptation aux circonstances s'organise. Ils permettent de repérer les dimensions pertinentes pour l'action. Les inférences sont des calculs qui permettent l'ajustement de l'activité aux spécificités de la situation. Les règles d'action sont des suites d'actes (procédures, techniques) reproductibles d'un schème à un autre. Les anticipations sont les effets attendus par le sujet de la mise en œuvre des règles d'action. S'ils ne se manifestent pas, différents niveaux de régulation peuvent se mettre en

place par des boucles plus ou moins longues vers les règles d'action, les inférences, les invariants opératoires.

Pour Vergnaud il existe des objets conceptuels en acte, concept en acte ou théorème en acte qui constituent les invariants opératoires. Ils sont le produit d'un travail de conceptualisation qui prend ses sources dans l'action et s'appuie notamment sur des mécanismes de prise de conscience. La coordination de l'action puis sa compréhension ou son explication (coordination conceptuelle) sont les fonctions que poursuit et permet cette activité de conceptualisation. En décontextualisant les invariants opératoires des situations particulières, la conceptualisation permet leur reconstruction à des niveaux supérieurs. Le sujet étend ses possibilités d'organisation et construit ainsi des classes de situations de plus en plus riches qui permettent d'agir dans des situations variées. Le processus ne consiste pas à l'application de connaissances nouvelles. Le développement des compétences se joue donc par une conceptualisation des situations.

Pour conclure sur les exigences liées à la prise en compte du formé.

A l'issue de ces développements plusieurs raisons légitiment la référence à l'activité comme outil pour penser la position du sujet dans la formation. L'approche constructiviste de l'activité propose une conception développementale qui accroche les progrès possibles aux actions déployées dans les situations professionnelles. Elle prête au formé une marge de manœuvre dans des interactions sociales. De plus, dans une vision plus globale qui dépasse la tâche, elle prend en compte la subjectivité du sujet. Plus précisément, ces développements théoriques font apparaître une exigence sur le pôle du sujet en formation, le développement de son activité suppose l'implication, l'échange et le développement des actions dans les situations professionnelles. Cette approche propose un premier éclaircissement des rapports entretenus entre action et conceptualisation dans la construction des compétences professionnelles. Elle dessine les contours d'un cadre qui permet d'envisager l'activité d'apprentissage du stagiaire que doit prendre en charge le conseiller pédagogique lors des entretiens post-séance : une prise en charge des régulations de la situation et une prise en charge des conditions qui permettront l'évolution de l'activité du stagiaire.

I – 3 Exigence du point de vue épistémologique.

Le projet est ici d'élucider ce qu'est le « savoir enseigner » et les conditions qui permettent sa production. Savoirs et connaissances sont souvent utilisés l'un pour l'autre. Quand c'est le cas on qualifie de savoirs, l'ensemble des ressources qui sont mobilisées pour faire face aux exigences des situations. Dans une deuxième acception le savoir renvoie à un énoncé communicable qui est jugé socialement vrai par une communauté scientifique ou professionnelle tandis que les connaissances concernent le processus d'intériorisation individuel ou collectif des savoirs. Dans cette logique, un savoir-faire qui est associé à la réussite de l'action n'est pas un savoir tandis que la représentation formalisée des procédures à suivre pour une action efficace constitue un savoir que les cognitivistes qualifient de savoir procédural même si celui-ci ne garantit pas la réussite. C'est à cette seconde acception d'un énoncé communicable que nous nous rangeons.

Le « savoir enseigner » est centré sur une pratique sans pour autant s'y réduire. L'enseignant professionnel en réfléchissant sur ses actes ou à la manière dont il gère l'action est amené à convoquer ou produire des savoirs. Pour autant l'énoncé des savoirs formalisés ne suffit pas à la compétence professionnelle, encore faut-il les mobiliser de façon pertinente dans une situation de travail. On peut connaître des techniques sans les appliquer au moment où il convient. De la même manière mais à l'opposé, la maîtrise technique et son automatisation dans l'action peut faire oublier au professionnel les ressorts de l'action et rend difficilement formulable sous forme de règles ou de concepts les raisons de son efficacité. Dans le domaine de la formation professionnelle, le savoir prend sens dans l'expérience concrète, pourtant toute formation implique le recours à des savoirs et leur formalisation. Nous avons indiqué comment le mouvement de la professionnalisation avait renvoyé à une exigence de compétences socialement reconnues. On voit que se pose la question de l'articulation des savoirs avec la compétence et d'une manière plus générale avec l'action. A la fois produit et processus, les compétences sont de l'ordre de l'action en situation. Les connaissances professionnelles correspondent alors à une articulation de composantes dont font partie les savoirs pour raisonner sur l'action et résoudre les problèmes que celle-ci pose. Guy le Boterf (1995) propose une définition de la compétence qui va dans ce sens *"La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donné".*

C'est la mobilisation de ces savoirs par rapport à la pratique enseignante et son développement que nous devons apprécier pour comprendre leur implication dans l'activité du conseiller pédagogique. Avant cela essayons de préciser ce que recouvre la pratique enseignante et la nature des savoirs que le professionnel mobilise.

I – 3 - 1 - De quelle pratique parle t-on ?

La pratique appartient au registre des activités humaines. Elle est pour (Malglaive1990) adjointe à une transformation intentionnelle de la réalité par les hommes. Ici elle est entendue au sens professionnel, c'est-à-dire liée à un contexte de travail et à une institution. Associée à l'activité dont nous avons pointé les composantes, elle est sous-tendue par des mobiles et le sens que le sujet donne à son action. Elle est finalisée par un but, porte sur des objets et se réalise dans des opérations. La pratique et les savoirs qu'elle mobilise se doivent donc d'être considérés au-delà des gestes, des règles ou des techniques nécessaires à l'accomplissement de l'activité. La seule référence à des compétences techniques risquerait en effet de dépouiller les savoirs des motifs qui les ont fait naître. En s'appuyant sur les travaux de la psychologie du travail et de l'action (Y Clot et Léontiev) évoqués plus avant, on peut considérer la pratique inscrite dans une dynamique plus large qui articule le sujet (praticien) dans ses dimensions psychologiques, l'objet de la pratique dans une approche épistémique, et ce que font les « autres » de cet objet dans une réalité plus sociale.

Précisons un peu plus ce qu'il en est pour la pratique enseignante. La finalité de l'enseignement est de « faire apprendre » et c'est sous cet angle que nous voulons parler de cette pratique. L'enseignement requiert des gestes pédagogiques parce qu'il s'agit d'une interaction entre l'enseignant et ses élèves mais cette interaction s'effectue en rapport à un savoir qui place la question didactique et celle des savoirs en jeu comme une dimension incontournable de la pratique enseignante. La didactique s'intéresse aux processus de transmission/appropriation des connaissances. Le système didactique formalise les interactions dans la classe autour d'un élève et d'un enseignant engagés dans un processus d'enseignement –apprentissage à propos d'un savoir identifié. Pour Chevallard (1985), il s'agit d'un système ouvert inscrit dans un environnement social qui détermine fortement le projet qui lui est assigné. La commande sociale ou sociétale qui s'exprime à travers les programmes ou les valeurs de l'école républicaine est une composante qui s'impose à

l'enseignant. Dans cette perspective praticienne nous reprenons la proposition de Le Bas (2005) qui définit le système didactique à partir d'une relation ternaire un peu différente, le savoir, l'élève et la société au travers de l'école. L'enseignant, se devant d'assurer les liens fonctionnels entre ces différents pôles, est amené à mobiliser différents registres de savoirs professionnels pour répondre à trois types d'interrogation. Un questionnement axiologique qui pose la question de ce qui doit être fait ou appris par l'élève, un questionnement épistémologique relatif au savoir et à la manière de se l'approprier, enfin un questionnement praxéologique ou praticien qui renvoie aux démarches d'enseignement-apprentissage nécessaires à son appropriation. Pour l'enseignant d'EPS stagiaire, la mise en relation des aspects relatifs aux pratiques sociales de références que constituent les APSA[4], à la commande institutionnelle et à l'élève renvoie à un triple questionnement. Quel savoir enseigner et quelle progression de sa construction ? Quelles sont les conditions des progrès des élèves ? Quelles démarches d'enseignement ou, comment enseigner pour que les élèves apprennent ? Dans ce paragraphe, nous avons fait du système didactique le cadre qui dessine la gestion de la relation enseigner- apprendre comme l'objet du travail de l'enseignant. Nous pointons également les pôles qui composent le système comme des contraintes fonctionnelles du travail que l'enseignant devra intégrer. Il nous faut envisager les savoirs qui permettent de faire fonctionner ce cadre et les relations qu'ils sont susceptibles d'entretenir avec l'action.

I – 3 - 2 - D'où viennent les savoirs de l'enseignant?

L'origine des connaissances professionnelles des enseignants est à chercher dans deux grands domaines, celui de la recherche et celui de l'expérience professionnelle, individuelle ou collective. Les connaissances des enseignants s'alimentent en effet à plusieurs types de savoirs, les sciences humaines, les savoirs disciplinaires, les programmes scolaires, l'usage pédagogique, la culture, l'expérience formalisée.

Les savoirs scientifiques apparaissent comme un ensemble de faits et de règles formalisées et qui ne seront vrais que si ils répondent à des critères de falsification et de validation. Les croyances ou les opinions elles aussi peuvent être formalisées et raisonnées mais ce sont des valeurs, des convictions ou des considérations affectives qui dominent les idées sur lesquelles elles reposent. Issus de l'action, fortement contextualisés, les savoirs de l'expérience

[4] APSA : Activité Physique Sportive et Artistique.

correspondent à une logique de mise en œuvre (Malglaive 1990). Leur intérêt réside dans leur pertinence et leur efficacité.

De nombreux auteurs soulignent l'importance de ces savoirs d'expérience dans la pratique professionnelle. Les appellations sont différentes, mais recouvrent peut être un certain nombre de réalités communes. Le savoir en usage (Malglaive 1990), les savoirs de la pratique (Altet, 1996), les savoirs stratégiques (Tochon, 1993), les savoirs pragmatiques (Tardif, 1992) ou les concepts pragmatiques (Pastré) représentent les savoirs élaborés par l'enseignant à partir de l'expérience vécue. Les savoirs mobilisés sont donc disparates et prennent forme dans un amalgame de connaissances diverses qui vont des concepts scientifiques aux croyances (F Saussez, L Paquay 2004) en passant par les routines formalisées.

Savoirs de l'expérience ou issus de la recherche, les deux montrent leur limites et leurs lacunes. Les savoirs issus des sciences ne peuvent avoir réponse à tout. La théorie ne peut guider entièrement l'action à mener, elle ne dit pas comment faire même si elle peut éventuellement proposer des pistes d'action ou permettre le contrôle de son déroulement. L'expérience quant à elle ne peut pas non plus garantir le progrès. Accrochée au succès et à la réussite qui la fondent, elle peut se complaire dans les routines et les répétitions qui permettent de fonctionner à moindre coût. Pourquoi l'enseignant débutant interrogerait-il par exemple les contenus de son enseignement quand sa préoccupation première de tenir la classe lui paraît satisfaite ?

Les savoirs professionnels qu'ils soient le résultat de recherche ou le fruit de l'expérience sont liés à l'action. Dépassant l'opposition entre théorie et pratique plusieurs auteurs spécifient l'articulation de registres plus ou moins éloignés de l'action pour penser les savoirs professionnels à même de répondre aux exigences du couple enseigner - apprendre.

La distinction entre technique, technologie, théorie apporte quelques précisions. Chevallard(1999) développe le concept d'organisation praxéologique qui distingue une partie pratico-technique (savoir-faire) et une partie technologico-théorique (savoir). Les tâches auxquelles se confronte le professeur sont accomplies par des manières de faire qui constituent des techniques. L'articulation entre la tâche et la technique mobilisée définit un savoir-faire qui pour Chevallard appelle un environnement technologico-théorique (ou savoir) formé d'une technologie qui par un discours rationnel est censé justifier et rendre intelligible la technique et d'une théorie justifiant et éclairant cette technologie. Van der Maren (1996) identifie lui cinq types de savoirs qui se positionnent autour de deux extrêmes que sont le savoir scientifique et le savoir pratique. Entre ce savoir savant qui a une prétention universelle

et le savoir de l'artisan qui renvoie à une connaissance personnelle qui ne s'explique pas, l'auteur place trois autres types de savoirs : le savoir appliqué qui est une opérationnalisation du savoir scientifique et la praxis qui est faite des règles d'action dont l'ensemble formalise les techniques du métier. Enfin le savoir stratégique qui actualise le savoir appliqué et le discours de la praxis pour s'adapter aux contingences de la situation. « *Le savoir pour l'éducation se situe donc à l'imbrication de la conceptualisation du répertoire de signaux des acteurs avec l'actualisation du savoir appliqué dans une situation concrète qui doit fonctionner*. » (Van der Maren, 1996, 49). Raisky (1993) dans des logiques similaires distingue également trois types de savoirs, les savoirs scientifiques, techniques et pratiques ; il indique que *« les savoirs professionnels ne sont ni la juxtaposition de savoirs pratiques, de savoirs techniques, de savoirs scientifiques, ni leur somme, mais des savoirs de ces trois types relus, réinterprétés par une logique de l'action dont les caractéristiques seront celles à prendre en compte ; finalités , valeurs, inscription dans une temporalité* ».

Par delà les divergences de ces différents cadres, au travers des différentes typologies de savoirs pratiques, techniques, technologiques, scientifiques, cette première approche met en évidence la tension entre deux mondes, d'un côté celui des faits et de l'action de l'autre celui des idées et des concepts. Elle met aussi en évidence une autre tension qui joue dans la dynamique d'émergence du savoir enseigner, celle qui s'opère entre les objets que poursuit l'activité selon qu'il s'agit de comprendre et formaliser le fonctionnement du système didactique ou d'agir dessus. C'est dans ces tensions que le « savoir enseigner » se formalise pour répondre aux questions que posent les interactions entre les composantes du système didactique. La nécessité d'une approche fonctionnelle et dynamique du « savoir enseigner » apparaît alors comme incontournable pour la formation professionnelle.

I -4 - La formation dans un système d'exigences.

A l'issu de ces premières investigations théoriques il est possible de formaliser les contraintes inhérentes à chacun des pôles de la formation des enseignants dans le schéma suivant. Sur le pôle social qui indique ce à quoi on forme, c'est une exigence de compétences socialement reconnues qui impose à l'enseignant stagiaire de se transformer dans un système de formation par alternance. Sur le pôle du sujet en formation, les exigences sont celles de l'implication, l'échange et le développement des activités du formé dans les situations professionnelles.

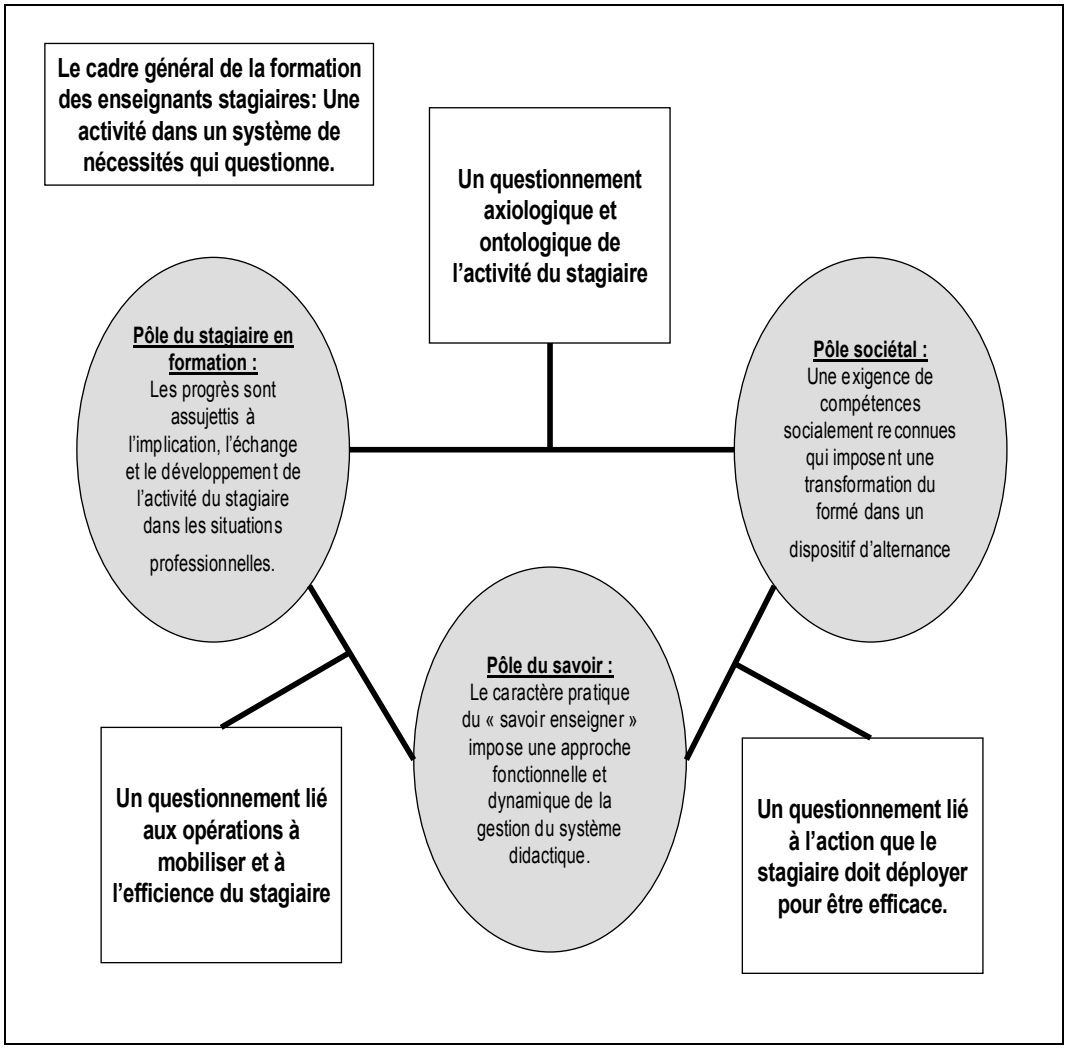
Enfin sur le pôle des savoirs, l'exigence qui apparaît est celle d'une approche fonctionnelle et dynamique du « savoir enseigner » référée à la gestion du système didactique.

C'est dans ce système de nécessités que le formateur va devoir déployer son activité et articuler ces exigences hétérogènes pour former un enseignant professionnel. La tâche est complexe, car dans les pratiques de formation ces exigences s'imposent et parfois s'opposent. Oublier de prendre en compte la fonctionnalité du savoir professionnel, c'est le risque de faire vivre au futur professionnel une formation formelle dans laquelle les techniques s'éloignent des réalités et des aléas qu'impose la pratique. Considérer l'implication du formé comme un allant de soi, c'est la possibilité de se perdre dans la poursuite de buts et de mobiles inappropriés. Minorer les attentes que la société attend du futur enseignant c'est le priver d'une intégration à une communauté professionnelle. Les tensions apparaissent à l'interaction de ces exigences. Elles renvoient trois types de questionnements aux acteurs de la formation. Ces questionnements s'appuient pour nous sur les processus de régulation de l'activité que suggère Clot (1995) pour permettre son développement : la construction du sens, l'efficacité et l'efficience.

- Entre les exigences de compétences socialement reconnues et celles du stagiaire en formation, c'est le sens de l'activité du formé qui est questionné et les rapports de ses mobiles d'agir avec les buts poursuivis par les tâches. C'est l'écart entre ce qu'est le stagiaire et ce qui est attendu de lui qui travaille et interroge l'activité de formation: Que vaut pour lui l'activité professionnelle ? C'est un questionnement de type axiologique sur la valeur qu'il accorde à ce qu'il doit faire et de type ontologique sur sa place dans le système.

- Entre les exigences liées à une approche fonctionnelle du « savoir enseigner » et celles liées aux attentes de compétences socialement reconnues, la question qui se pose est celle de l'efficacité du stagiaire et plus précisément des actions qu'il doit déployer pour être efficace. Elle renvoie à la définition des buts qu'il se donne pour gérer la couple enseigner –apprendre au regard des résultats définis par les attentes sociales sur la formation des enseignants.

- Entre les exigences d'implication dans des situations professionnelles et celles liées à la fonctionnalité du « savoir enseigner » c'est l'économie et la pertinence des opérations sollicitées pour faire fonctionner en direct, efficacement et à moindre coût le système didactique qui interroge. C'est l'efficience du stagiaire qui est questionnée.



II Quels repères pour analyser l'activité du conseiller pédagogique face à ces exigences ?

Les approches théoriques effectuées en amont délimitent d'une certaine manière le cadre du problème que nous voulons traiter. A savoir celui des fonctionnements dominants des

conseillers pédagogiques insérés dans un système de contraintes spécifiques à la formation des enseignants stagiaires EPS du second degré. Mais leur juxtaposition est insuffisante pour concevoir, observer et comprendre ces phénomènes de formation. Pour JM Van der Maren « *le modèle de la situation éducative est celui d'une relation impliquant des sujets intentionnels agissant à l'image de systèmes complexes dans un environnement riche, quasi riche à l'excès* ». L'opérationnalisation suppose la construction d'un cadre qui permettra l'articulation de ces options. Van der Maren définit le cadre conceptuel comme « *le pendant du cadre théorique dans une perspective exploratoire ou inductive* ». Le travail qui suit veut se situer dans cette orientation. Ce deuxième chapitre se divise en plusieurs sections. La première section définit l'analyse et l'intervention comme les moyens de l'intervention du conseiller pédagogique dans le système de formation. Elle tente d'établir ensuite le système de contrainte qui pèse sur chacun des pôles que doit prendre en charge l'intervention du conseiller pédagogique.

Dans une deuxième section nous préciserons les tensions à l'œuvre dans l'articulation des différents pôles. Elles nous permettrons, dans une troisième section d'aborder le caractère problématique de l'activité du conseiller pédagogique pour proposer notre cadre conceptuel autour de trois classes de problèmes professionnels.

II – I : Formateur, conseiller pédagogique, une intervention dans un processus complexe.

Dans les développements qui suivent, nous tenterons de préciser comment peuvent se construire et se développer les savoirs professionnels des enseignants par une première approche sur les notions de problèmes obstacles et problématisation. Dans un deuxième temps nous essaierons de voir comment l'analyse de pratique et l'argumentation peuvent constituer des réponses aux questions que pose la formation et former les moyens privilégiés du conseiller pédagogique dans son projet de former le stagiaire. Nous rechercherons ensuite à préciser les contraintes inhérentes aux trois pôles du système de formation celui du « savoir enseigner », du stagiaire et de la commande sociale. Il s'agit en fait dans cette section de dresser les éléments constitutifs de l'activité didactique du conseiller pédagogique, ses buts, son système de contrainte. Une modélisation intermédiaire de l'intervention du conseiller pédagogique dans les contraintes du système didactique de la formation sera proposée dans

cette optique lors d'une quatrième étape.

II - 1 - 1- Obstacles, problèmes, problématisation : des concepts pour penser la fonctionnalité et la dynamique de construction des savoirs professionnels.

Comment se joue la relation entre le sujet et la connaissance dans une dynamique de progrès et de construction de savoirs pour agir dans le système didactique. Dans un premier temps nous tenterons de cerner ce que recouvre la notion de problème pour discuter des relations entre problèmes savoirs et connaissances. Enfin nous envisagerons la problématisation comme la dynamique susceptible de générer des apprentissages dans le domaine de la formation professionnelle.

Dans les relations d'apprentissage qu'entretiennent l'activité du formé et l'objet de savoir, les constructivistes et les approches cognitivistes ont accordé une place centrale à la notion de problème. D'un point de vue psychologique Annick Weil-Barais (1991) distingue différents types de problèmes et de résolution ainsi que les méthodologies de recherche susceptibles de les étudier. La référence rapide à ces travaux nous permet de mieux cerner le concept de problème et ses possibilités d'étude. Elle indique comment « *La notion de problème ne peut être définie que dans le cadre de l'interaction entre un sujet et une tâche.* » La définition des caractéristiques d'une situation problème est également énoncée :

- un ensemble de données (une situation matérielle, un énoncé, un ensemble d'informations …).
- un ensemble de questions qui précise le but à atteindre.
- un ensemble de contraintes qui délimite l'action du sujet.

On voit comment ces caractéristiques peuvent s'appliquer à l'activité de l'enseignant stagiaire confronté à la tâche de faire apprendre ces élèves, dans un système de contraintes formé des exigences spécifiques du système didactique. Les résolutions de problèmes liées à la formation sont qualifiées de sémantiquement riches. Leur étude suppose la prise en compte de la spécificité du domaine, pour ce qui nous concerne ici, celui de la formation professionnelle. Il y a une dimension psychologique qui renvoie notamment aux opérations mentales mobilisées par le sujet pour traiter le problème, comprendre, évaluer, raisonner (Richard JF, 1998) mais il y a une composante épistémologique liée aux savoirs dont le problème est issu.

Selon M Fabre (1995), *« Les connaissances ne valent que rapportées aux problèmes dont elles constituent les réponses, insérées dans un corps de savoir, et replacées enfin dans un itinéraire intellectuel dont elles définissent une étape* ». Précisons avec cet auteur les caractéristiques du problème. Il suppose une intentionnalité puisqu'il y a un but à atteindre. Il implique une recherche liée à la question que pose l'écart entre l'état initial et l'état final, à cet égard il se distingue de la difficulté qui se réglerait par adaptation bon marché. Une troisième caractéristique est l'idée de saillance qui renvoie à l'importance que prend le problème. Le problème introduit la métis (la ruse, l'intelligence pratique) comme un accès à la raison. « *Le paradigme du problème renverse donc la hiérarchie du logos en faisant de la métis, de l'intelligence pratique, le modèle même de la raison* » (Fabre 1999). Car en associant directement le savoir à la réponse du problème, on tend à lui faire courir quelques risques que les premiers chapitres de « Situations-problèmes et savoir scolaire » soulignent. Celui de l'impossibilité de la recherche et de l'accroissement du savoir avec le dilemme de Ménon : « comment chercher quand on ne la connaît pas ? Et si on connaît déjà il n'est pas utile de chercher ». Celui de la fétichisation du savoir qui fait apparaître le problème comme un ensemble de réponses sans question. Ainsi, la prééminence du vrai et du faux qui conduit à faire des savoirs des propositions. Ou le poids de la logique qui rattache les savoirs aux éléments connus de la résolution des problèmes, oubliant les conditions de leur construction. Les questions à l'origine de la construction des savoirs valent donc tout autant que les réponses qu'ils apportent. Nous suivons ici les propositions de Michel Fabre (1999) qui s'appuient sur le constructivisme de Bachelard et le pragmatisme de Dewey pour mettre la priorité sur la problématisation davantage que sur la résolution de problème. La construction des problèmes est mise en avant dans la philosophie de la problématisation qu'il propose. La recherche du sens y domine l'accès à des vérités établies.

Problèmes, savoirs et connaissances.

Notre intention est ici de préciser la relation entre problème, savoirs et connaissances pour avancer sur les aspects dynamiques de la construction ou de la mobilisation de ces dernières aussi bien pour les conseillers pédagogiques que pour les stagiaires. Cette relation concerne en effet doublement notre travail. Du point de vue de l'activité du stagiaire en formation, le conseiller pédagogique vise la construction de connaissances chez l'enseignant débutant à partir des problèmes que celui-ci rencontre. Du point de vue de l'activité du conseiller pédagogique, les connaissances qu'il mobilise dans les entretiens sont liées aux problèmes

qu'il traite.

Les savoirs apparaissent donc comme les moyens qui permettent de traiter les problèmes. Les théories valent par les opérations qu'elles permettent, qu'elles soient liées à l'action ou l'explication des phénomènes. Elles unissent un « savoir que », « un savoir pourquoi » et un « savoir comment » (Reboul 1980). Pour ce qui est du système didactique nous avons indiqué comment l'articulation de ces différentes composantes renvoyait à trois types de questionnements axiologiques, épistémologiques et pragmatiques.

Le problème naît de l'impossibilité du sujet à satisfaire aux exigences de la tâche à partir des réponses qui lui sont disponibles. La compréhension des problèmes est nécessaire à leur résolution, elle amène à sélectionner et traiter des données ou à mobiliser des schémas connus dans d'autres situations. Au-delà des dimensions psychologiques que la compréhension et le traitement des problèmes soulèvent, une autre caractéristique du problème tient dans la tension qui existe entre les exigences du savoir à construire et les connaissances disponibles chez le sujet. C'est le « déjà là » qui génère le problème mais c'est aussi à partir des connaissances qu'il possède que le sujet va devoir inventer pour l'appréhender. A la dimension psychologique du problème s'ajoute donc une dimension épistémologique liée aux caractéristiques fonctionnelles du savoir car celui ci n'émerge pas de la simple observation du réel, il suppose la construction d'un problème et un fond de connaissances Orange C. (1997). Cette approche développe un schéma circulaire qui lie connaissances et problèmes dans un processus d'alimentation mutuelle: toute connaissance naît de la nécessité de résoudre un problème (Popper, 1991) tandis que les nouvelles connaissances ainsi acquises modifient à leur tour les problèmes. De la même manière qu'en didactique des disciplines le problème est lié aux conceptions de l'élève, nous pensons que dans la formation il est lié à celles de l'enseignant stagiaire et dans la formation de formateur à celle du conseiller pédagogique en formation.

La notion d'obstacle empruntée à Bachelard (1938) précise le poids des connaissances antérieures dans l'abord d'un problème. L'interactionnisme, le constructivisme le cognitivisme ont montré comment les sujets n'abordaient pas sans outils les connaissances nouvelles. La prise en compte des représentations comme moyen permettant au sujet de se représenter un savoir ou une situation et de la conceptualiser avant d'agir est communément admise dans la construction des savoirs. La notion d'obstacle épistémologique est régulièrement convoquée en didactique pour expliquer les résistances à la construction de la connaissance. Revenons rapidement sur ce concept d'obstacle avant d'envisager sa prise en

compte dans les fonctionnements professionnels des enseignants ou des conseillers pédagogiques. Pour Bachelard, il est « la cause de stagnation, cause d'inertie » mais il n'est pas extérieur au sujet car c'est dans l'acte de connaître que réside l'obstacle. « *Et il ne s'agit pas de considérer des obstacles externes, comme la complexité et la fugacité des phénomènes, ni d'incriminer la faiblesse des sens et de l'esprit humain : c'est dans l'acte même de connaître, intimement, qu'apparaissent, par une sorte de nécessité fonctionnelle, des lenteurs et des troubles ... c'est là que nous décèlerons des causes d'inertie que nous appellerons des obstacles épistémologiques*» (Bachelard 1938)

Astolfi et Develay (1989) reprennent la notion d'obstacle avec les didacticiens des sciences pour l'enseignement des savoirs dans les disciplines scientifiques : « *Ces obstacles constituent ce qui s'oppose au progrès de la rationalité de façon obscure, indirecte parce que surgissant du tréfonds de l'inconscient collectif* ». Ils sont les modes de pensée résistants. Chez Bachelard, l'obstacle reste implicite et inconscient, il est à distinguer de la notion d'erreur ou de difficulté car il constitue ce qui permet au sujet de fonctionner. C'est d'ailleurs la fonctionnalité des représentations mobilisées qui font leur résistance. C'est cette double caractéristique qui fait l'originalité et l'ambiguïté de l'obstacle, puisqu'il permet au sujet de fonctionner ou de penser en même temps qu'il s'oppose à l'appropriation d'un savoir nouveau (Fabre 1995).

M Fabre (1999) éclaircit encore la notion d'obstacle. Il la distingue des propositions constructivistes de Piaget en situant le concept sur une autre dimension, un autre champ de référence, celui de la psychanalyse de la connaissance. En s'attachant à un sujet épistémique, Piaget sépare dans son analyse le cognitif de l'affectif. Bachelard offre une autre perspective avec la psychanalyse de la connaissance « *car on apprend avec tout son être !* ».. « *Une telle perspective permet de situer le travail de représentations dans un paradigme herméneutique qui interdit de réduire l'apprendre à un acte exclusivement intellectuel et l'enseignement à une ingénierie cognitive* ». C'est donc l'activité du sujet dans les différentes composantes que nous avons indiquées qui peut faire obstacle à la construction des connaissances et des savoirs professionnels. La notion d'obstacle introduit une autre distinction, elle invite à penser les progrès davantage en terme de rupture que de continuité même si on peut repenser la continuité au travers l'articulation de différentes ruptures. La construction des savoirs

s'organise autour des obstacles dont le dépassement est rendu possible en opérant des ruptures avec ses connaissances antérieures. Le concept d'obstacle de Bachelard s'applique aux connaissances scientifiques ; nous proposons de l'étendre aux savoirs professionnels. On peut considérer que les obstacles à la construction de fonctionnements professionnels plus élaborés prennent leur origine dans les fonctionnements mobilisés au travail. Dans les apprentissages professionnels, le fonctionnement usuel des enseignants stagiaires ou des conseillers pédagogiques prend, pour nous, le statut d'obstacle. C'est un "déjà là" fonctionnel que le professionnel mobilise spontanément et ce, même si les contextes varient. Il représente un mode d'organisation caractéristique par lequel passent tous les professionnels au cours de leurs formations. L'obstacle est le résultat d'une certaine permanence dans les fonctionnements professionnels et d'une récurrence dans le fonctionnement du sujet. On peut alors envisager la formation comme l'occasion de dépassement ou de déplacement des obstacles qui s'opérera grâce à une déstabilisation des connaissances antérieures et la stabilisation des connaissances nouvelles qui permettent le traitement des problèmes. Problèmes et obstacles se déterminent dans une double logique épistémologique et psychologique, ils apparaissent comme un couple incontournable dans la définition et la construction du savoir professionnel.

Au-delà de la seule résolution du problème, nous avons évoqué comment le progrès et l'apprentissage pouvaient se rattacher à la problématisation. Il y va de même dans le domaine de la formation professionnelle. Quelle est alors la spécificité de cette démarche de problématisation ? Michel Fabre (2005) propose de définir les caractéristiques de la problématisation. Il s'appuie pour cela sur le rationalisme de Bachelard et le pragmatisme de Dewey qui décrit les opérations intellectuelles de l'enquête. « *La problématisation est un processus qui amène à déterminer la position d'un problème puis à le construire pour le résoudre. C'est une recherche de l'inconnu à partir du connu, c'est-à-dire l'édification d'un certain nombre de points d'appui à partir desquels questionner. C'est une dialectique des faits et des idées, d'expériences et de théories. C'est une pensée contrôlée par des normes (intellectuelles, éthiques, techniques pragmatique) ces normes étant elles mêmes tantôt prédéfinies et tantôt à construire. C'est une schématisation du réel qui renonce à tout embrasser et à reproduire la réalité mais vise plutôt à construire des outils pour penser ou agir* ». Problématiser impose donc d'abandonner une lecture des événements sur le mode vrai

ou faux au profit de la recherche des possibles. A la poursuite d'un but et dans un contexte problématique, problématiser suppose de mettre en relation des données qui vont fonctionner comme des contraintes et des conditions qui pourront apparaître comme des nécessités. Dans les entretiens post séance on peut considérer que le travail des acteurs porte sur les problèmes rencontrés dans la pratique par le stagiaire et pour lesquels il a apporté des solutions plus ou moins pertinentes. C'est ici la solution qui est questionnée a posteriori. On remonte du plan des solutions à celui des problèmes nous dit Michel Fabre (2006). Les normes qui contrôlent la problématisation sont constituées des valeurs, des cadres théoriques, institutionnels que le stagiaire ou le conseiller pédagogique invoque, des connaissances pédagogiques et didactiques qu'ils prennent en compte. Les données sont issues de la séance qui vient de se dérouler, elles portent sur les comportements ou l'activité des élèves, les éléments prévus du scénario d'enseignement, les interventions de l'enseignant en classe. Parfois pour rechercher des solutions d'action il s'agira d'examiner les conditions et les normes mobilisées comme par exemple le traitement didactique d'une activité physique et sportive. A d'autres moments il s'agira de construire des normes pour mieux comprendre l'activité des élèves. C'est ce débat autour des conditions et des normes que la pratique d'enseignement mobilise parmi des possibles qui autorise à se référer à la problématisation et à ne pas considérer la construction du « savoir enseigner » comme un simple processus d'adaptation lié à la situation.

II - 1 - 2 - L'analyse et l'argumentation : Activité et outils du conseiller pédagogique.

Nous avons indiqué comment pour nous le développement et les progrès professionnels supposaient l'engagement du formé et la prise de conscience de son activité professionnelle au travers de son analyse dans des processus médiatisés. Dans les lignes suivantes, nous voulons préciser les conditions qui permettent d'envisager l'analyse et l'argumentation à la fois comme les outils d'investigation et de transformation des pratiques professionnelles du stagiaire, mais aussi comme l'activité que poursuit le conseiller pédagogique. Enfin nous essaierons de mettre en relation analyse de pratique et problématisation.

L'analyse de pratique s'est largement développée dans le secteur éducatif au point de devenir ces dernières années une référence dominante de la formation des enseignants. La notion a

envahi le champ sous des réalités et des orientations diverses qui sont liées aux différents cadres qui permettent d'envisager la pratique et aux fonctions qu'on souhaite lui faire jouer. Elle est d'une manière générale fondée sur la réflexion et l'examen a posteriori de moments de l'action professionnelle pour permettre aux acteurs d'en démêler le sens.

Un des principes fondateurs sur lequel elle repose est que le changement des conduites suppose l'implication du sujet. Cette activité d'analyse est en effet censée inciter une prise de conscience du sens et des moyens de l'action que le sujet accomplit. La prise de conscience étant une condition de la transformation, elle donne à l'analyse de pratique son effet formateur. Les soubassements théoriques de l'analyse de pratique se trouvent selon les cas dans le développement de la psychologie sociale, psychologie du travail, ou de la psychanalyse.

On considérera que le conseiller pédagogique dans les entretiens post séance qu'il mène avec son stagiaire est amené à mobiliser des analyses de pratiques professionnelles. C'est sous cet angle que nous voulons considérer son activité. La démarche se démarque d'une logique de conseil qui s'organise sur la transmission de solutions proposées au stagiaire et fonde sa légitimité sur la pertinence de celles-ci. Si le travail sur des solutions n'est pas exclu dans des démarches d'analyse de pratique professionnelle la logique diffère cependant. Comme nous l'avons indiqué, elle s'organise autour de la prise de conscience par le « formé » des conditions de son action. Il faut certes nuancer, les cadres que le CP utilise et les conceptions qu'il véhicule ne sont pas forcément explicites. Les méthodes qu'il emploie ne sont pas toujours très rationalisées mais on peut considérer qu'il analyse des pratiques dans une perspective de formation professionnelle. Fondée sur l'idéologie constructiviste qui n'attribue de sens et de valeur à une activité qu'en référence à la logique propre de la personne observée et à la spécificité de chaque situation, l'analyse de pratique est incompatible avec l'applicationnisme. Le conseiller pédagogique sollicite t-il alors réellement chez le stagiaire une analyse de pratique ? Tente t'il de l'amener à la conscience et la compréhension des situations pour que le sujet accède à une possible transformation du réel ? Qui analyse réellement ? Le stagiaire ou le conseiller pédagogique ?

Au-delà, des formes du débat a posteriori sur la pratique, l'investissement du conseiller pédagogique dans l'analyse peut révéler des mobiles différents qui renvoient à ce que vaut pour lui l'activité qu'il mène. Ces mobiles croisent les idées qu'il se fait du stagiaire et de

l'activité professionnelle que celui-ci doit développer. Ils sont au carrefour des conceptions qu'il a de son métier, des valeurs qu'il y investit, de sa place dans l'échange, de sa conception de la formation. En cela l'analyse de pratique comme action dans le système didactique de formation apporte une réponse à la question axiologique et ontologique que pose le système de la formation.

Le dictionnaire des sciences humaines appelle analyse « *toute démarche de pensée qui se propose de décomposer un problème ou une notion en éléments plus simples* »[5] . L'opération d'analyse amène donc à des divisions, des séparations, des fragmentations d'un ensemble en divers éléments ce qui suppose d'élucider les outils qui président au découpage. En même temps dans une analyse de pratique, il s'agit d'appréhender la complexité du phénomène en identifiant les multiples facteurs qui interviennent, en mettant en évidence les différents acteurs en jeu et les réseaux qui les lient. L'analyse vise à produire de l'intelligibilité, elle suppose de structurer, hiérarchiser, modéliser, pour faire apparaître une interprétation du fonctionnement du système et ainsi rendre compte des relations qui existent entre les éléments d'un phénomène. En cela, l'analyse de pratique dépend étroitement de ceux qui la mettent en œuvre, des valeurs, opinions et cadres théoriques auxquels ils se réfèrent. Analyser une pratique complexe amène à faire des choix sur la délimitation de la situation, les données à recueillir, leur tri et leur le traitement. Faire des choix sur les interprétations qui permettent de comprendre les comportements des acteurs. Une analyse pédagogique pourra par exemple s'attacher à la qualité de relation éducative quand une analyse didactique s'appuiera sur l'activité d'apprentissage d'un élève à propos d'un savoir dans une situation d'enseignement. Rapportée à l'activité du conseiller pédagogique, l'analyse de pratique est orientée par les buts qu'elle poursuit et les cadres qu'elle mobilise. Dit autrement, elle renvoie au rapport entre ce qu'il y a à apprendre pour le stagiaire et les actions à mener dans l'entretien pour que celui ci progresse. L'analyse de pratique vise le progrès du stagiaire. Ainsi, par l'analyse qu'il conduit, le conseiller pédagogique tente de prendre en charge la question de l'efficacité de l'activité du stagiaire, et plus précisément pour nous l'activité relative à l'apprentissage des élèves.

Une troisième question à laquelle ne peut échapper l'analyse de pratique et celui qui la mène est celle des moyens et des opérations qu'elle utilise pour transformer l'activité

[5] Le dictionnaire des sciences humaines

professionnelle du stagiaire. L'analyse de pratique vise la prise de conscience de l'activité de l'enseignant et de ses effets pour la transformer. La tâche est ardue car la prise de conscience de l'activité ou des logiques qui fondent l'action n'est pas toujours directement accessible au sujet pour plusieurs raisons. Ce qui organise le sujet n'est pas immédiatement conscient, une part de l'agir reste caché pour reprendre l'expression de Schön. Intervenir dans le débat c'est aussi se placer dans un système de savoirs et de positions sociales qui peut conduire à livrer du « privé », on sait la chose peu aisée. Les difficultés de partage des cadres d'analyses limitent également les possibilités de compréhension des activités qui se sont déroulées. Inévitablement l'analyse de pratique confrontée à l'exigence d'implication et de transformation du stagiaire renvoie à d'autres interrogations : sur quoi peut porter le recueil de l'expérience qu'un sujet a d'une situation, quelles sont les possibilités d'amener l'autre à la conscience de son activité, quelles mobilisations cognitives nécessaires au changement ?

Différentes théories proposent des dispositifs d'apprentissage à partir de l'analyse de l'expérience. Si la prise de distance et la mise en mot de la pratique est une condition générale des progrès, certains modèles fonctionnent dans la continuité, d'autres jouent sur la rupture.

Pour Vermersch (1994), qui fonde ces travaux sur les propositions de Piaget, il y a nécessité d'un travail d'explicitation parce que, quand nous agissons, une part des savoirs mobilisés l'est de manière implicite. Ce qui fait qu'un professionnel peut être particulièrement performant ou encore rencontrer des difficultés, sans comprendre pourquoi. La réussite seule ne garantit pas l'apprentissage. En revanche, par la prise de recul sur ce qu'il à fait, le sujet peut comprendre comment il s'y est pris et expliciter ses procédures de travail ; progressivement il devient capable d'agir seul, et de transférer ce qu'il a appris. Dans cette logique, aider les professionnels à prendre conscience de ces savoirs implicites contribue à leur perfectionnement. Cela passe par la verbalisation de ces savoirs implicites. Pour Vermersch, c'est en amenant l'acteur à réactiver l'action et à décrire ce qu'il a fait dans le détail des procédures utilisées qu'on rend possible l'apprentissage. Pour Clot, (2000) la perspective est différente. Il s'appuie sur les travaux de Vygotski, et l'idée suivante « Je me connais seulement dans la mesure où je suis un autre pour moi » pour proposer une démarche d'entretien d'auto-confrontation. Le sujet confronté à sa pratique et devant la réadresser à un tiers est amené à prendre de la distance et par le moyen du langage à la transformer. L'activité n'est plus seulement tournée vers son objet. Ce sont les interactions sollicitées sur la pratique qui sont à l'origine de la conceptualisation, de sa mise à jour et des ressorts qui l'animent.

D'un côté pour Piaget et Vermersch la prise de conscience permet la reconstruction des schèmes, pour Clot la prise de conscience vise la reconstruction des buts de l'action et des intentions qu'elle poursuit. Pour les uns c'est le passage de réussir à comprendre qui fonctionne dans l'analyse. Pour l'autre, c'est celui du dépassement des dysfonctionnements de l'activité par sa compréhension et sa transformation. Cette seconde perspective apparaît plus compatible avec le constructivisme de Bachelard et la philosophie de la problématisation de Fabre à laquelle nous souhaitons nous référer.

L'argumentation.

C'est par un processus de problématisation que nous avons envisagé la transformation de l'activité mise en œuvre par le stagiaire. Cette approche nécessite une conduite des entretiens qui n'en reste pas à la description des procédures développées par le stagiaire lors de sa séance. L'action des acteurs dans les débats que conduit le conseiller pédagogique suppose un autre engagement que la seule évocation des événements de la séance. L'argumentation apparaît comme la référence permettant d'envisager l'action développée par le conseiller pédagogique dans les analyses qu'il mène. Fabre (1999, p. 199) considère que le processus qui permet de construire un espace-problème peut être abordé comme une activité argumentative. Appréhender la transformation du stagiaire du point de vue de la problématisation dans les entretiens post séance lie l'activité du CP à l'argumentation. Pour Grize, l'argumentation est « *une démarche qui vise à intervenir sur l'opinion, l'attitude, voir le comportement de quelqu'un* » (Grize, 1997,). Au travers des référents théoriques suivants, nous considérerons l'argumentation comme une pratique sociale qui engage et dans une autre mesure nous essaierons d'apprécier le lien qu'elle entretient avec la construction des savoirs.

L'argumentation une pratique sociale qui engage.

Pour Habermas, ce qui caractérise l'acteur c'est sa capacité à construire des projets qui visent à modifier ses conditions d'existence. Il a la faculté de recevoir, de comprendre et d'adresser aux autres des énoncés sur son interprétation de la situation qu'il vit. L'accord et l'influence sont les deux instruments de coordination des actions sociales. Pour lui l'action sociale peut être stratégique quand elle vise l'utilité individuelle par une certaine influence sur l'autre ou communicationnelle quand elle vise la coordination. Les mécanismes de l'argumentation se jouent entre jeu de pouvoir d'un côté et recherche de compréhension au moyen des meilleurs arguments de l'autre.

L'agir communicationnel coordonne les interactions sociales et pas seulement leurs effets. Ainsi, la définition de la situation doit être partagée sans quoi il faut la redéfinir par la négociation et la discussion. L'agir communicationnel passe par le biais de la négociation ou de la renégociation de la situation pour s'entendre avec l'autre. Il faut interpréter ensemble la situation et s'accorder mutuellement sur la conduite à tenir. L'argumentation consiste alors en une confrontation des énoncés pour rechercher un accord. Les acteurs doivent y expliciter leurs points de vue et passer des affirmations aux raisons qui les sous tendent. Les échanges qui cherchent à comprendre prennent le pas sur les enjeux de pouvoir. L'argumentation implique de la subjectivité, une contextualisation sociale et se réfère à un objet. Par le croisement de ces trois aspects elle constitue la dynamique de l'activité des acteurs impliqués dans l'entretien.

Au-delà des aspects sociologiques et des jeux de pouvoir qui se développent dans les argumentations entre les conseillers pédagogiques et leurs stagiaires, la dimension épistémologique est incontournable. Il y a une relation entre l'argumentation et les savoirs en construction. Par l'argumentation, la recherche de l'accord poursuit la logique de la recherche du meilleur argument pour faire adhérer l'interlocuteur. Elle est à rapprocher de la problématisation. Les démarches qui tendent à faire la preuve s'en éloignent. Dans le domaine qui nous intéresse, celui des activités d'enseignement-apprentissage, la notion de preuve est d'ailleurs difficile à cerner. Au même titre que les savoirs peuvent être considérés comme les moyens utilisés pour traiter les problèmes, on voit comment dans une argumentation les arguments employés peuvent être constitutifs des savoirs qui se construisent.

Conclusion intermédiaire.

L'analyse et l'argumentation apparaissent au centre des activités que déploient les conseillers pédagogiques pour former un enseignant professionnel. Insérées dans un engagement social et un cadre de valeur, elles constituent des réponses possibles aux dimensions axiologiques que doit prendre en charge la formation. Parce qu'elles impliquent le choix de cadres susceptibles d'appréhender la complexité de la pratique enseignante, l'analyse et l'argumentation sont à même d'articuler les buts poursuivis par le stagiaire et les résultats de son activité. En contribuant ainsi à la construction de réponses fonctionnelles, elles concourent à la recherche d'efficacité que poursuit la formation. Enfin nous avons déterminé la problématisation de l'activité du stagiaire comme un moyen privilégié de sa transformation. Analyse et argumentation constituent les opérations susceptibles de permettre cette problématisation en

s'attachant à mettre à jour les raisons des dysfonctionnements de la pratique pour les dépasser. Ces développements nous amèneront à regarder l'activité du conseiller pédagogique par le biais des analyses et des argumentations qu'il déploie dans les entretiens post séance.

II - 1 - 3- Des pôles qui fonctionnent comme des contraintes dans le contexte de la formation des stagiaires.

Le cadre général de la formation professionnelle des enseignants stagiaire que nous avons proposé définit un certain nombre d'exigences et de questions qui orientent l'activité du conseiller pédagogique. Tirées d'un registre général elles peuvent être considérées comme des conditions théoriques. Dans le contexte particulier de la formation des enseignants d'EPS stagiaires, des contraintes plus spécifiques s'exercent sur l'activité du CP. Elles sont toujours relatives aux champs que celui-ci doit articuler pour faire fonctionner le système didactique de formation c'est-à-dire la nature du « savoir enseigner », la réalité des fonctionnements dominants des stagiaires et, en troisième lieu, les aspects relatifs à la commande sociale et institutionnelle. Les paragraphes suivants précisent ces contraintes et tentent une modélisation intermédiaire de l'activité du conseiller pédagogique pour préparer l'analyse que nous souhaitons mener.

II - 1 - 3 - 1 - Vers une conception problématique du « savoir enseigner ».

Il s'agit ici de proposer une formalisation du « savoir enseigner » conçu comme une activité de gestion du couple enseigner –apprendre. Nous nous appuyons sur les travaux de Le Bas (2005) qui propose une modélisation de la formation praticienne de l'enseignant. Il attribue à celui-ci la fonction d'assurer les liens fonctionnels entre les tensions des trois pôles du système didactique animés de logiques hétérogènes. Le pôle de l'élève est animé par une logique de l'apprenant qui est faite de sa culture spontanée, des savoirs dont il dispose et de ses possibilités de transformation par l'action. Le pôle sociétal est appréhendé par la logique

institutionnelle faite des valeurs de l'école et de la reconnaissance que la société accorde aux compétences attendues au travers des commandes officielles. Enfin le pôle du savoir, qui est entendu dans ses aspects épistémologiques, culturels et fonctionnels.

Le caractère différent de ces trois logiques génère des contradictions qui naissent à l'interaction de ces pôles. L'hypothèse qui est faite est que les problèmes auxquels est confronté l'enseignant se situent dans la gestion de ces trois logiques contradictoires.

- A l'interaction de la logique de l'apprenant et de la logique institutionnelle, la classe de problème auquel est confronté l'enseignant est celui de la *« gestion de la contradiction entre des fonctionnements collectifs et individuels par la mise en œuvre d'une problématique de la différenciation* » (Le Bas 2005). Les objectifs de l'école valent pour tous alors que les centres d'intérêt, les stratégies, les niveaux de connaissances des élèves diffèrent. C'est bien cette tension qui fait problème à l'enseignant et lui impose de chercher des réponses dans l'articulation nécessaire entre un enseignement collectif fondé sur l'équité et la prise en compte des possibilités de chacun. Cette problématique s'illustre par exemple dans les questionnements suivants qui renvoient inévitablement la pratique professionnelle : quelle activité de hand-ball proposer aux élèves de cette classe pour que tous s'impliquent dans une activité scolaire favorable aux apprentissages ? Comment engager ces garçons de troisième qui manifestent aussi peu d'intérêt pour les activités d'expression dans les apprentissages en danse que commandent les programmes ?

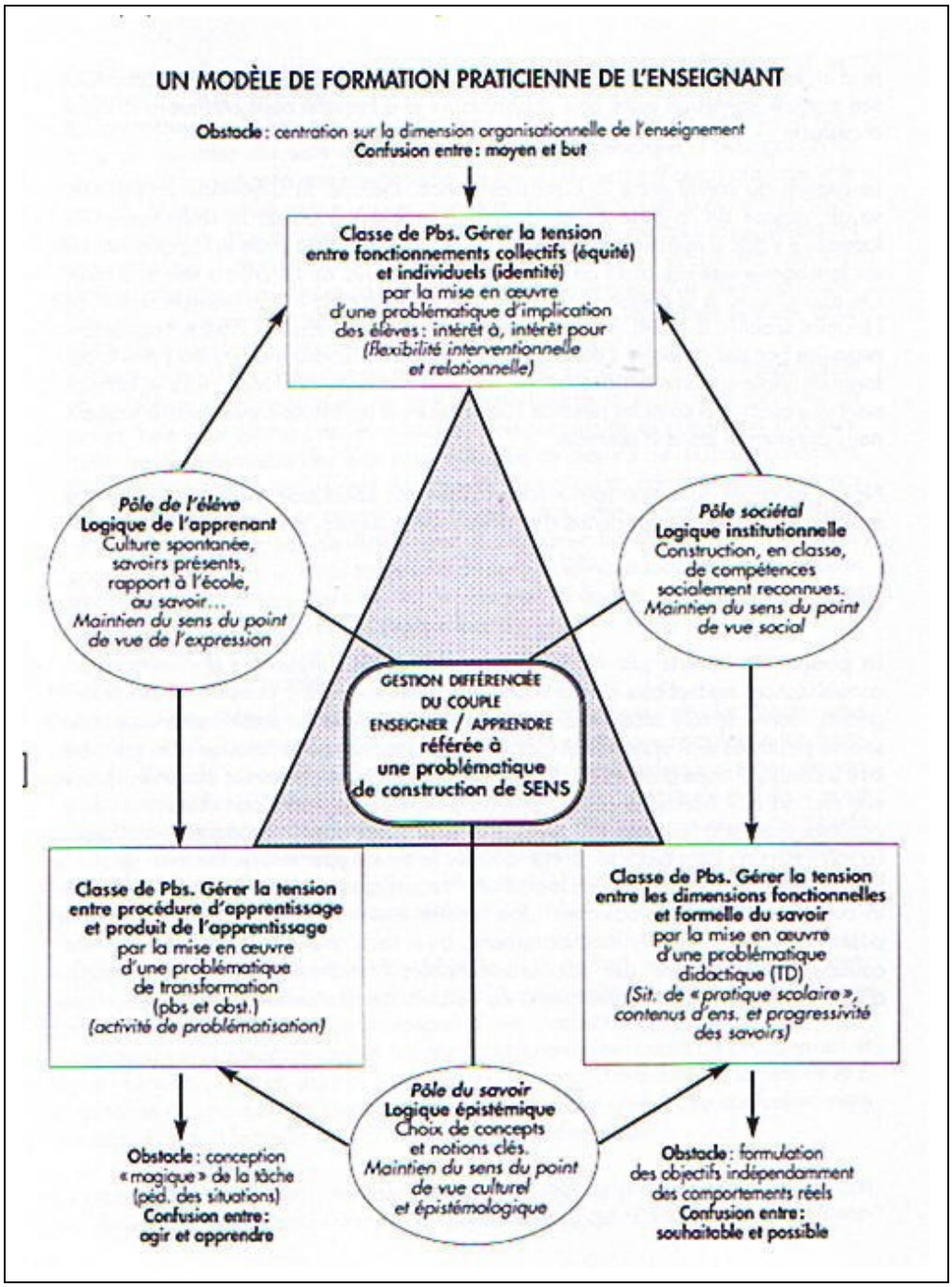
- A l'interaction de la logique institutionnelle et de la logique du savoir « *c'est la tension entre les aspects formels et fonctionnels du savoir que doit gérer l'enseignant* ». C'est par la mise en œuvre d'une problématique didactique que l'enseignant devra articuler les conditions à intérioriser par les élèves pour produire des compétences nouvelles avec les éléments relatifs à la progressivité de la construction des savoirs. Les textes définissent les savoirs à construire comme des propositions formelles. Les attentes institutionnelles, même formulées en terme de compétence, n'échappent pas en effet à un certain formalisme. C'est autour de la progressivité et des transformations nécessaires à leur atteinte que se trouve la fonctionnalité du savoir. Retrouver cette fonctionnalité pour la mettre à disposition des élèves est de la responsabilité de l'enseignant et du traitement didactique qu'il opère. Ce problème professionnel prend forme dans les questions que se pose l'enseignant stagiaire quand il prévoit son scénario d'enseignement- apprentissage, quand il réfléchit aux dispositifs les plus

à même de faire apprendre. Quels objectifs pour ces élèves ? Quelles sont les transformations nécessaires à leurs atteintes ? Comment glisser le problème que je veux que rencontrent ces élèves dans un scénario ? A quelles conditions de transformation pourra t-il réussir ?

- A l'interaction de la logique de l'apprenant et de la logique du savoir, l'enseignant devra « *gérer la tension entre procédure d'apprentissage et produit de l'apprentissage par la mise en oeuvre d'une problématique de la transformation* ». Le savoir à construire est le résultat de l'apprentissage il n'est pas pour autant le contenu de l'enseignement. La confusion est possible et la dérive vers un enseignement de solutions techniques conçues comme des modèles à reproduire est envisageable. C'est ici la mobilisation des processus de problématisation en référence aux mobilisations cognitives des apprenants qui constitueront les possibilités de sortie de crise. C'est dans la conduite du processus d'apprentissage et dans le direct des interventions auprès des élèves que ce problème prend forme. Quel retour sur les productions des élèves à ce moment du processus d'apprentissage ? Est-il temps que j'aide l'élève à formuler des hypothèses sur ce qu'il faut tenter pour réussir ? Est-ce que je lui fais part des procédures mobilisées maintenant ? Quelle question lui poser pour qu'il construise le problème auquel il est confronté ? …

A partir de cette formalisation (Le Bas 2005) présentée ci-dessous, nous pensons qu'il est possible d'examiner les problèmes liés à la gestion du couple enseigner apprendre par le biais des solutions apportées par le stagiaire. Celles-ci portent sur trois domaines à même de révéler les conceptions qui président à cette gestion.

- Celui des démarches d'enseignement mise en oeuvre pour que les élèves apprennent.
- Celui des savoirs et de la progression de sa construction.
- Celui des conditions des progrès des élèves et de leur activité adaptative.



II - 1 - 3 - 2 - L'enseignant stagiaire… (Fonctionnement de l'enseignant débutant)

C'est la logique de l'acteur et de sa mise à l'épreuve dans l'action qui doit être envisagée ici. Mais il nous semble cependant nécessaire de relever les fonctionnements de l'enseignant stagiaire sous un triple point de vue. Après avoir évoqué quelques caractéristiques psychologiques des débutants qui doivent s'intégrer dans le métier enseignant, nous verrons plus précisément dans une approche didactique puis praticienne la manière dont il traite les

problèmes liés au « savoir enseigner ».

Gérer tous les paramètres de la situation de classe ne va de soi pour personne, encore moins pour les débutants. Les premiers moments de l'entrée en fonction confrontent aux impératifs de l'action enseignante, des responsabilités de la coopération, de la hiérarchie. Ils constituent une période d'adaptation durant lesquelles peuvent apparaître des résistances à la construction d'un sentiment d'appartenance. Perrenoud (1996) avance quelques traits du débutant dont certains contribuent à brosser le portrait de l'enseignant stagiaire sur son fonctionnement didactique. « *Il est en état de surcharge cognitive, accaparé par un trop grand nombre de problèmes. Il " zappe " et connaît dans un premier temps l'angoisse de la dispersion, plutôt que l'ivresse du praticien qui " jongle " avec le maximum de balles. ». « Il n'a guère de distance à son rôle et aux situations ». « Le stress, l'angoisse, diverses peurs, voire des moments de panique prennent une forte importance, qui décroîtra avec l'expérience et la confiance. » « Il mesure l'écart entre ce qu'il imaginait et ce qu'il vit, sans savoir que cet écart est normal et ne tient pas à son incompétence ou à sa fragilité personnelles, mais au saut que représente la pratique autonome par rapport à tout ce qu'il a connu »*.

Sa position est donc fragile et au-delà de la réalisation de la tâche d'enseignement, l'entrée dans le métier implique la personne, ses valeurs, ses mobiles d'agir. Les convictions qui mobilisent sont parfois contrariées par les moyens que l'action utilise pour être efficace. On voit comment chez certains stagiaires l'usage de l'autorité peut par exemple bousculer des conceptions humanistes et fragiliser la personnalité. Les préoccupations peuvent dégrader l'activité et ce d'autant plus quand les ressources de la pratique, de la formation, des prescriptions, du métier ne suffisent pas. Pris entre des logiques contradictoires des compromis sont toujours présents entre les raisons et les moyens d'agir. Ils sont parfois douloureux. La position de débutant fragilise la personne et ce d'autant plus qu'une perte du sentiment de pouvoir et de maîtrise au travail peut affecter. En formation, la mise en cause de l'efficacité, des convictions qui poussent à agir, ou des moyens qu'utilise le stagiaire pour enseigner n'est pas anodine.

Différents travaux (Durand 1996 ; Amigues, R., Faïta, D., Saujat, F. 2004) précisent les fonctionnements des enseignants débutants. Pour Durand (1996), l'activité des enseignants est envisagée autour de cinq variables hiérarchiques :

- L'ordre et la discipline constituent les variables qui préoccupent les enseignants visant le respect des règles de vie et de travail.

- La participation ou l'engagement des élèves dans les tâches scolaires

- Le travail et activités réelles constituent les variables qui correspondent aux préoccupations de voir les élèves dans une activité conforme.

- L'apprentissage constitue la variable qui préoccupe les enseignants soucieux de dépasser les effets immédiats de l'apprentissage pour intégrer les processus de l'apprentissage dans le temps.

- Le développement à long terme constitue une variable qui préoccupe les enseignant cherchant à apprécier l'activité des élèves selon une visée éducative à long terme. (Finalités : citoyenneté, autonomie, solidarité…)

Les préoccupations dominantes des novices tournent autour de « tenir sa classe ». Dans un premier temps, le maintien de la discipline et la mise en action des élèves sont en effet les préoccupations principales des enseignants novices (Durand, 1996). Ils cherchent avant tout à préserver l'ordre et à instaurer une forme de travail. Il s'agit d'abord de mettre les élèves au travail, d'organiser leur travail pour qu'ils puissent apprendre puis, quand les enseignants débutants ont trouvé des solutions efficaces, les questions du sens et de l'apprentissage reviennent au premier plan (Saujat 2004). Les débutants s'efforcent d'instaurer un milieu qui permette les apprentissages mais bien souvent, la gestion de la classe n'est pas reliée aux nécessités didactiques.

D'un point de vue plus didactique, Amade Escot (1998) étudie les procédures de régulation didactiques mises en œuvre par les enseignants d'EPS novices. Elle observe quatre modalités de régulation caractéristiques didactiques quelle que soit l'APSA enseignée et le niveau d'expertise qu'en ont les enseignants. Celles-ci se caractérisent par rapport à :

- un enseignement formel de modèles gestuels et mettant en jeu des apprentissages par association/répétition.

- un aménagement du milieu mobilisant des apprentissages par association ou des apprentissages incidents.

- un enseignement par dévolution d'une activité ludique ne permettant le plus souvent que des apprentissages incidents et parfois des apprentissages par adaptation au milieu.

- Un enseignement par dévolution d'un problème sollicitant de manière délibérée des apprentissages par adaptation.

Les procédures de régulation didactiques des enseignants novices sont plurielles, de la même manière que le sont celles mises à jour dans les recherches descriptives sur le fonctionnement didactique des enseignants d'EPS. Amade Escot (1998) suggère en effet que les professeurs débutants et chevronnés mettent en scène et régulent les contenus d'enseignement selon des modalités similaires. Les décisions à partir des informations prises en direct sur l'activité des élèves ne sont pas référées à une analyse de la confrontation du sujet à l'activité physique. Les choix des objets d'enseignement sont, soit directement la forme gestuelle du comportement attendu (parfois techniquement peu pertinente), soit des règles d'actions opératoires. Les contenus qui découlent de ces objets sont la résultante de ce que l'enseignant connaît de la pratique, des modèles de l'apprentissage auxquels il adhère implicitement, des savoirs théoriques plutôt que les conditions de la transformation.

Une hypothèse d'explication des écarts de fonctionnement entre les enseignants novices et chevronnés est alors la suivante. Les enseignants chevronnés tirent parti de leurs habiletés pédagogiques et des routines qu'ils ont construites par l'expérience. Ils réussissent à faire vivre des activités didactiques, parfois sans grande transformation chez les élèves alors que les débutants cumulent des difficultés dans la conduite de la classe et la régulation didactiques.

Sur un registre plus « praticien », Ouitre (2006) propose une caractérisation des modes de fonctionnement professionnels des enseignants stagiaires PLC2 EPS à partir de la gestion qu'ils font du système didactique et des problèmes professionnels qui s'y rattachent. C'est sur les différents pôles du système didactique entendus comme des contraintes à prendre en compte pour le stagiaire que ces modes d'organisation sont appréciés.

Pour le stagiaire, la logique de l'élève est rarement prise en compte. Leurs différences sont gommées au profit d'un élève type dont on imagine uniformément les ressources et la diversité des mobiles. « *Les stagiaires sont prioritairement organisés par le déroulement chronologique de leur séance et par le fait que les choses se passent bien* »

La logique du savoir renvoie de manière dominante aux formes des productions des experts dans les activités physiques et sportives. Leur fonctionnalité est peu prise en compte. Les élèves sont invités à reproduire par imitation / répétition des formes gestuelles que leurs ressources ne leur permet pas toujours de reproduire. « *Les stagiaires sont majoritairement organisés par une conception descriptive du savoir* ».

Pour ce qui est des conceptions de l'école et des démarches d'enseignement, l'illusion qu'un dispositif ingénieux permettra les changements des élèves fonctionne couramment. C'est une conception magique de la tâche qui prévaut. Les apprentissages sont incidents, facilités par le découpage des techniques. Les interventions de l'enseignant cherchent à réduire l'écart entre les productions des élèves et le modèle juste. « *Les stagiaires sont prioritairement organisés par une conception réductionniste de l'enseignement basée sur une théorie des manques qui s'actualise dans une conception cumulative de l'apprentissage* »

Conclusion provisoire : Avec toutes les précautions liées aux risques d'une généralisation, la référence à ces différents travaux nous permet toutefois d'apprécier un peu mieux quelques aspects typiques du fonctionnement de l'enseignant stagiaire, son habitus et ses modes d'organisation. Référés aux problèmes professionnels que nous avons évoqués, ils prennent le statut d'obstacle rappelons ici les principales caractéristiques.

- La centration de l'activité du stagiaire sur les dimensions organisationnelles et relationnelles de l'enseignement au détriment des aspects didactiques.

- La focalisation sur les aspects les plus formels et descriptifs du savoir est dominante dans l'organisation des propositions didactiques.

- Enfin les progrès des élèves sont envisagés par l'action et l'apport de solutions qu'il faudra cumuler. Les interventions pour conduire l'apprentissage sont dominées par une référence au produit au détriment de la prise en compte des processus nécessaires à la transformation.

Ces éléments esquissent des modes de fonctionnement que le conseiller pédagogique devra prendre en charge lors des entretiens pour les faire évoluer. Ils orienteront notre regard sur les transformations et les savoirs que tente de faire valoir le CP auprès de son stagiaire, dans les entretiens.

II - 1 - 3 - 3 - L'attente sociale…

Dans l'enseignement, les acteurs sont soumis à des prescriptions. Elles viennent de ce que Chevallard (1991) a nommé la " noosphère ", composée de cadres, de conseillers, d'inspecteurs, de chercheurs, de formateurs …Le travail prescrit peut être considéré à travers ce que l'institution scolaire attend des enseignants pour concevoir, organiser et réaliser leur travail. Cette prescription prend plusieurs formes : les programmes d'enseignement qui définissent les attentes de l'institution scolaire à l'égard des enseignants - Ce qui est attendu

des élèves au travers des examens, des évaluations diverses - Les attentes du travail des enseignants ou des conseillers pédagogiques définies par les textes et les corps d'inspection.

Quelques textes de références encadrent en effet la formation et le travail des enseignants. La mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel est ainsi définie par la circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997, BOEN n°22 du 29-05-1997, p.1571). Un certain nombre de recommandations oriente son travail. Il devra ainsi analyser l'activité de la classe, travailler en équipe, identifier et comprendre les caractéristiques du territoire de son environnement professionnel, s'approprier une éthique professionnelle, prendre en compte l'exigence d'actualisation des savoirs sont les exigences indiquées par la circulaire pour l'exercice du métier d'enseignant. Plus particulièrement en référence à la mission de responsabilité qu'il doit exercer dans sa classe il est indiqué la nécessité de savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage: « *En fin de formation initiale, le professeur est capable de concevoir, préparer, mettre en œuvre et évaluer des séquences d'enseignement qui s'inscrivent de manière cohérente dans un projet pédagogique annuel ou pluriannuel ».* En outre un paragraphe est consacré à la conduite de la classe : « *Les compétences acquises par le professeur en fin de formation initiale doivent lui permettre, dans des contextes variés, de conduire la classe en liaison avec l'équipe pédagogique*. » Construire, conduire et évaluer apparaissent donc comme les compétences clefs attendues de l'enseignant par l'institution pour exercer sa responsabilité dans la classe.

Par ailleurs, plus particulièrement pour la formation des enseignants, la circulaire du BO n°15 du 11 avril 2002 définit les Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation dans les IUFM. Celle ci vise à assurer les quatre grandes mutations que les stagiaires doivent opérer.

- Devenir un spécialiste des apprentissages scolaires
- Accéder au statut de fonctionnaire du service public d'éducation
- Prendre en charge la dimension éducative du métier
- Apprendre à connaître et à comprendre la diversité des contextes et des réalités scolaires.

De plus cette circulaire installe la formation des enseignants dans un principe d'alternance et donne quelques indications sur la contribution des conseillers pédagogiques à la formation. « *Le stagiaire travaille dans sa classe avec* ***l'appui*** *... du conseiller pédagogique (second*

degré). » Il à la charge de **l'accompagnement** dans les premières semaines d'exercice et **aide** à la "*prise en main*" d'une classe, dans des contextes spécifiques, dans le cadre d'un enseignement disciplinaire. L'apport des conseillers pédagogiques est incontournable dans cette formation initiale des enseignants. Il s'inscrit dans les dispositifs de suivi des enseignants stagiaires. C'est dans le cadre d'une équipe « pluricatégorielle » de formateurs rattachés à l'IUFM qu'il est invité à situer son action. Il est associé au « dispositif d'alerte » en cas de difficultés avérées repérées chez les enseignants stagiaires. La Circulaire n° 92-136 du 31 mars 1992 précise un peu le rôle des conseillers pédagogiques. Une fonction d'aide à l'observation et d'explication de ses propres pratiques dans les stages de pratique accompagnée « *...le professeur conseiller pédagogique peut aider chaque étudiant à concevoir, organiser, réaliser lui-même une activité d'enseignement et à évaluer sa prestation.* » Dans le stage en responsabilité il joue un rôle d'accueil et d'aide à l'insertion. Il est par la suite particulièrement à même d'aider le stagiaire à résoudre les problèmes qui se posent à lui dans l'exercice quotidien de son métier. C'est sur la base de son expérience, qu'il « *l'aide à diagnostiquer ses difficultés (en assistant à l'un de ses cours et en l'accueillant dans sa propre classe), à en analyser les causes et à choisir les points sur lesquels il doit faire porter prioritairement ses efforts. Il contribue à la formation du stagiaire en travaillant avec lui sur les compétences et les outils pour enseigner : contrats et techniques pédagogiques, gestion de la classe, traitements de l'erreur, évaluation, orientation, connaissance du fonctionnement de l'établissement, relations avec les parents, etc.* » Notons que par cette circulaire le conseiller pédagogique devient formateur, il ne peut plus se contenter de mettre ses classes à disposition et démontrer sa pratique même si c'est son expérience qui fonde la légitimité de son intervention.

Pour autant, si le rôle et les missions des conseillers pédagogiques se précisent dans la formation des enseignants leurs actions restent faiblement prescrites. Laissée à l'initiative des projets locaux de formation et des partenariats qu'ils entretiennent (ou non) avec les équipes de formation des IUFM, l'action des conseillers pédagogiques peut prendre des formes hétérogènes et parfois des orientations incertaines en l'absence de projet de formation partagé. « Quels contenus pour la formation, quelles compétences clairement visées pour le stagiaire, quelles démarches de formation employer ? » sont autant de questions qui se posent au CP pour lesquels les textes n'apportent pas directement de réponse.

De même sur les programmes de la discipline, on peut se demander, au regard des évolutions actuelles, la valeur prescriptive réelle de ces textes. Plusieurs arguments plaident en effet pour

une analyse qui laisse aux enseignants une grande liberté et une responsabilité qu'ils doivent investir et assumer dans la définition des contenus d'enseignement. *Les programmes et les textes officiels* qui orientent le travail des enseignants gardent un certain flou sur "les savoirs à enseigner". Les orientations institutionnelles mettent l'accent sur les objectifs de la discipline, mais l'énonciation des compétences à atteindre reste relativement ouverte. Des raisons liées à l'histoire de la discipline et aux contextes d'enseignement sont principalement à l'origine de cette ouverture. L'EPS poursuit depuis les années soixante un double objectif. Celui de finalités éducatives d'une part, celui de progrès dans la maîtrise des activités physiques et sportives d'autre part. Ces deux orientations perdurent dans le modèle actuel présenté par les programmes. Les formulations des attentes entre « Compétences spécifiques » et « compétences générales », « compétences culturelles » et « compétences méthodologiques » maintiennent cette injonction paradoxale qui entretient un certain flou et laisse ainsi une marge de manœuvre importante aux enseignants. Par ailleurs, l'hétérogénéité des contextes d'enseignement, l'autonomie grandissante demandée aux établissements par le développement des projets divers s'ajoutent aux raisons d'une activité faiblement prescrite.

Les prescriptions institutionnelles ne permettent pas de définir entièrement l'influence sociale sur le travail de l'enseignant. Elles laissent donc aux acteurs des espaces possibles pour exercer leur professionnalité. Ces choix que la prescription autorise ne sont pas étanches aux débats politiques ou aux réalités sociales qui traversent le quotidien du métier. Ces considérations appellent à une autre approche des mécanismes d'influences sociales sur le travail.

On doit à l'ergonomie et à la psychologie du travail la distinction entre le travail prescrit et le travail réel. L'objet de ces disciplines portant sur l'activité de l'homme au travail a produit une distinction fondamentale entre tâche et activité que nous avons déjà évoquée. Clot (1999 p 180), à partir des contributions de Leontiev, dégage les caractéristiques de cette distinction autour de la notion de sens et des rapports qu'entretiennent activité et subjectivité. La prescription et la réalité de l'activité mise en œuvre diffèrent notamment par la prise en compte de ces *« questions du sens, comme composante interne de l'activité, de même que cette approche originale de la dynamique opératoire, anticipe bien à notre avis, sur les tâches qui sont les nôtres en psychologie aujourd'hui…* »

L'action ne se limite jamais à la réalisation efficace de la tâche prescrite ou d'objectifs aussi bien formulés soient-ils. Elle est toujours emprunte d'une dimension subjective se rapportant

à ce que l'on met en jeu de soi dans le métier (Schwartz 2003). Par le sens qu'il attribue à son travail, le sujet s'approprie subjectivement la tâche. L'activité est traversée d'une dimension éthique ou morale, elle répond à des normes sociales et professionnelles. La prescription constitue un élément de compréhension de l'activité des enseignants ou des formateurs mais son analyse ne suffit pas pour rendre compte de l'activité dans sa complexité : il est nécessaire de considérer les contraintes qui pèsent sur l'activité, les techniques et les instruments qu'elle mobilise, les valeurs qui la sous-tendent. Il n'y a pas d'un côté la tâche et de l'autre l'activité, mais une interaction entre les deux et nous pensons que c'est cette relation qui détermine la composante sociale de la formation à laquelle sont soumis conseillers pédagogiques et stagiaires.

L'attente sociale ne peut être définie par la seule commande institutionnelle, elle s'inscrit dans une réinterprétation qu'en fait la communauté professionnelle. Les concepts de genre et de style proposent d'expliciter ces phénomènes. Nous les inscrivons dans un pôle lié aux attentes sociales parce que ces phénomènes de réinterprétation sont le fruit d'une construction sociale liée au groupe professionnel. Elle pèse tout autant, même si c'est implicitement, que les textes institutionnels.

Par homologie à ce que Bakhtine (1984) définit comme «genres de discours», Clot (1995) fait l'hypothèse de l'existence de «genre d'activité», pour rendre compte de l'existence de ces manières de faire et de penser partagées par une catégorie professionnelle et qui correspondent à des préoccupations particulières communes. *« Ils sont les antécédents ou les présupposés sociaux de l'activité en cours, une mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité personnelle en situation : manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet.* » Les genres marquent l'appartenance à un groupe, ils sont ce qui fait « qu'on est du métier » et c'est par eux que les acteurs professionnels s'apprécient et s'évaluent. « *Le genre lui, n'est rien d'autre que le système ouvert des règles impersonnelles non écrites qui définissent dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes ; une forme d'esquisse sociale qui ébauche les rapports des hommes entre eux pour agir sur le monde*. » Clot (1995)

Tant qu'ils permettent de faire face aux exigences de l'action ils sont mobilisés mais quand ils ne suffisent plus ils doivent être retravaillés. Les « styles » sont alors les implications qui permettent de retravailler les genres dans les situations, de les ajuster pour en faire des instruments d'action. Ils permettent au sujet de s'intercaler entre les genres et de le libérer des

contraintes de celui-ci. Non pas en les niant mais plutôt en développant les genres. Ils sont ce qui fait « qu'on a du métier ».

Le travail que font les genres sur la prescription nous semble de nature à mieux apprécier la dimension sociale qui pèse sur le système didactique de formation. Nous cherchons à repérer ici ce que l'on appelle le genre professionnel pour le métier d'enseignant d'EPS. Ce travail à notre connaissance n'a jamais été fait de manière systématique, cependant on peut en lire des traces dans des productions récentes.

Thérèse Perez Roux (2003) propose, autour d'éléments de tensions, quelques aspects relevant de l'identité professionnelle et de stratégies identitaires chez les enseignants d'EPS. La commande institutionnelle apparaît relativement ouverte en EPS. Ce qui permet à chacun de s'y retrouver en justifiant de ces orientations par les textes eux-mêmes. La logique institutionnelle sert de référence. C'est avec ou contre cette logique que les enseignants d'EPS peuvent se positionner pour défendre leur conception de la discipline. Un certain nombre de tensions apparaissent entre spécificité et intégration de la discipline au sein du système scolaire, entre logique sportive et logique d'apprentissage de l'élève. Ainsi, certains développent une EPS dont le but est de faire une éducation fondamentale et équilibrée en prenant appui sur des APSA complémentaires, porteuses d'enjeux de formation différents. Ils valorisent les dimensions éducatives, citoyennes des objectifs généraux et transversaux. D'autres se situent en rupture avec l'évolution de la discipline qui tend à intégrer ces dimensions transversales et opèrent un repli sur la spécificité motrice. Tension et clivage aussi entre « les tenants des APSA et tenants de l'EPS ». Les premiers voient dans les APSA la continuité et la spécificité culturelle de l'EPS. Les seconds dans l'EPS une discipline d'enseignement visant la réussite de tous et cherchant à rendre l'élève acteur de ses apprentissages ». Entre pratique et théorie d'autres tensions se nouent sur la prise en compte du « terrain » qui organise la profession et le sentiment d'appartenance pour une partie des enseignants alors qu'une autre frange le considère comme résistant.

Pour dépasser les clivages et retrouver une unité, les enseignants d'EPS se réfèrent aux finalités de la discipline, aux valeurs éducatives inscrivant la mission de l'enseignant d'EPS dans une logique de formation. Ils se centrent sur une relation privilégiée avec les élèves, pour se situer comme des acteurs particuliers et indispensables au sein de l'école.

Duret et Couturier (2000) ont étudié la vision que les enseignants d'EPS ont de leur métier. C'est à partir d'une étude quantitative sur le choix des pratiques enseignées et leur mode

d'évaluation, l'influence des profils d'élèves, le poids de leur expérience, les représentations que ces enseignants ont du sport que ce travail permet de repérer quelques tendances des conceptions dominantes. Il apporte une meilleure compréhension de ce qui permet aux enseignants d'EPS, par delà de leurs différences, de se reconnaître dans la profession. Au travers des objectifs que disent poursuivre les enseignants, les résultats de l'étude permettent de cerner quelques traits caractéristiques qui participent au « genre ».

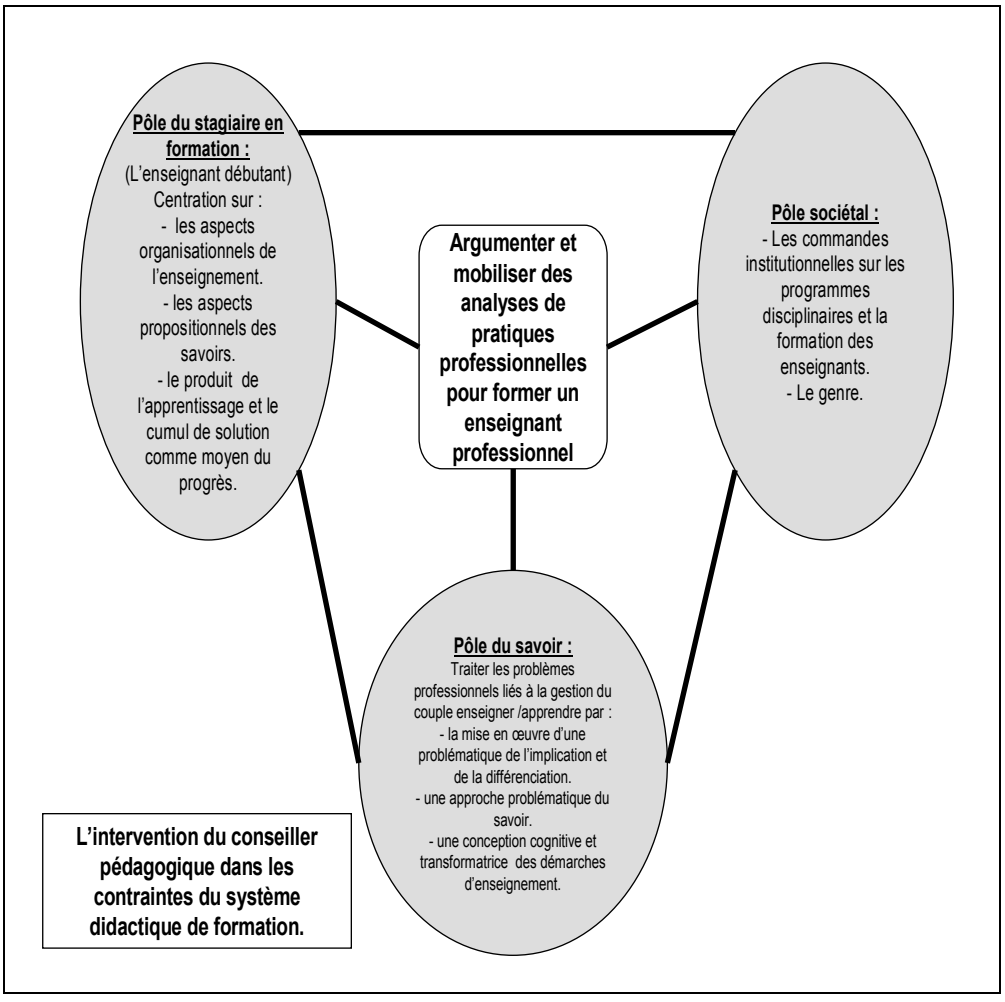
La transmission des valeurs apparaît la préoccupation dominante des enseignants d'EPS. Celles-ci sont liées à la conception qu'ils ont du sport et aussi de sa pratique. Pour eux, l'EPS est une discipline de la réussite dans laquelle tout le monde peut réussir quitte à baisser les exigences. Les façons de noter compensent les difficultés des uns et des autres et les enseignants y valorisent le goût de l'effort.

Parallèlement, il apparaît que c'est principalement la transmission du goût de la pratique qui organise les enseignants. Ainsi les programmes mettent très fortement l'accent sur les compétences, pourtant un enseignant sur cinq seulement les jugent comme faisant partie des choses les plus importantes à faire acquérir. Des préoccupations éducatives définies par les objectifs généraux de la discipline, comme le comportement social et la citoyenneté, n'apparaissent pas non plus dans les préoccupations majeures. « *La centration principale des enseignants n'est pas majoritairement la transmission d'un contenu organisé sur la notion de savoir faire ou de connaissances. L'enseignement est organisé autour de la transmission d'une pratique et du goût de l'effort*. »

L'attente sociale qui pèse sur la formation se situe au-delà de la seule prescription institutionnelle : elle est caractérisée par le contexte dans lequel se déploie l'activité. L'action du formateur et des stagiaires est insérée dans un collectif de travail et une culture professionnelle. L'attente sociale est aussi en effet l'expression d'organisations collectives et individuelles dans lesquelles les acteurs se retrouvent. Les organisations syndicales, les associations professionnelles contribuent à cette expression tout comme peut y contribuer l'organisation du sport scolaire.

Ce sont ces dispositions, ces structures et leurs fonctionnements qui font référence et déterminent le caractère acceptable ou non d'une action enseignante aux yeux de la communauté de travail. C'est aussi cette référence souvent implicite qui fixe les attentes du conseiller pédagogique.

Conclusion de cette section : À l'issu de ces développements, nous sommes en mesure de préciser, dans le modèle intermédiaire suivant, l'activité du conseiller pédagogique dans le système de formation des enseignants stagiaires EPS. Il s'agit donc pour le conseiller pédagogique de former un enseignant professionnel par des argumentations et la mobilisation d'analyse de pratiques professionnelles. Nous avons essayé de définir, dans le contexte de la formation professionnelle des enseignants d'EPS stagiaire, les contraintes qui s'exerçaient à chacun des pôles du système didactique de la formation. Ils sont résumés dans les trois bulles du schéma ci-dessous. Dans le cadre de la formation qu'ils suivent, les actions et l'activité du CP se doivent d'intégrer ces contraintes. Nos questions de recherche et leur traitement devront donc aborder leur prise en charge par le CP.



II- 2 - Comment combiner ces contraintes hétérogènes ?

Dans le premier chapitre nous avons indiqué comment l'activité du stagiaire insérée dans le système didactique de formation questionnait l'activité du conseiller pédagogique. Les sections suivantes ont permis de préciser les exigences plus spécifiques dont étaient porteurs les différents pôles dans le cadre particulier des entretiens post séance entre les enseignants d'EPS stagiaires et les conseillers pédagogiques. Il s'agit dans les sections à venir de formaliser le couplage entre les exigences hétérogènes inhérente à la tâche de formation et l'action du conseiller pédagogique. Impliqué dans l'entretien le conseiller pédagogique doit en effet prendre en compte ces différentes composantes animées de logiques différentes. Nous postulons que c'est dans l'articulation de ces exigences hétérogènes que sont localisés les problèmes professionnels spécifiques de formateurs auxquels le conseiller pédagogique doit faire face. La manière dont il compose, articule et gère ses différentes contraintes nous parait à même de révéler son activité et les problèmes auxquels il est confronté.

Les développements qui suivent visent à préciser les tensions qui sont à l'œuvre dans l'articulation des différentes contraintes que rencontre le conseiller pédagogique au cours de son activité et qui s'exercent à chacun des pôles du système didactique de la formation.

Nous voulons avancer ainsi sur la définition des éléments qui permettront de mettre sous observation le fonctionnement des conseillers pédagogiques au cours des entretiens post séance.

- Pour approcher les tensions relatives à la confrontation des contraintes liées au sujet en formation et celles des exigences sociales nous aborderons l'activité du CP sous l'angle de la construction du sens et des rôles que se donnent les acteurs dans l'entretien.

- Dans un deuxième temps nous reviendrons sur la notion de transposition didactique pour approcher les tensions entre les exigences sociales et le « savoir enseigner ». Cela nous amènera à préciser les cadres d'une didactique disciplinaire de l'EPS et ceux d'une didactique professionnelle pour envisager les questions qu'ils posent à l'activité d'analyse du conseiller pédagogique.

- Les derniers paragraphes de cette section envisageront un troisième système de tension qui porte sur la combinaison que doit opérer le conseiller pédagogique entre la nécessité de conduire le processus de transformation du stagiaire et celle de le faire accéder à une forme de

produit, le « savoir enseigner ». Nous serons amenés à revenir sur les notions de conceptualisation et de problématisation pour aborder la manière dont peuvent se conduire les transformations du stagiaire lors de l'entretien.

II – 2 – 1 Le sens une articulation dynamique de l'activité du CP.

Pour permettre d'élucider les mécanismes et les tensions qui travaillent sur l'implication du conseiller pédagogique dans l'entretien de formation nous faisons référence à deux approches du concept de « sens » qui nous paraissent complémentaire : une première philosophique développée par M Fabre qui prend appui sur une lecture de G Deleuze, une autre psycho-sociale déjà évoquée à partir des travaux de Clot et Léontiev.

Fabre (1993) reprend les propositions de Deleuze pour interroger l'acte d'enseignement du point de vue du sens à partir de la mise en relation de trois lectures différentes : la référence qui est le rapport d'objectivation du discours au monde, la signification qui est le rapport que le sujet entretient avec le savoir en jeu (le concept), enfin la manifestation qui est le rapport du sujet à ses actes. Dans une perspective similaire, qui nous paraît préciser l'approche de Clot et Léontiev, l'activité de formation déployée par le conseiller pédagogique peut être soumise à ce triple questionnement dont chacune des dimensions résonne plus particulièrement sur les tensions inter-pôles de l'activité du conseiller pédagogique.

Interroger le sens que le formateur de terrain entretient avec le « savoir enseigner » (qui intègre le savoir « à enseigner »), c'est situer théoriquement son discours et les concepts qu'il mobilise tant sur l'apprentissage que sur les savoirs disciplinaires en jeu dans l'enseignement du stagiaire.

Interroger le sens de l'activité du conseiller pédagogique du point de vue de la référence, c'est apprécier la pertinence, l'impact et l'utilité de son discours ou de ses actes dans le monde dans lequel il les déploie. C'est d'une certaine manière apprécier les propositions qu'il fait au regard des contextes d'enseignement et des apprentissages des élèves.

Enfin examiner le sens investi par le conseiller pédagogique du point de vue de la manifestation renvoie à interroger les actes du formateur du point de vue de ses habitudes, ses convictions, ses valeurs. C'est regarder comment s'exprime ce qu'il est au regard des buts qu'il doit poursuivre, apprécier sa capacité à se distancier de sa propre expérience et de son

discours. Son implication dans le processus de formation traduit le sens du point de vue de la manifestation. Comment rentre t-il et fait-il rentrer le stagiaire dans le processus de formation ? Nous considérons cette dimension du sens particulièrement présente dans l'articulation que doit opérer le conseiller pédagogique entre les exigences de formation du stagiaire et celle que lui commande l'institution ou le genre.

Dans cette acception du sens que propose M Fabre, le sens de l'activité du conseiller pédagogique dans la formation est à chercher dans une approche qui met en rapport les différentes dimensions du système de formation.

Une dynamique interne.

Nous avons évoqué la notion de sens avec Y Clot (1995) qui définit celui-ci à la suite de Léontiev (1972) comme « *le rapport de valeur que le sujet instaure entre cette action et les autres activités possibles*.» Le sens est le mouvement par lequel l'activité évolue et se transforme. Il est le résultat d'un « *rapport entre ce qui l'incite à agir et ce vers quoi son action est orientée comme résultat immédiat* » (Léontiev 1972). C'est l'aspect dynamique de la construction du sens qui nous intéresse ici. Les trois étages motifs, action et opérations de la structure d'une activité sont liés dans une même unité, les évolutions de chaque étage étant susceptibles de faire évoluer le sens de l'activité. L'approche n'est pas triangulaire mais combine plutôt des strates interactives. Le rapport entre les motifs et les buts régule l'activité dans son déroulement En régulant l'efficacité et l'efficience de l'action il fait évoluer en retour le sens de l'activité. La question « à quoi former ? » qui renvoie aux dimensions épistémologiques et celle « comment former ?» qui renvoie aux moyens et conditions de la transformation du stagiaire se lient alors à celle du sens de l'activité déployée par le conseiller pédagogique. Elles participent aux raisons qui mobilisent celui ci dans l'entretien de formation. Prenons un exemple de la formation de nouveaux motifs d'agir à partir d'un intérêt souvent évoqué par les conseillers pédagogiques suite à l'exercice de leur tâche. Dans les discussions de coulisse liées aux formations de formateurs ou dans les entretiens propres à cette recherche, de nombreux conseillers pédagogiques disent en effet tirer des bénéfices de leur activité de conseil pour leur propre pratique. Ces remarques nous amènent à faire une hypothèse qui illustre notre propos dans le sens où les résultats des analyses post séance débordent les buts liés à une bonne organisation de la classe du stagiaire que peuvent poursuivre quelques conseillers pédagogiques. Se faisant, les « analyseurs » s'analysent et s'interrogent sur leurs propres fonctionnements professionnels. Les motifs de l'investissement

dans le conseil pédagogique peuvent alors évoluer, de la recherche d'un complément de salaire ou d'une reconnaissance institutionnelle à une recherche de formation professionnelle personnelle.

De manière un peu similaire, à un autre étage de l'activité, la conquête de routines dans l'observation de l'activité d'apprentissage des élèves facilitera la construction de nouveaux buts à l'action du conseiller pédagogique. En changeant les opérations d'observation qui constituent les moyens de l'analyse, le conseiller devient à même de faire évoluer les entretiens. D'actions orientées vers la livraison au stagiaire de dispositifs alternatifs, les entretiens évoluent vers une recherche explicative des non-apprentissages des élèves.

Une dynamique externe.

A ce rapport interne, lié aux composantes de l'activité qui sont repérables par l'efficacité ou l'efficience, s'ajoute un rapport externe, plus subjectif, fait des rapports aux mondes et des expériences antérieures du conseiller pédagogique. Le sens des activités déployées résulte de rapports sociaux et culturels entretenus par le CP avec l'objet qu'il poursuit, la formation du stagiaire. D'autre part, les rapports qu'il entretient avec cet objet sont accommodés à l'action des autres sur la formation, la commande, le groupe professionnel, le genre. Au-delà des dimensions épistémologiques et psychologiques, il y a une dimension psychosociale qui fait la dynamique de la construction du sens de l'activité du CP

Les processus de construction identitaire en constituent un des ressorts. Rochex (1998) convoque les théories de l'action de Léontiev pour explorer le sens des expériences scolaires des élèves. En parallèle à cette approche, dans la suite des travaux de Wallon et Vygotski, il aborde les processus de construction d'identité comme une construction de la subjectivité, un processus par lequel un sujet assimile un trait ou une propriété des autres dans une relation dialectique avec son milieu social. Les processus d'individualisation requièrent la médiation d'autrui. L'identification n'est pas la reproduction ou l'imitation d'un modèle. Le processus de construction de sens est donc guidé par des processus identificatoires dans lesquels les motifs des activités se construisent, s'incarnent et se développent.

L'expression du conseiller pédagogique dans la relation est empreinte des habitudes professionnelles qu'il partage dans une culture du métier que nous avons appelée, avec Y Clot, le genre professionnel. On a vu comment l'appartenance aux communautés de travail n'était pas sans conséquence sur le travail lui-même et les identités façonnées dans le

quotidien de l'exercice du métier.

A cet égard on peut penser que la position de conseiller pédagogique se situe entre deux identités celles de l'enseignant et celle du formateur, ce qui génère pour lui des dilemmes de positionnement et ce même si l'identité du formateur n'est pas facilement identifiable. Mireille Snoeckx (2002) met en évidences quelques unes des caractéristiques d'une dynamique identitaire du formateur qui vont leur permettre de se reconnaître dans une communauté et en même temps qui fonctionneront comme un frein à la reconnaissance extérieure à la communauté. Elle cite les caractéristiques suivantes : une absence de statut spécifique, un savoir construit sur l'expérience, des champs d'activité diversifiés en perpétuelles mutation, une conception mythique du terrain. Vincent Lang (2002, 110) parle des formateurs en IUFM comme d'un monde composite : « *on observe pas réellement des noyaux durs qui pourraient fonctionner comme groupe de référence, polariser ou structurer l'ensemble des formateurs, on observe pas une typologie clairement constituée, en terme d'identité revendiquée…* » Il y aurait une faible identité professionnelle du formateur d'enseignant qui rend difficile l'identification quand le professeur devient occasionnellement formateur. Ce que Pelpel (1996, 23) nomme le « blues praticien » qui prend son origine dans la double appartenance enseignant, formateur et dans une faible définition de la tâche de formateur prescrite par l'institution. Construire une identité de formateur c'est s'éloigner de celle de l'enseignant sans complètement y renoncer. C'est accéder à une légitimité différente de celle du praticien fondée sur l'expérience du face à face avec les élèves.

Ces difficultés d'identification alimentent des dilemmes qui se retrouvent dans l'activité d'entretien. Comment se positionner dans l'entretien? Comme collègue animateur ou comme formateur, comme spécialiste ou comme généraliste ? Doit-on guider l'entretien ou laisser le stagiaire décider de ses orientations ? Les réponses à ces questions se forment dans un système de valeur que le conseiller pédagogique fait valoir dans son activité. On peut concevoir qu'entre des entretiens qui tentent de faciliter l'assimilation dans un genre professionnel et ceux qui poursuivent la construction par le stagiaire d'une expertise d'enseignement-apprentissage les activités ne soient pas portées par les mêmes valeurs professionnelles, la même distanciation au métier ou la même considération du stagiaire.

Le sens de l'activité du conseiller pédagogique s'alimente des rapports entretenus aux différentes dimensions du système de formation. Les mobilisations que sous-tendent le sens investi dans l'activité détermine le projet du conseiller pédagogique lors des entretiens. Elles dépendent des relations et des tensions entre l'activité de formation du stagiaire et les rapports

parfois contradictoires des autres à cet objet.

II – 2 – 2 Didactique professionnelles et didactique disciplinaire deux espaces à emboîter dans un système de normes:

Dans les chapitres précédents nous avons commencé à dessiner les options qui fondent l'approche didactique de ce travail. Nous avons caractérisé le « savoir enseigner » comme une articulation problématique des pôles du système didactique. La caractérisation du « savoir former », celui du conseiller pédagogique, se définissant par analogie comme une articulation du système didactique de formation. La relation didactique change de but pour le conseiller pédagogique, il ne s'agit plus de créer les conditions de l'apprentissage des élèves mais de former un professionnel au « savoir enseigner ». La définition des savoirs professionnels qui sont dispensés lors de l'entretien post séance est le résultat d'un phénomène de décontextualisation des activités d'enseignement des APSA puis de recontextualisation dans le système didactique de formation. Une formalisation du « savoir enseigner » qui porte sur la didactique des APSA est nécessaire pour le faire rentrer dans la relation particulière de l'entretien de formation. Le conseiller pédagogique en fait un objet de formation et à cet égard opère une transposition didactique. Le « savoir enseigner » ne fait pas l'objet de la même organisation ni de la même présentation qu'un savoir savant, nous l'avons précisé dans les paragraphes précédents : issu pour partie de l'expérience il est inséré dans l'action. Nous faisons l'hypothèse que les corpus de savoirs qui font l'objet de cette transposition sont constitués par les conseillers pédagogiques et qu'ils s'appuient sur une formalisation de leur expérience. Les mettre à jour suppose de préciser les cadres de cette transposition.

Après avoir rappelé rapidement les orientations qui sous tendent cette recherche, nous indiquerons en quoi le phénomène de transposition didactique est à même de traduire, pour une part, le fonctionnement du conseiller pédagogique. Nous préciserons les spécificités didactiques de l'EPS et celles d'une didactique professionnelle. Enfin, au travers des questions spécifiques de chacune des ces approches, nous envisagerons le système de tension dans lequel se déroule les entretiens post séance entre le conseiller pédagogique et son

stagiaire.

L'approche didactique prend son originalité dans l'étude des phénomènes d'enseignement-apprentissage. Sa spécificité tient à la prise en compte des savoirs en jeu et à l'interaction qu'ils entretiennent avec les autres dimensions du système, l'élève et l'institution d'enseignement. « *Les didactiques des disciplines ont pour projet l'étude des phénomènes de transmission appropriation des contenus d'enseignement dans ce qu'ils ont de spécifique des savoirs de chaque discipline* » (Amade-Escot, C, 1998, 87). Toute didactique fonctionne nécessairement dans une série de rapport au savoir nous disent Jonnaert et Vander Borght (1999, 126). Elle s'inscrit « *dans un rapport étroit qu'elle entretient avec une discipline qui définit le savoir dont elle porte le projet social et institutionnel d'enseignement, d'apprentissage et de diffusion. La didactique d'une discipline ne s'inféode cependant pas à cette discipline.* ». A la croisée de deux orientations, scientifique et praxéologique, la recherche didactique poursuit une double ambition : celle de produire de la connaissance et dégager des régularités qui alimentent une théorisation sur le fonctionnement du système didactique - celle dans une visée plus pratique de propager les pistes d'amélioration des conditions de l'apprentissage. Ainsi, pour Vergnaud, la perspective scientifique se double d'une orientation d'amélioration des pratiques enseignantes : « *La didactique, c'est l'étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances et des compétences, en vue d'améliorer le processus* » (2001, 12). Les deux ne se confondent pas. S'il s'agit au travers de la didactique de mieux comprendre ce qui se passe dans les phénomènes d'enseignement apprentissage, pour autant, les débouchés qu'elle autorise sur les pratiques enseignantes ne peuvent constituer un outil clef en main destiné à la construction de situation d'enseignement. La didactique a développé l'idée que pour être enseigné, un savoir doit être rendu enseignable. Elle utilise le concept de transposition pour expliquer ce fonctionnement et décrire le processus qu'un savoir subi pour effectuer le parcours de son milieu d'origine à son enseignement. Voyons d'un peu plus près ce processus de transposition avant de le mobiliser pour investiguer l'activité du conseiller pédagogique.

Dans le champ des formations professionnelles, et dans les disciplines comme l'éducation physique, les savoirs mobilisés dans l'action ne renvoient pas uniquement à un champ disciplinaire, scientifique ou technique. Le savoir n'est pas seulement « savant ». Il n'est pas

le produit d'une communauté scientifique qui constituerait directement l'objet de l'apprentissage. Il s'agit alors d'opérationnaliser le concept de transposition didactique pour les disciplines où les savoirs construits par l'expérience comptent autant que les connaissances conceptualisées et formalisées.

La théorie de la transposition développée par Chevallard permet de mieux saisir la spécificité du traitement didactique du savoir en décrivant ses transformations, tout au long de la chaîne de la transposition didactique (savoir savant – savoir à enseigner – savoir enseigné). La problématique des pratiques sociales de référence (Martinand, 1986) ne s'oppose pas à celle de la transposition didactique des savoirs savants, on peut même considérer qu'elle l'inclut si on voit dans les savoirs savants le résultat d'une pratique scientifique. Elle s'en distingue cependant, et pas seulement par son origine. La première est née en didactique des disciplines technologiques tandis que la problématique de la transposition didactique s'est développée en didactique des mathématiques à partir des travaux de Verret (1975). La transposition didactique des savoirs s'enrichit de la notion de pratique de référence qui propose de passer d'une transposition entre savoir savant et savoir enseigné, à une transposition entre pratiques de référence et activités scolaires. La question qui se pose en arrière plan est celle d'appréhender à ce qui doit être transposé dans les processus de formation et de transposition pour des savoirs qui ne sont pas considérés comme savants. Johsua (1998, p.92-93) propose de différencier des « savoirs savants » des « savoirs experts » pour les disciplines scolaires qui n'ont pas de « savoir savant ». Mais les savoirs experts sont insérés dans l'action et les opérations mentales qui la guident. L'accès à ce qui doit être transposé et le repérage d'une progressivité de la construction de ces savoirs est difficile.

Les arguments développés par la problématique de la référence font valoir que les activités scolaires n'ont pas leur but en elles-mêmes. Elles sont renvoyées à des activités professionnelles, sociales hors de l'école. L'institution scolaire vise les savoirs et les habitudes qui permettent l'accès et la participation à ces activités. La problématique de la référence cherche donc à comprendre les relations entre les activités scolaires et les pratiques sociales. Martinand (1986, p.137) distingue trois aspects qui permettent de caractériser une pratique sociale de référence :

- Ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain (« pratique ») ;

- Elles concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels (« social ») ;

- La relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y a seulement terme de comparaison (« référence »).

Pour Martinand, la référence aux pratiques ne réduit pas les apprentissages à des notions conceptuelles, mais à tous les éléments qui composent les pratiques (connaissances, compétences, attitudes,…). L'éducation est appréciée comme « un processus de socialisation » (1986, p.243, 291), dans lequel l'expérience et l'action jouent un rôle de premier plan avant d'être un processus d'acquisition de savoirs. Les pratiques sont saisies dans leur globalité et leur contexte. Cette conception qui repose sur une philosophie de l'expérience est à rapprocher de la pédagogie de l'expérimentation du philosophe Dewey.

En didactique professionnelle, le terme de « savoirs de références » repris ainsi par Rogalsky et Samurçay (1994), renvoie à des « savoirs professionnels », le corps de connaissances partagées par des praticiens plutôt que par des chercheurs. Il implique au préalable d'analyser les pratiques efficaces des professionnels pour l'action en situation. Rogalski et Samurçay (1994) nomment « savoirs professionnels de référence » « *des catégories d'objets et de traitements communes aux pratiques efficaces, qui sont quant à elles spécifiques de situations, contextualisées et personnalisées*».

Dans le même ordre d'idée, les pratiques d'activités physiques et sportives et les techniques qui les formalisent ne sont pas enseignables telles quelles. C'est en pratiquant les activités physiques et sportives (APS) que les élèves construisent des savoirs. Pour l'EPS, Marsenach (1991) indique comment la discipline doit prendre en compte les différentes composantes de la pratique et pas seulement les savoirs. Les éléments de référence issus du contexte, des situations et des activités déployées déterminent pour une part les objets et les contenus de l'enseignement et de l'apprentissage.

Ce type de transposition qui vise à éclairer ce qui doit être enseigné des pratiques sociales passe par plusieurs filtres. Ceux de la décontextualisation des pratiques sociales et de la recontextualisation dans les pratiques scolaires ou, pour ce qui concerne le conseiller pédagogique, du « savoir enseigner » dans les pratiques de formation professionnelle. Nous pensons que c'est par ces processus de transposition qu'opère le conseiller pédagogique en vue de l'entretien de formation avec son stagiaire. Dans la perspective de mettre sous observation cette activité de transposition et de se donner des cadres pour la lire, nous proposons de voir avec un peu plus de détail quelles sont les influences sous lesquelles elle

s'effectue.

Les différents champs de connaissances relatifs aux différents pôles du système didactique (*savoir, institution d'enseignement ou de formation, formé*) filtrent et contraignent la transposition. Elles constituent des révélateurs de l'activité et des cadres d'analyse que mobilise le conseiller pédagogique. Les conceptions de l'élève « apprenant » renvoient à celles de l'apprentissage, celles de l'institution d'enseignement aux pratiques, finalités, objectifs et valeurs de l'école. Enfin celle du savoir amène à une formalisation de son analyse et à la prise en compte de ses aspects culturels, anthropologiques, ou psychotechniques.

II – 2 – 2 - 1 En quoi ces différents champs sont-ils révélateurs des cadres d'analyse mobilisés par le conseiller pédagogique ?

La présentation ci-dessous s'appuie pour partie sur les travaux de recherche didactique développés en éducation physique dans les années quatre-vingt-dix par le groupe INRP autour J Marsenach, R Merand, C. Amade-Escot. Il reprend également des propositions d'un modèle de formation didactique proposé par A Le-Bas (2005)

- Le champ des connaissances relatives au savoir en jeu.

L'analyse de l'activité enseignée, de sa signification, des contradictions qu'elle fait vivre au pratiquant renseigne sur les principes à respecter pour une action plus efficace. En natation par exemple, une lecture fonctionnelle permet d'envisager le « savoir nager » au-delà des formes qu'il prend. Le fait d'être soumis à la poussée d'Archimède et d'être dans un milieu fluide ou les appuis sont fuyants impose au pratiquant de s'immerger pour flotter, de solliciter préférentiellement les membres supérieurs pour se déplacer, et de forcer l'expiration pour souffler dans l'eau. Il lui faudra se profiler pour ne pas être freiné, inspirer en fonction des trajets de bras pour ne pas se déséquilibrer, etc… C'est l'analyse de l'activité adaptative du pratiquant confronté à ces contradictions qui permet de dépasser une lecture formelle et descriptive des techniques et d'émettre des hypothèses sur les étapes caractéristiques de la construction du savoir. Une lecture anthropologique permet elle l'identification des ressorts qui mobilisent les émotions spécifiques rattachées à la pratique. On peut penser que c'est la notion d'épreuve[6] qui mobilise les débutants en natation et qu'il faudra concrétiser celle ci dans un règlement qui va garantir l'authenticité culturelle de la pratique.

[6] Au sens de Bernard Jeu (1977)

Le champ des attentes institutionnelles

Les textes qui déterminent les mises en œuvre de l'éducation physique assignent à la discipline trois finalités. « *Discipline d'enseignement, elle propose, en favorisant le développement et l'entretien organique et foncier, l'acquisition de connaissances et la construction de savoirs à tous les âges ainsi que l'accès au domaine de la culture que constituent les pratiques sportives.* » (Pineau C, 1992) Régulièrement reprises dans les textes programmes depuis 1990 ces orientations sont à l'œuvre aujourd'hui.

Discipline souvent considérée à part dans le système éducatif, l'EPS est en même temps complètement intégrée aux cotés des autres disciplines. Se poser la question de cette originalité invite à définir les objets qu'elle tente d'expliquer.

« *Les contenus de l'EPS, ne sont ni les pratiques sociales, ni les techniques qui les constituent, mais les conditions à intérioriser qui génèrent des actions nouvelles elles-mêmes corrélatives de transformations corporelles* ». Marsenach (1986) pose ainsi la visée de l'EPS : la transformation de l'activité corporelle. Cette affirmation suppose de préciser la nature de la transformation. Les élèves ne sont pas vierges de tout savoir quand ils se confrontent aux exigences des situations proposées en EPS. Depuis la naissance, leur confrontation aux situations motrices de la vie quotidienne leur a permis de construire une motricité usuelle qui leur permet une adaptation aux sollicitations de la vie courante. Ce répertoire ainsi construit leur permet également une adaptation minimale aux situations proposées en EPS à un niveau de réalisation donné. L'école ne peut se contenter de l'usuel et invite au dépassement de cette motricité. Parallèlement, cette visée développementale s'accompagne dans les textes de la nécessité de faire accéder les élèves aux éléments de la culture de notre temps que sont les APSA (Activités Physiques Sportives et Artistiques). Les APSA constituent les pratiques de références de l'EPS.

La nature des transformations envisagées, « l'accès à une motricité extraordinaire » se joue donc sur deux pôles conjoints, un pôle développemental, un pôle culturel. Cette double exigence oriente la réflexion sur les situations d'enseignement-apprentissage que propose la discipline dans le système didactique. Elles se complètent par un système de valeur et d'organisation scolaire qui pèse également sur cette réflexion. L'EPS discipline d'enseignement participe des finalités de l'école et cherche à développer des attitudes et capacités fondements d'une éducation générale. Se pose alors la question pour les enseignants

d'assurer la cohérence dans l'opérationnalisation d'intentions généreuses et la définition d'objectifs spécifiques. Il y a une ambition éducative qui s'imbrique dans les situations d'enseignement. Son absence ferait courir le risque d'une didactique aseptisée de toute dimension humaniste.

Champ des connaissances relatives à l'apprentissage.

Ce troisième champ de connaissance appuie fortement sur la conception de l'enseignement des APSA. Nous ne détaillerons pas ici les conceptions de l'apprentissage mais nous voulons rappeler quelques caractéristiques. Les apprentissages moteurs peuvent être appréhendés comme d'autres apprentissages et s'inscrire dans une perspective constructiviste (Marsenach 1991). Il n'y a pas de simples changements quantitatifs mais des restructurations qualitatives qui sont issues de l'action du sujet dans la situation. L'évolution est discontinue et passe par des ruptures par rapport aux savoirs antérieurs. Dans les paragraphes suivants nous considérons en quoi les notions de problèmes d'obstacles et de problématisation mobilisés dans la didactique des sciences peuvent valoir pour les apprentissages moteurs.

- Des références externes sont régulièrement présentes dans la didactique des APSA telles que l'ouvrage de C George « Apprendre par l'action » (1983), les productions de Brousseau (1986), de Vergnaud (1992), Martinand (1981). S'y ajoutent des références internes à l'EPS et notamment les travaux de Famose (1991). Elles vont dans le sens d'une invention des solutions motrices par les élèves à partir des problèmes posés par les APSA. Il ressort de cette approche que l'apprentissage moteur est sous contrôle cognitif et que la notion d'apprentissage moteur est inséparable de celle de problème moteur. La notion de problème ne peut être définie que par rapport au sujet dans la relation qu'il entretient avec son environnement. C'est en quelque sorte une position moyenne et dialectique qui est prise ici. Le problème n'est en effet pas défini à partir du seul niveau d'habileté du sujet, ni à partir des seules caractéristiques de la tâche. La tâche et plus largement les activités physiques et sportives sollicitent de manière particulière l'activité du sujet.

A Le Bas (1996) localise les problèmes dans les sollicitations contradictoires des différents systèmes fonctionnels qu'imposent la tâche et les contraintes spécifiques de l'APS : le système locomoteur et manipulateur ; le système énergétique, le système informationnel.

Le développement de cette hypothèse permet à l'auteur d'étudier les problèmes concrets

auxquels sont confrontés les pratiquants. Son prolongement amène à distinguer comment, à partir de systèmes fonctionnels organisés différemment, l'activité du débutant et celle de l'expert se distinguent dans la résolution des problèmes. Les systèmes fonctionnels des experts et des débutants étant organisés de manière différente, leurs interactions génèrent des problèmes différents. La résolution de ces problèmes par l'élève ne pourra s'effectuer que s'il opère des ruptures avec sa motricité habituelle. C'est là, dans la motricité usuelle qu'il est possible de repérer les obstacles.

- La notion d'obstacle référée à la motricité usuelle peut être mobilisée pour les apprentissages moteurs. L'authenticité des apprentissages qui doivent être menés en EPS repose sur la fonctionnalité des savoirs et ne peut se limiter à la reproduction de formes gestuelles. Les processus et les opérations à mener nécessaires à l'apprentissage doivent être pris en compte. La motricité spécifique impliquée dans les APSA est contrôlée par des opérations mentales. Les techniques, qui sont les réponses construites et adaptées aux exigences des tâches que posent les contraintes spécifiques des APSA, sont liées aux problèmes que rencontrent les élèves et ne peuvent être envisagées comme des modèles à reproduire. Les réponses que produit l'élève révèlent des modes d'organisation spécifiques qui déterminent une certaine maîtrise des problèmes. L'enjeu pour l'élève se situe dans une activité progressive de reconstruction de techniques. « *l'apprentissage est alors envisagé comme une activité consciente de reconstruction de techniques par la résolution de problèmes, valorisés dans le cadre d'une pratique scolaire d'APSA* » (Le Bas 1995). Ces modes d'organisation spécifiques automatisés, sous contrôle sensori-moteur, sont mobilisables spontanément dans les tâches mais en même temps limitent les possibilités de traitement du pratiquant et la construction de réponses plus élaborées. C'est en cela qu'ils peuvent faire obstacle. A titre d'exemple, le débutant organisé par sa motricité usuelle en sport collectif est organisé par la manipulation de la balle. Ce mode d'organisation permet un certain type de réponse dans la situation mais empêchera ou limitera ses choix dans son accès à la cible.

En ce sens, ces modes d'organisation sont à rapprocher des propositions émises par Vergnaud (1991) et du concept de schème qui correspond à une organisation invariante de la conduite pour une classe de situation donnée. Pour celui-ci, la connaissance peut être conçue comme incluse dans l'action. « *La clef est de considérer l'action du sujet en situation, et l'organisation de sa conduite*.»

Sur la dimension épistémologique les études des techniques sont nombreuses, mais seuls quelques travaux envisagent l'évolution des formes techniques dans l'histoire. Les travaux de Metzler (1992) en volley ou l'ouvrage dirigé par P Goirand et J Metzler (1996) « une histoire culturelle du sport- histoire techniques sportives et cultures scolaires » permettent un regard nouveau sur les réalisations des élèves. Mais une grille de lecture qui prendrait son origine dans l'histoire des évolutions des techniques et permettrait de faire le parallèle entre l'histoire de techniques et l'évolution des apprentissages des élèves est prématurée et doit faire l'objet de précautions.

- L'activité de problématisation consciente est envisageable en EPS et doit être réservée à des moments spécifiques du processus d'apprentissage. Les problèmes qui en font l'objet concernent des changements de modes d'organisation qui dépassent les ajustements à la situation. Elle implique en EPS l'alternance d'action et de mises à distance de l'action, qui pour reprendre la distinction de Paillard sur les moyens de contrôle réactifs et prédictifs de l'action, sollicitera davantage un contrôle prédictif de l'action. En même temps, l'ensemble de la situation est géré par le sujet du point de vue sensori-moteur, ce qui confère aux apprentissages moteurs quelques spécificités. Notamment celles d'un apprentissage par l'action qui sollicite fortement l'activité adaptative des élèves et met en avant l'importance des interventions de l'enseignant pour permettre aux élèves de tirer parti des aménagements du milieu et favoriser les apprentissages (Marsenach, J et Amade Escot, C, 1993, 34). Si la planification des situations d'enseignement –apprentissage en amont est incontournable, il reste que les contenus apparaissent réellement dans les phases d'interaction avec les élèves (Amade Escot, C. et Léziart, Y, 1996). Beaucoup des interventions émergent en effet en fonction des indices observés sur les réalisations des élèves et sont modulés au fil de la leçon. « *L'enseignant recompose en acte les contenus enseignés* » (Amade-Escot, C, 2000).

L'intervention didactique articule ces trois champs de connaissances.

De manière incontournable, l'intervention didactique de l'enseignant l'amène à des mises en relation de ces trois champs (connaissances relatives au savoir en jeu, attentes institutionnelles, apprentissage) pour apporter des réponses aux questionnements suivants:

- Il devra combiner l'analyse qu'il fait du savoir et des attentes institutionnelles (les compétences visées, le temps dont il dispose…) pour envisager la progressivité de la construction des connaissances et répondre à la question suivante : qu'y a t-il à

apprendre pour les élèves?

- A partir des analyses qu'il fait du savoir et des conceptions de l'apprentissage auquel il se réfère explicitement ou non ce sont les conditions du progrès qui sont examinées pour répondre à la question : comment les élèves progressent dans cette activité?

- Enfin, le croisement des conceptions qu'il développe de sa discipline, de l'école, des programmes avec le champ des connaissances sur l'apprentissage qu'il véhicule l'amène à développer des démarches d'enseignement spécifiques qui sont des réponses à la question: quels dispositifs pour faire apprendre les élèves ?

II – 2 – 2 – 2 Comment pèsent ces champs dans un processus de transposition d'une didactique professionnelle.

Dans le paragraphe précédent, nous avons précisé ce que représentaient chacun des pôles manipulés par l'enseignant d'éducation physique pour répondre aux impératifs de la situation d'enseignement-apprentissage.

Pour le conseiller pédagogique, on est ici dans un cas de transposition similaire à un étage différent. Dans le système de la didactique de formation sur lequel intervient le conseiller pédagogique, les questionnements prennent la même origine. Ils sont à la croisée de différents de champs de savoirs que traite l'acte du formateur. Le conseiller pédagogique lors des entretiens post séance manipule le système didactique de formation et répond par ses mises en œuvre aux questions suivantes.

- Qu'y a-t-il à apprendre pour ce stagiaire ?
- Comment le stagiaire progresse ?
- Quels dispositifs pour faire apprendre le stagiaire ?

Pour aller des réponses qu'il apporte aux conceptions de la formation qu'il fait fonctionner nous allons indiquer rapidement les éléments qui permettent de les définir.

- La définition de ce qu'il y a à apprendre pour le stagiaire repose sur le croisement des attentes institutionnelles de la formation des maîtres et de la conception qu'a le conseiller pédagogique du « savoir enseigner » et de la façon dont on apprend. Elle est le résultat d'une formalisation plus ou moins explicite des objets d'études poursuivis par la formation et de la

progressivité de l'apprentissage professionnel. Pour le conseiller pédagogique, elle se réfère à la norme de ce qui doit être appris pour être un enseignant expérimenté. Doit-on par exemple apprendre à tenir sa classe avant de la faire ? Doit-on apprendre à évaluer les élèves avant d'apprendre à construire des situations ?

Les réponses apportées s'appuient d'un côté sur des techniques d'enseignement et leur histoire, sur une analyse des savoirs enseignés par le stagiaire, sur une lecture de l'activité des élèves. Elles s'appuient par ailleurs aussi sur le projet de formation personnel ou partagé par l'équipe de formation, sur les référentiels de compétences, sur les textes qui dirigent la formation des enseignants. Sans doute ici la norme d'un savoir professionnel expert peut elle être présente sans forcément être explicite. Sans doute aussi le réalisme des mises en œuvre par la proposition de situations peut-il dominer.

- La conception qu'a le conseiller pédagogique de la manière dont apprend et progresse le stagiaire apparaît également dans l'entretien. Au travers des thèmes choisis, des problèmes qu'il pose ou non, des solutions qu'il donne ou des ruptures qu'il cherche à provoquer dans le fonctionnement du stagiaire, il est possible d'inférer ce qui aux yeux du CP fait problème au stagiaire ou les conditions que celui ci devra mettre en oeuvre pour produire des actions nouvelles. Là encore, thèmes, conseils, problèmes, contenus se situent au croisement des conceptions de l'apprentissage que véhicule le CP et celles qui déterminent pour lui le savoir professionnel.

- Enfin, les dispositifs développés au cours de l'entretien sont une manière d'articuler pour le conseiller pédagogique la conception qu'il a de l'apprentissage avec les impératifs du contexte de formation. Ils répondent à la question du comment former pour faire progresser.

Que fait le CP lors de l'entretien ? Comment met-il à disposition du stagiaire le savoir professionnel que le contexte de formation impose ? Est-ce qu'il évalue, explique, conseille ou conduit des investigations ? S'agit-il d'entretiens d'explicitation, qui visent la prise de conscience des procédures utilisées ou d'entretiens de problématisation, qui visent la construction des problèmes professionnels rencontrés, ou encore de discussions à thème qui visent à faire redécouvrir comment on enseigne ? Quelle part est laissée au stagiaire dans la construction du savoir professionnel ? Les questions portent-elles sur les procédures utilisées, sur les raisons qui ont amené la situation d'enseignement - apprentissage à dysfonctionner ?

Conclusion :

Le conseiller pédagogique pour former le stagiaire mobilise un processus de transposition didactique qui passe par une décontextualisation du phénomène d'enseignement-apprentissage. La transposition est sous le filtre des conceptions qu'il entretient au regard de la combinaison de différents champs. C'est-à-dire, qu'il cherche à répondre aux questions suivantes dans une perspective didactique: - Qu'y a t-il à apprendre pour les élèves? - Comment les élèves progressent ? - Quels dispositifs pour faire apprendre les élèves ?

En même temps la recontextualisation dans le système didactique de formation lui impose de produire des réponses plus ou moins explicites aux questions suivantes. - Qu'y a-t-il à apprendre pour ce stagiaire ? - Comment le stagiaire progresse ? - Quels dispositifs pour faire apprendre le stagiaire ?

On peut penser que dans les entretiens post-séance ces deux systèmes se combinent et que dans les réponses à ces questions se s'exprime le système de normes que le conseiller pédagogique fera prendre en compte dans la formation du stagiaire. C'est en interprétant les réponses qu'il donne à ces questions que nous pensons approcher les cadres qu'il mobilise pour former le stagiaire et accéder ainsi d'un peu plus prés à l'épistémologie du conseiller pédagogique.

II – 2 – 3 Entre conceptualisation et problématisation, quelle conduite du processus de transformation.

Nous avons invoqué les travaux de Vergnaud pour indiquer comment le développement d'actions nouvelles était associé à la conceptualisation, la prise de conscience et supposait l'implication du sujet. Nous voulons évoquer plus en détail comment peuvent s'opérer, pour les stagiaires, les apprentissages professionnels à partir des situations qu'ils vivent et plus particulièrement la place des entretiens post séance dans le processus de transformation. A partir des travaux de la didactique professionnelle, et ceux de la théorie de la problématisation, nous souhaitons explorer ici les conditions qui permettent aux entretiens post séance de peser sur la transformation des savoirs professionnels.

Comment évoluent les schèmes ?

La théorie des champs conceptuels de Gérard Vergnaud (1991) inscrit la conceptualisation

dans un processus d'élaboration pragmatique qui se réalise au travers de situations variées, dont chacune contribue à donner du sens aux aspects structurels de la situation, c'est à dire à un champ conceptuel: « *un espace de problèmes ou de situations -problèmes dont le traitement implique des concepts et des procédures de plusieurs types en étroite connexion, ainsi que les représentations langagières et symboliques susceptibles d'être utilisées pour les représenter* »

Dans cette optique, on peut rapprocher les classes de problème que doit gérer l'enseignant stagiaire de la notion de champs conceptuels. Ainsi, pour appréhender le champ conceptuel de « l'implication des élèves » ou de celui « de la construction de scénarios d'enseignement-d'apprentissage », le stagiaire utilise des concepts et des théorèmes, quelquefois explicites, quelquefois « en acte », c'est à dire, opératoires mais implicites. Il construit des schèmes, qui sont entendus comme une organisation invariante de sa conduite pour une classe de situations données, mais dont les processus de contrôle permettent une adaptation aux modifications qui peuvent survenir pendant l'activité..

Le passage de faire au comprendre s'effectue par une conceptualisation:

Le schème, selon G. Vergnaud, est une totalité dynamique fonctionnelle. La question qui se pose alors est celle de l'évolution de ces schèmes vers des schèmes plus élaborés. Pour Vergnaud, le travail de conceptualisation, qui s'appuie sur des mécanismes de prise de conscience, prend ses sources dans l'action. En référence à Piaget il distingue deux formes de connaissances, la forme prédicative et la forme opératoire. La forme opératoire étant première elle permet de comprendre l'organisation de l'action. Pour le passage d'une forme à l'autre Vergnaud indique la nécessité de schème et en l'occurrence des schèmes d'énonciation pour permettre la mise en relation *des « concepts et théorèmes en acte par l'explicitation ou la symbolisation, avec les propriétés et relations observables des objets* ». Les échanges entre CP et stagiaire génèrent des prises de consciences qui vont nécessiter des conceptualisations et ainsi en retour rendre possible la prévision et l'élaboration de plans d'actions.

Intrigue :

Dans le contexte des apprentissages professionnels, P. Pastré reprend la notion de schème, et développe la notion de *modèle opératif*, qui évolue dans le traitement d'une nouvelle classe de situations : quand le sujet doit s'adapter à un plus grand nombre de situations, il doit situer l'organisation de l'action à un niveau de plus en plus élevé. Les professionnels compétents savent adapter l'organisation de leurs actions à la variété des situations qu'ils rencontrent. Le

schème évolue vers plus de généralisation et d'abstraction dans une *genèse conceptuelle*. La genèse conceptuelle est liée au champ conceptuel, elle permet la reconstruction des problèmes au delà des variétés des situations similaires. Ainsi, pour Pastré, (2005) « *on peut considérer la construction d'un problème comme la tentative de transformer un champ professionnel, caractérisé par une grande variété de situation, en un champ conceptuel qui met en ordre un ensemble de problème en fonction de leur difficulté* ». La construction du problème amène à sortir du registre des faits et des situations singulières. On peut considérer que cette démarche fonctionne dans les entretiens post séance quand on essaye de mettre à jour la structure conceptuelle (les classes de situations et les problèmes) qui va amener à la construction d'un répertoire d'action.

Par ailleurs, il met en évidence l'importance des situations de *debriefing* (« *on apprend autant, voire plus, par l'analyse rétrospective de l'action que par l'action elle-même* »). Les debriefings, analyses réflexives après coup, libèrent d'une pression temporelle et permettent ainsi le développement d'une activité constructive en dehors de l'action. Pour expliquer ce qui se joue dans ces situations Pastré emprunte le concept d'intrigue de P Ricoeur. L'intrigue sert de fil conducteur qui organise et donne une intentionnalité, elle constitue la force dynamique qui fait avancer l'histoire en poussant à chercher un projet et une intention dans le développement du récit. Le but poursuivi par le débriefing est de rechercher une part d'intelligibilité dans le récit des événements. On cherche à établir des relations entre les variables que l'action utilise et/ou les finalités des acteurs. La construction de l'intrigue cherche à comprendre et donc à partir de ce qui s'est passé dans l'événement, à identifier les enchaînements de la situation singulière mais aussi au-delà, à rechercher des nécessités qui vont avoir un caractère plus général. En cherchant à comprendre on généralise, ce qui permet à l'intrigue de contribuer à la définition de structures conceptuelles.

La problématisation, un débat sur les conditions pour explorer les possibles.

La problématisation reprend en partie ces idées mais dans une logique moins continuiste. Les genèses conceptuelles amènent parfois à repenser les choses radicalement et les progrès sont assujettis aux dépassements des modes d'organisation existants qui font obstacle. La professionnalisation impose la construction de savoirs raisonnés généralisables à des classes de situations. La problématisation supposant la construction du problème pour permettre la construction de savoirs généralisables peut être considérée à cet égard comme un outil privilégié de la professionnalisation lors des entretiens. Une décontextualisation est nécessaire à cette construction des savoirs.

La problématisation se caractérise par l'exploration et la délimitation des possibles (Orange 2002), elle articule faits et idées. Les propositions qui permettent d'expliquer les possibles sont rattachées au registre des idées, elles constituent des conditions ou des nécessités. Dans les entretiens post séance on essaye d'expliquer les démarches qui ont conduit à la solution mise en œuvre, on explore les possibilités de faire autrement. Pour cela, des données sont choisies dans la séance observée et mises en relation pour construire des faits.

Michel Fabre (2006) en distinguant problémation et problématisation précise un peu plus ce qu'est celle-ci. « *La problématisation exige beaucoup plus que la simple prise en compte ou même la prise de conscience des conditions : elle implique quelque chose comme une délibération, un examen critique des conditions existantes, voire une intervention ou une découverte de conditions nouvelles*. » Dans le cas de la problématisation il y a un jeu sur les conditions, elles sont retravaillées et font l'objet du débat, le sujet est amené à remanier ces conceptions car la problématisation amène à théoriser les conditions. Au delà de l'application ou du contrôle des règles d'action pour produire des solutions, c'est le travail sur les conditions qui est à même de permettre la généralisation et l'accès au savoir en dépassant le cas particulier.

Quel point de départ à cette problématisation.

Le problème a à voir avec l'idée de saillance. Il renvoie à un point de départ qui a de l'importance et dépasse la simple difficulté. Ce sont les accidents du cours qui font problème et méritent d'être explicités. La notion d'incident critique, développée par Flanagan (1954), reprend ces aspects. Les incidents critiques sont les éléments, issus de l'observation partagée des acteurs de l'entretien, qui favorisent ou empêchent l'atteinte des objectifs d'un système. La technique des incidents critiques vise à rendre compte des comportements qui sont considérés déterminants pour l'exécution d'une tâche, l'atteinte du but d'une activité ou à l'inverse, d'identifier les éléments du comportement qui empêchent l'atteinte de but souhaité. Le point de départ n'est donc pas neutre, il est référé à un système. Pour nous, à la suite de Amade-Escot, C., & Marsenach, J. (1995) il se définit comme une situation au cours de laquelle, malgré des interventions de l'enseignant, les apprentissages attendus ne sont pas effectués ; nous y ajoutons les situations dans lesquelles les apprentissages effectués n'étaient pas forcément attendus. Il renvoie à la situation d'enseignement – apprentissage, et part des impossibilités de faire face, des écarts entre les projets d'enseignements et la réalité des apprentissages, il renvoie aussi aux classes de problème que doit gérer l'enseignant. Les incidents critiques et les événements qui font l'objet de débats dans les entretiens post-séance

sont le résultat d'un choix des protagonistes de l'entretien et peuvent appartenir à des cadres plus ou moins explicites.

B Rey (2005) développe l'idée que la construction d'un problème dépend de plusieurs principes qui sont liés au contexte et au type de problème qu'on construit. Les faits ne sont pas donnés, ils sont le résultat d'une construction qui dépend des nécessités que déploie le modèle. La tenue vestimentaire ou la posture de l'enseignant pourra constituer un fait dans la dégradation d'une relation pédagogique, dans un système didactique les mêmes données resteront insignifiantes. C'est le propre du constructivisme d'ailleurs de considérer qu'il n'y a pas de données qui flottent, mais qu'elles sont rattachées à des faits qui sont des constructions. Entre les faits et le registre des idées, différents systèmes d'interactions peuvent permettrent les interprétations. B Rey (2005) propose un troisième registre qui va permettre de retenir le choix d'une interprétation plus qu'une autre. Il le nomme « principe régulateur ». Ces principes qui prennent leur sens dans l'activité de problématisation sont dépendants des pratiques, des contextes et des projets poursuivis. Pour nous, ils sont à même de se révéler dans les analyses que mènent les conseillers pédagogiques, dans le choix des incidents critiques, les données qu'ils recueillent, les interprétations qu'ils développent.

Quelles informations en débat ?

Suivons là encore Michel Fabre (2005) pour qui, dans le prolongement de J Dewey, construire un problème nécessite d'articuler références et inférences. Les références sont les données du problème, elles sont connues et apparaissent comme devant être prises en compte. Les inférences sont les suggestions, les hypothèses qui conduisent au possible, elles sont issues du connu ou de ce qui n'est pas forcément présent dans la situation. Elles conduisent vers la solution, constituent des pistes. La recherche des causes des incidents critiques ou, d'une manière plus générale, les énigmes ou les controverses sur les apprentissages des élèves, participent de cet échange dans les entretiens post séance. Dans les progrès de la construction des problèmes, les inférences peuvent devenir des références. Les choses s'établissent, des hypothèses se valident et deviennent partagées. L'éclaircissement au cours d'un entretien des intentions ou des tentatives menées par un stagiaire dans sa séance va permettre l'établissement d'une référence sur laquelle on pourra reconstruire de nouvelles interprétations.

Les dimensions du processus de problématisation dans les entretiens post séance:

Revenons maintenant aux différentes dimensions du processus de la problématisation

(position, construction, résolution) pour voir comment d'un point de vue didactique elles peuvent être poursuivies par les acteurs au cours de l'entretien d'analyse de pratique. Ces dimensions ne sont pas étanches et leur chronologie sans doute pas linéaire. On peut cependant imaginer qu'elles se caractérisent par quelques nécessités et des opérations spécifiques pour les acteurs. Essayons de préciser dans le cadre des entretiens ce qu'impliquent pour les acteurs le fait de poser le problème, de reconstruire ou de le résoudre.

Poser le problème c'est cerner un événement, identifier un incident critique, mais c'est aussi s'investir dans une recherche explicative et /ou dans la recherche d'un scénario alternatif. Cette dimension suppose le retour sur ce qui s'est passé, une centration sur les composantes de la séance au regard des projets poursuivis. Les données dont disposent les protagonistes de l'entretien peuvent être regroupées en trois catégories d'observations (Amade Escot C, 1998) : l'activité d'apprentissage des élèves, les composantes du scénario d'enseignement-apprentissage, les interventions de l'enseignant dans le direct du cours. C'est leur sélection et leur mise en relation en termes d'écart qui va être susceptible de poser le problème. Quel écart entre le but donné par l'enseignant à l'activité des élèves et la réalité de celle qu'ils ont développée ? Quels écarts entre les résultats des élèves et les critères de réussite ? En quoi les règles proposées ou les précisions apportées par le discours de l'enseignant ont-elles contribué à l'activité des élèves ? Amener le stagiaire à poser le problème qu'il a rencontré conduit à quelques conditions de nécessités, celle de baliser le thème de la discussion dans l'entretien autour d'un incident critique ou d'un événement relatif à l'activité d'apprentissage des élèves, celle d'une implication dans une recherche, celle d'une évaluation de l'activité des élèves.

« *Construire un problème c'est si on veut, avoir une idée au sens de l'inventeur ou du découvreur* » (Deleuze, 1968 cité par Fabre 1999). Construire un problème c'est articuler des conditions et des données et les mettre en tension pour avancer vers le projet d'expliquer ou de faire autrement, c'est l'exploration des explications possibles. Construire le problème amène à prendre de la distance sur la description de l'incident pour en rechercher les causes. On cherche à faire parler l'événement pour y trouver les significations cachées (celles des acteurs, le stagiaire ou les élèves, celles de leurs attitudes …). On cherche à identifier des contradictions, à produire des inférences, ajouter des faits pour compléter des séries (Fabre M, 1999), à réduire ou à éliminer, à établir des réseaux, à suggérer des pistes. Les questionnements ne portent plus sur les données qui permettent d'établir le phénomène de

manière empirique, mais sur les relations entre les données ou leurs catégories. Ce n'est plus l'évaluation des apprentissages des élèves qui fait l'objet de l'investigation mais les raisons de l'écart entre les apprentissages des élèves et les objectifs du scénario proposé. Ces raisons sont avancées et discutées. Quelles sont les raisons que l'élève avait d'apprendre ? Pour quelles raisons le dispositif amenait-il l'élève à se transformer ? Amener le stagiaire à reconstruire le problème conduit à quelques conditions de nécessités, celle de faire porter l'objet du discours sur les fonctionnements des acteurs à l'œuvre dans l'incident, celle de raisonner sur les causes, celle de changer de plan, c'est-à-dire d'intégrer des conditions dans le débat qui dépassent les évidences ou les causalités simplistes.

La résolution du problème c'est proposer un modèle hypothétique qui colle au problème rencontré. On revient donc sur les éléments constitutifs de la situation pour évaluer le modèle, le tester et le valider. On tente de dégager un phénomène qui interprète les écarts évoqués, et on réexamine les données. La résolution du problème suppose donc des tentatives de généralisation ou d'opérationnalisation et contraint à quelques conditions de nécessités : faire porter l'objet du discours sur une proposition de portée générale pour expliquer ou pour faire (règle d'action). La nécessité d'évaluer la proposition par la confrontation aux cas évoqués. La nécessité d'élargir la proposition à d'autres contextes et d'autres expériences.

II - 2 – 4 - Une approche problématique et didactique de l'activité du conseiller pédagogique.

Cette section articule les développements précédents pour proposer une modélisation de l'activité problématique et didactique de l'activité du conseiller pédagogique dans le cadre qui est le nôtre. Les CP qui font l'objet des études de cas ont suivi une formation qui s'inscrit dans ce cadre. Elle sera présentée plus loin. L'analyse de pratique menée dans une perspective de formation est insérée dans l'entretien post séance. Il s'agit pour le CP de mobiliser des analyses de pratique et d'argumenter pour former un enseignant professionnel. Il déploie son activité dans le système didactique de formation. Nous l'avons caractérisé comme un système de registres hétérogènes dont la gestion génère des tensions. La situation est ouverte et complexe, elle amène à considérer l'activité professionnelle du formateur comme une activité problématique. Nous pensons que les problèmes professionnels que rencontre le conseiller pédagogique au cours de son activité naissent des écarts entre les savoirs professionnels du

conseiller et les exigences de la situation de formation. Ils sont localisés dans la gestion contradictoire des différentes dimensions du système didactique de formation. A la suite de l'identification des tensions à l'œuvre dans les interactions que doit gérer le conseiller pédagogique dans l'entretien de formation, nous proposons une représentation de l'activité didactique du conseiller pédagogique. Nous avons donc fait l'hypothèse de trois classes de problèmes différentes dans les tentatives menées par le CP pour former son stagiaire. Cette modélisation formalise notre cadre conceptuel.

II - 2 - 4 - 1 - La mobilisation de l'activité du CP fait problème.

C'est principalement autour de l'apprentissage que l'institution attend les compétences des enseignants. Ce sont le goût des pratiques sportives et les valeurs qu'elles portent que valorise le genre professionnel. Pour le stagiaire débutant les centrations tendent à porter davantage sur les dimensions organisationnelles et relationnelles de l'enseignement. Ces logiques divergent et génèrent des tensions. Des systèmes de valeurs et de pratiques différents vont devoir s'articuler dans les débats. Il faudra négocier les significations des éléments du discours, le rôle et les positions énonciatives des deux acteurs. Quels sont les buts poursuivis dans le jeu subtil de la relation. Qui analyse ? De quoi parle t-on ? Quelle figure prend le CP, celle du collègue de l'évaluateur, de l'expert du juge ? De plus, dans une perspective constructiviste la responsabilité et la participation du formé sont incontournables. Pourtant l'accès aux compétences professionnelles demande au stagiaire une implication dans la formation qui ne va pas d'elle-même. Ce sont ces tensions que le conseiller pédagogique va devoir gérer pour impliquer le stagiaire dans une formation ou l'apprentissage des élèves organise le métier. Du coup se pose pour lui la question de l'activité à laquelle se livrer dans les entretiens post séance, avec quelles règles, quels rôles ? C'est la mobilisation et l'implication de son activité qui fait problème au formateur. Nous avons donc posé comme un problème professionnel, la nécessité pour le conseiller pédagogique de **subordonner dans l'entretien, l'activité des deux acteurs à un projet de formation centré sur « le faire apprendre ».**

II - 2 - 4 - 2 - Les tensions entre « faire agir et faire comprendre » posent au CP le problème de son efficacité.

Former un stagiaire suppose de définir ce qu'il doit apprendre, le contenu de l'entretien, les objectifs de formation poursuivis, l'organisation d'un plan de formation. Doit-on par exemple régler les questions de discipline et d'organisation de la classe avant de parler des contenus ? Ces questions plus ou moins explicites dans l'activité du CP sollicitent un autre point de vue qui, dans un registre plus épistémologique, est davantage lié ici au savoir professionnel enseignant en jeu dans l'entretien, le « savoir enseigner ».

Il y a d'un côté le « savoir enseigner » qui doit être organisé, « didactisé » en perspective de la formation, et de l'autre les attentes de la société (profession et institution) qui se concentrent dans les usages professionnels. Les savoirs professionnels sont les réponses aux problèmes que la profession a construit au fil du temps. Du point de vue de l'activité professionnelle enseignante comme celui des contenus des APSA que les élèves doivent s'approprier, ils ont une légitimité épistémologique, scientifique et culturelle. En rester à une formalisation technique des usages professionnels ou à un référentiel de compétence, c'est risquer de se couper des problèmes et raisons qui les ont fait naître. C'est donc une approche fonctionnelle du « savoir enseigner » qui doit faire l'objet de l'évolution des procédures d'enseignement du stagiaire.

Une telle approche ne peut oublier les buts que poursuit l'activité de l'enseignant et devra s'articuler aux activités d'apprentissage des élèves. Dans l'analyse qu'il conduit, il s'agit pour le cp de mobiliser des cadres qui permettront de **subordonner les activités d'apprentissages des élèves aux procédures d'enseignement mises en œuvre par l'enseignant stagiaire.** C'est cette articulation qui pose au CP un problème d'efficacité de son analyse, c'est-à-dire le rapport entre le but qu'il poursuit (former le stagiaire) et le résultat qu'il obtient (l'efficacité « pédagogique » du stagiaire). Cette formulation générale des buts et résultats peut se décliner dans des sous buts auxquels seront associés des résultats plus locaux, (la compréhension d'un phénomène d'enseignement apprentissage, des propositions de remédiations de situations, l'identification des actions possibles pour peser sur l'implication des élèves dans une activité, la mise à disposition d'un savoir sous forme problématique aux élèves…) La définition des cadres d'analyse et les choix des événements à analyser révèlent plus précisément ce problème. Il y a pour le CP la nécessité à la fois de s'affranchir du contexte et d'usages professionnels, constitutifs du genre, pas nécessairement toujours pertinents et en même temps la nécessité de s'appuyer sur les procédures d'enseignement qui en émanent pour

organiser la formation du stagiaire. Deux plans tendent à se croiser, celui de l'usage d'une didactique des APSA plus ou moins formalisée et celui d'une approche de la didactique professionnelle (qui, pour les cas étudiés, à partir de la formation qu'ils ont effectuée, fait référence à une didactique des APSA). C'est tiraillé entre ces deux plans que le CP doit organiser la formation du stagiaire au travers de l'analyse.

Le choix des événements à analyser lui aussi est délicat. Ne choisissant pas le contexte qui est celui de la réalité de la classe et des différents projets, c'est à un travail d'identification et de sélection que doit procéder le formateur de terrain en préparation de l'entretien. Au cours des échanges avec le stagiaire un mouvement de décontextualisation et de recontextualisation s'opère pour expliquer les événements observés dans la séance. Le choix des événements, le prélèvement et l'interprétation des données qui serviront de support à l'analyse sont sous une triple influence. Ils sont orientés par le réel, par le projet de formation et « *le registre qui fixe le choix d'une interprétation et le rejet des autres au nom de plusieurs principes* (B Rey ; 2005) ».

II - 2 - 4 - 3 - La conduite de l'entretien pose un problème d'efficience.

C'est la manière de contribuer à la transformation du stagiaire lors de l'entretien qui pose ici question. La problématique est celle d'une transformation de l'habitus professionnel qui dans l'action échappe souvent à la conscience. On voit bien comment, lors des entretiens, une centration excessive sur l'enseignement conçu comme un produit peut conduire le CP à la transmission de «tours de mains » ou de solutions toutes faites qui limiteront l'accès du stagiaire aux conditions plus générales des apprentissages des élèves dans les scénarios proposés. D'autres stratégies d'entretien cherchent à faire redire et répéter la pratique professionnelle pour accéder aux attitudes et aux gestes développés dans l'action et ainsi permettre la prise de conscience. Cela ne suffit pas toujours à la transformation de l'activité professionnelle et, en la matière, un autre écueil est possible, celui de la redécouverte qui renvoie au stagiaire la responsabilité de la construction d'un fonctionnement plus pertinent.

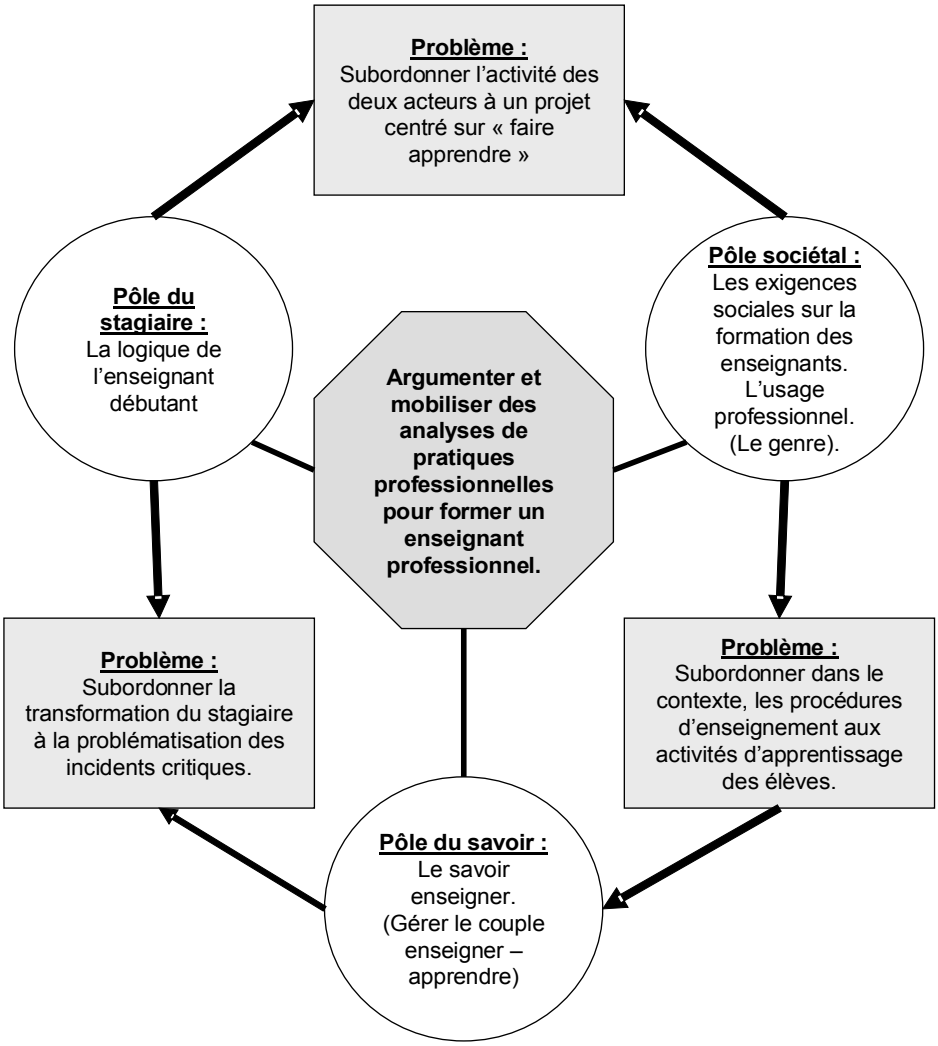
C'est l'écart entre le fonctionnement usuel du stagiaire, ses conceptions et les exigences du « savoir enseigner » dans le cadre qui est le nôtre, qui fait la dynamique de la transformation. Comment par exemple faire passer le stagiaire d'une centration sur les aspects

organisationnels de la séance à une centration sur l'implication des élèves dans l'apprentissage ? Comment l'aider au passage d'une conception formelle des savoirs qu'il enseigne à une conception plus fonctionnelle, comment le faire évoluer d'une conception cumulative de l'apprentissage à une conception constructiviste ?

Le problème du formateur de terrain prend dès lors son origine dans la nécessité qui s'impose de conduire la transformation du stagiaire. En s'appuyant sur les événements de la pratique, il tente de faire en sorte que l'entretien soit l'occasion d'un progrès professionnel qui dépasse la prise en compte de quelques aspects formels du métier. Ce sont les procédures à l'œuvre dans l'entretien qui font question. Plus particulièrement celles qui permettent de mobiliser la réflexion du stagiaire sur les raisons des événements survenus au cours de la séance, celles qui déterminent les questions à poser pour aller vers la construction d'hypothèses explicatives et d'hypothèses d'action, celles qui indiquent la stratégie argumentative susceptible de faire construire les conditions d'une transformation de l'activité professionnelle. En abordant la conceptualisation et la problématisation, nous avons défini le regard par lequel et les théories de l'apprentissage par l'action qui permettent d'appréhender cette idée de transformation. Entre la dimension psychologique du stagiaire en formation et le pôle du « savoir enseigner » le problème posé au formateur dans l'analyse qu'il conduit est celui de l'efficience de la formation qu'il mène, qui se définit par la mobilisation des ressources au moindre coût. Nous avons envisagé la problématisation comme une procédure permettant la transformation professionnelle du stagiaire. Nous formulons alors ce troisième problème de la manière suivante, « **subordonner la recherche de la transformation du stagiaire à la problématisation des incidents critiques**».

La modélisation suivante positionne les problèmes aux interactions des différents pôles du système didactique de formation.

Orientation didactique de l'activité du conseiller pédagogique.



III Une concrétisation du cadre conceptuel : le dispositif de formation dans lequel s'inscrivent les conseillers pédagogiques EPS suivis.

Nous présenterons plus loin la méthodologie de la recherche et les cas étudiés, mais à la suite de la présentation du cadre conceptuel nous voulons présenter le projet de formation qu'il a inspiré. Les évolutions et les résistances de fonctionnement des conseillers pédagogiques ont été observées au fil d'une formation étalée sur trois ans. Pour approcher la compréhension des évolutions professionnelles, il nous semblait nécessaire de les solliciter et les conduire par une formation. Le cadre conceptuel que nous avons présenté dans les chapitres précédents a organisé cette formation des conseillers pédagogiques EPS. Les enseignants dont les cas sont étudiés dans cette recherche ont suivi cette formation. Le volume de formation représente douze journées sur trois ans. Les collègues associés à cette recherche ont également participé à un groupe de travail académique de formation de formateur d'une durée équivalente. Nous présentons ici rapidement les orientations, les modalités et les outils travaillés au cours de ces formations.

III – I - Des principes de formation.

- C'est une formation à l'analyse de pratiques par l'analyse de la pratique réelle du conseiller pédagogique. Elle doit permettre de développer les compétences nécessaires au conseil pédagogique, c'est-à-dire de recueillir les données significatives de la pratique du stagiaire pour les mobiliser dans un protocole d'entretien post-séance et mener à bien la démarche d'analyse de la pratique du stagiaire. Permettre au stagiaire de comprendre comment il fonctionne et les effets que cela produit dans la classe du point de vue des apprentissages, est une condition nécessaire à la transformation de la pratique du stagiaire, c'est-à-dire à sa formation.

- La formation proposée repose, d'une part, sur une dimension didactique et, d'autre part, sur une dimension praticienne. Il s'agit de faire passer les conseillers pédagogiques d'une

pratique organisée par le compagnonnage à une pratique organisée par la construction de la professionnalité de futurs enseignants. La conception et la gestion des situations d'enseignement-apprentissage ainsi que la réflexivité nécessaire à leurs évolutions constituent des éléments forts de cette professionnalité enseignante.

- L'approche envisagée est une approche systémique. L'activité du Conseiller Pédagogique est une activité complexe qui mêle à tout moment : l'observation et l'analyse des séances, la préparation des entretiens, l'évaluation du stagiaire. Elle ne peut se réduire à l'échange de « recettes » entre CP et entre CP et formateurs. Il y a donc une progressivité dans la prise en charge de la complexité au cours de la formation. Celle-ci est permise par la construction d'outils pour « armer » le regard et l'intervention du CP. Ils pourront constituer les bases de références communes dont l'utilisation permettra d'assurer au mieux les articulations théorie/pratique ainsi que l'alternance entre les différents terrains et intervenants de la formation.

- La formation repose sur la mise en question et la mise à l'épreuve de la pratique professionnelle du stagiaire par le conseiller pédagogique, c'est-à-dire par l'identification progressive, la construction et des tentatives de résolution des principaux problèmes professionnels que rencontre le stagiaire[7] .

III – 2- Construire des outils sur le « savoir enseigner » pour analyser les problèmes professionnels des stagiaires.

La formation vise la reconstruction de trois outils avec les conseillers pédagogiques pour analyser les problèmes professionnels des stagiaires.

- Les élèves sont différents et pourtant tous doivent apprendre. L'enseignant stagiaire se doit donc de gérer le conflit entre fonctionnement collectif de la classe et besoin individuel de ses

[7] A Le-Bas, Un modèle de formation praticienne de l'enseignant in : Le-Bas A (2005) Didactique professionnelle et formation des enseignants. *Recherche et Formation,* n° 48

élèves. Son fonctionnement usuel l'amène à privilégier la dimension organisationnelle et affective de l'enseignement au détriment du « faire apprendre ». Nous pensons que l'évolution de la pratique professionnelle du stagiaire passe par la mise en oeuvre d'une problématique de la flexibilité pédagogique. Il s'agit de faire construire un rapport au savoir pour engager des élèves différents dans une activité qui visera un apprentissage. Le regard et l'analyse sur ce premier problème de l'enseignant débutant suppose pour le conseiller pédagogique la construction et la mobilisation d'un outil d'analyse : « *Enseigner, c'est engager les élèves dans une pratique scolaire* »[8].

- « Faire apprendre » rend nécessaire la construction et la mise en scène des scénarii d'enseignement-apprentissage qui visent à la transformation des comportements des élèves. La définition des objectifs et la conception des contenus supposent de dépasser les aspects gestuels et descriptifs du savoir pour s'attacher à une lecture des comportements réels. Il faut pour le stagiaire gérer le conflit entre les dimensions fonctionnelles et formelles du savoir. Le fonctionnement de l'enseignant débutant tend à privilégier les aspects formels et à confondre ce qui est souhaitable pour l'élève avec ce qui est possible. Nous pensons que la porte de sortie de ce problème suppose pour le stagiaire un travail sur la conception de dispositifs d'apprentissage. Pour le conseiller pédagogique, la prise en charge de ce problème professionnel du stagiaire nécessite la construction et la mobilisation d'un outil de lecture et de conception adapté. « *Enseigner, c'est construire des dispositifs pour faire apprendre* »[9] .

- Intervenir et conduire l'apprentissage en relation avec les mobilisations cognitives des élèves constitue l'axe sur lequel porte le troisième problème professionnel. Il y a pour l'enseignant la nécessité de gérer le conflit entre procédure et produit de l'apprentissage. Trop souvent mobilisé par une conception magique de la tâche, l'enseignant novice tend à confondre activité et apprentissage. La clé de ce problème passe, pour nous, par la mise en œuvre d'une pédagogie qui vise à lire les activités d'apprentissage des élèves pour adapter en direct les interventions enseignantes autour des étapes de l'apprentissage. La mise en œuvre d'une formation pertinente sur cet aspect par le conseiller pédagogique renvoie là encore à la

---

[8] : « Conditions du fonctionnement du système didactique et construction de sens » A Le-Bas (Annexe 5)

[9] Cet outil renvoie à « Un modèle de conception du projet d'enseignement » A Le-Bas (Annexe 5)

nécessité d'un cadre de lecture et d'intervention adapté qu'il s'agira de construire : « *Enseigner, c'est piloter l'activité d'apprentissage de l'élève* »[10].

[10] Cet outil renvoie à un modèle « Un modèle de l'apprentissage » D'après Astolfi. (Annexe 5)

III – 3- Stratégie de formation :

Elle repose sur deux axes complémentaires :

- Un axe épistémologique lié à la construction progressive d'outils communs de lecture de la pratique du stagiaire autour des trois problèmes définis en 2.

- Un axe plus méthodologique. La mise en question et la mise à l'épreuve de la pratique du conseiller pédagogique suppose une transformation du regard pour permettre :

- D'identifier les incidents critiques dans les situations d'enseignement-apprentissage mis en œuvre par l'enseignant stagiaire.
- De faire émerger les causes de ces incidents critiques et parallèlement de faire accepter la responsabilité de ces dysfonctionnements à l'enseignant stagiaire.
- D'ouvrir des pistes pour envisager des remédiations sur les préparations de séance et la conduite des apprentissages en classe.

Très concrètement, la formation permet au conseiller pédagogique de recueillir des données significatives de la pratique enseignante, pour les mobiliser dans un protocole d'entretien post-séance et mener efficacement la démarche d'analyse. C'est à partir de séances vidéo que les conseillers pédagogiques se confronteront à la pratique de l'analyse de séance.

III -4 - Le déroulement du projet de formation.

- Un premier temps de la formation des conseillers pédagogiques centré sur l'analyse des pratiques enseignantes des stagiaires.

Les transformations envisagées :

- Passer d'un regard où tout est mis au même plan à un regard qui permet une analyse (c'est-à-dire qui ordonne la complexité).

- Passer d'un regard uniquement référé à sa propre pratique à un regard outillé. (Dépersonnalisation)

- Passer d'une lecture ancrée sur les seuls éléments de contexte à une lecture des problèmes des enseignants novices. (Décontextualisation)

La compétence à construire:

Organiser la lecture d'une pratique enseignante en référence à une intervention dans le système didactique articulant, l'élève, la commande institutionnelle et le savoir dans trois logiques distinctes (production, besoin, moyen).

Le problème des conseillers pédagogiques plus particulièrement traité dans ce moment de formation :

Subordonner, dans le contexte, les procédures d'enseignement aux activités d'apprentissage des élèves.

- Un deuxième temps de formation centré sur l'argumentation et la conduite des entretiens post séance.

Les transformations envisagées :

- Passer d'une conduite des entretiens établie sur la chronologie ou les anecdotes de la séance observée à une conduite qui permet l'analyse des incidents critiques perçus dans la séance en référence à une sélection d'éléments relatifs au « savoir enseigner ».

- Passer d'une démarche de transmission de solution à la transformation progressive des habitudes professionnelles du stagiaire.

- Dépasser ses propres solutions pour inscrire la co-analyse dans une démarche de problématisation des incidents critiques.

La compétence à construire:

- Mener un entretien post séance qui contribue à la problématisation de la pratique professionnelle du stagiaire à partir des incidents critiques repérés.

Le problème des conseillers pédagogiques plus particulièrement traité dans ce moment de formation :

- Subordonner dans le contexte, les procédures d'enseignement avec les activités d'apprentissage des élèves.

- Subordonner la transformation de l'enseignant stagiaire à la problématisation des incidents critiques.

- Un troisième temps de formation centré sur l'analyse des pratiques de formation des conseillers pédagogiques.

Les objectifs prolongent ceux des deux premiers moments de formation auxquels s'ajoute une visée de compréhension. Il s'agit d'aller vers la conduite d'entretiens post séance qui

contribuent à la problématisation de la pratique professionnelle du stagiaire à partir des incidents critiques didactiques repérés. Il s'agit également d'analyser les pratiques d'entretien au regard des conditions susceptibles d'aider à la construction d'un enseignant professionnel.

Ce troisième temps est inscrit dans un groupe de formation – action (GFA). Il vise donc à comprendre et transformer les pratiques de formation des conseillers pédagogiques dans les entretiens post séance. La formation des participants est liée ici à l'action et à l'analyse, c'est-à-dire principalement la création de dispositifs et d'outils d'enseignement ou de formation, expérimentés en situation, et dont le fonctionnement est ensuite analysé à des fins de compréhension et de validation des contenus et des scénarios proposés.

La démarche utilisée dans le groupe de travail s'apparente à une démarche de recherche.

- Le groupe reconstruit un cadre conceptuel permettant l'analyse des entretiens post-séance. Ce cadre se rapproche du cadre conceptuel que nous avons proposé sur l'orientation didactique de l'activité du conseiller pédagogique.

- Le travail de ce groupe de formation comporte une dimension liée à l'action, par l'expérimentation des outils et des dispositifs qui émanent du cadre conceptuel et de ceux précédemment évoqués.

- Les données sont constituées par le recueil vidéo des séances mises en œuvre par le stagiaire et par les entretiens post-séance conduits par les conseillers pédagogiques participants à ce groupe de travail. Deux temps d'analyse permettent le retour et la mise à distance des conseillers pédagogiques sur leurs propres entretiens : un entretien d'auto-confrontation guidé par le formateur, une analyse outillée conduite par l'ensemble du groupe.

IV Les questions de recherche :

IV – 1 - Un questionnement inscrit dans une recherche qualitative :

Avant de formuler les questions de recherche, précisons le cadre dans lequel s'inscrit ce travail. Il s'agit d'une approche qualitative. Plusieurs auteurs ont théorisé ce type de recherche dans les sciences humaines (Paillé P, Muchielli A, 2005), d'autres l'ont fait plus précisément en sciences de l'éducation (Van der Maren, JM, 1996 ; Huberman M et Miles, MB, 1991- Lessart- Hébert, Goyette G et Boutin, G, 1996). Cette approche, qui caractérise le type de recherche que nous présentons ici, postule que les faits humains et sociaux sont porteurs de sens que les acteurs véhiculent. Un autre postulat sur lequel elle s'appuie est qu'il est possible d'accéder à une compréhension du vécu et du ressenti d'un autre homme (Paillé P, Mucchielli A 2005, 13). Cette optique envisage la possibilité d'appréhender le sens des productions humaines à partir d'un certain nombre d'opérations techniques et intellectuelles que nous préciserons dans le chapitre suivant.

L'enjeu de cette étude est une meilleure connaissance du fonctionnement professionnel des conseillers pédagogiques. Il s'agira de repérer quelques régularités, structures ou enchaînements sur la manière dont fonctionnent les conseillers pédagogiques à partir de différents cas. La visée théorique est la compréhension et l'explication. La compréhension « *spécifie les enchaînements entre les éléments, leur dynamique. La causalité est locale et restreinte. Il s'agit de rendre compte de l'enchevêtrement des éléments d'une situation* ».

L'explication « *correspond à la mise en évidence des régularités, de règles de principes qui apparaissent dans le temps et dans l'espace, entre diverses manifestations semblables ou du même genre. La causalité visée et générale. Il s'agit de dégager quelques principes formels ayant la prétention de prédire, d'établir des règles du fonctionnement qui permettent de prévoir ce que la situation deviendra.* » (Van der Maren, 2003). Cette recherche peut dans un second temps servir une démarche de formation pour des conseillers pédagogiques. Ces orientations plurielles déterminent les rapports entre chercheurs, enseignants ou formateurs et la définition des questions de recherche.

La complexité de la situation et la volonté de saisir la fonctionnalité de la pratique professionnelle des conseillers pédagogiques nécessitent de tenir compte des éléments de contexte. On essaiera dans cette recherche de se rapprocher des représentations et du fonctionnement des acteurs et d'étudier les phénomènes dans des contextes écologiques qui fonctionnent comme des systèmes de contraintes. La prescription assez faible sur la formation des enseignants et la complexité de la situation de formation font que c'est dans l'action et les phases interactives entre conseiller pédagogique et stagiaire que les contenus véhiculés et les stratégies de formation se révèlent. Les conseillers pédagogiques ne préparent en effet que très rarement en amont leur entretien post-séance. Les transpositions didactiques formalisées à partir d'une analyse des savoirs professionnels à construire sont exceptionnelles et ne peuvent être mises sous observation. Pour autant cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas d'intention précise. Les activités de formation déployées s'inscrivent dans une logique sociale et sur un objet identifié qui est la formation du stagiaire. Nous avons localisé les problèmes à l'interaction du sujet et de la tâche, ils sont au croisement de logiques épistémologique, psychologique et sociale. L'examen des fonctionnements usuels qui s'y rattachent nous amène à tenter de croiser les dimensions extrinsèques liées à la situation et celles plus subjectives liées à ce qu'en dit le sujet. Nous tenterons ainsi de tendre vers le recoupage de données par d'autres pour permettre une « triangulation » (Van Der Maren 1996, 84) à partir de différentes sources de données portant sur des opinions et déclaration des acteurs ou sur des actions constatées.

Le cadre conceptuel organise fortement les questions de recherche mais la volonté de ne pas rester en deçà du phénomène qui nous intéresse nous invite à maintenir une certaine ouverture dans la formulation des questions de recherche. De plus, par un rapprochement trop prononcé entre les problèmes des conseillers pédagogiques, construction théorique issue du cadre conceptuel, et nos questions de recherche, on court le risque d'une perte de sens au regard des situations réelles auquel nous veillerons en choisissant des objets « *suffisamment gros* » (Johsua, S, 1998, 120). Rappelons que nous ne cherchons pas à valider les problèmes des conseillers pédagogiques mais que nous cherchons à comprendre leur fonctionnement au regard des problèmes qu'ils rencontrent.

IV – 2 - Un questionnement inscrit dans des problématiques de la didactique et de l'ergonomie qui prend pour objet l'activité.

Ce travail tente de contribuer à une approche qui conçoit la formation des enseignants comme un objet de recherche à part entière. Le champ de pratique auquel il se réfère est celui de la formation professionnelle qui pose la question de l'acquisition et de la transmission des compétences professionnelles. La didactique professionnelle tente de prendre en charge une difficulté par rapport à l'apprentissage sur le lieu de travail : « *Rendre méthodique, systématique, ordonnée l'activité constructive présente dans toute pratique* ». (Samurcay, Pastré 2005, p 5). Elle est à la croisée de deux orientations, celle de l'ergonomie et celle de la didactique disciplinaire qui la caractérisent (Samurcay, Pastré 2005, p 4). Ce qui conduit à regarder l'apprentissage du point de vue de l'activité et du point de vue du développement des compétences. L'ergonomie modifie le regard et considérant le conseil pédagogique comme un travail, elle invite à prendre en compte des dimensions relatives à la prescription institutionnelle au sein d'un collectif ou d'une culture professionnelle. L'activité y est subjective et doit faire face à des situations de travail variables.

La didactique prend en charge les questions relatives aux transformations des objets de savoirs (transposition didactique) et les rapports qu'entretiennent ces objets avec le stagiaire en formation lorsqu'ils entrent dans le système didactique. La détection des obstacles est un point important de la didactique. Leur identification est à même d'aider à comprendre le fonctionnement professionnel du conseiller pédagogique et de préciser les voies d'une professionnalisation de l'activité de conseiller pédagogique. Une telle perspective conduit à interroger les interactions langagières, qui transforment les objets à enseigner au fil du processus d'enseignement ou de formation.

Les savoirs construits dans les champs des didactiques sont incontournables pour comprendre les phénomènes d'enseignement dans des disciplines, ils fournissent des pistes pour la lecture de l'activité qui se déroule entre le conseiller pédagogique et son stagiaire. Un regard de didacticien ayant une expertise du point de vue de la formation apparaît alors importante.

IV – 3 - Un questionnement qui s'inscrit dans les problématiques de la recherche sur la formation.

Enfin, il nous semble important de rattacher ce travail aux problématiques actuelles de la formation initiale des enseignants. Plus particulièrement à un champ qui est celui de la « formation de terrain » (Bouvier et Obin 1998). Dans toutes les institutions, l'articulation théorie-pratique se trouve au devant de la scène de la formation des enseignants. L'alternance ne se décrète pas, elle se construit dans des situations d'enseignement et d'apprentissage qui sont complexes, par définition. Qu'il s'agisse des formateurs dans les institutions de formation, des formateurs en établissement ou des maîtres de stage, il semble tout à fait légitime de mettre sous observation le fonctionnement de ceux qui font l'alternance.

Des questions générales sont associées à ce type de recherche :

- Quelle est l'expertise spécifique des formateurs de terrain ? Quelle contribution spécifique à la formation des enseignants débutants ? L'arrivée des enseignants de métier sur le terrain de la formation initiale, soulève également des questions sur les savoirs en présence - savoir d'expérience et savoir " savant », sur les compétences respectives des partenaires du monde universitaire et du milieu scolaire (Raymond et Lenoir 1998).

- Quelle professionnalité pour les formateurs de terrain ? Pédagogique (diagnostic, analyse et travail en collaboration), relationnelle (aide pour l'insertion dans l'équipe éducative) institutionnelle (évaluation). Une triple fonction qui apparaît complexe à gérer (Pelpel 2002).

- D'autres travaux cherchent à comprendre plus précisément les interactions CP/ professeur stagiaire et leur contribution au développement des compétences professionnelles (Chaliès, S. et Durand, M, 2000 ; Chaliès, S, 2002 ; Trohel, J, 2005). Dugal (2003) tente pour sa part de mettre en évidence les effets d'une recherche collaborative et de l'observation didactique sur les approches didactiques du conseil pédagogique.

IV – 4 - Les questions de recherche :

L'objet d'étude de cette recherche a été formulé de la manière suivante :

« La professionnalité du conseiller pédagogique étant entendue comme la compétence à gérer le système didactique de formation qui articule un stagiaire, une commande sociétale, et un « savoir enseigner», il s'agit d'essayer de comprendre quelles sont les résistances à un fonctionnement plus professionnel du conseil pédagogique. »

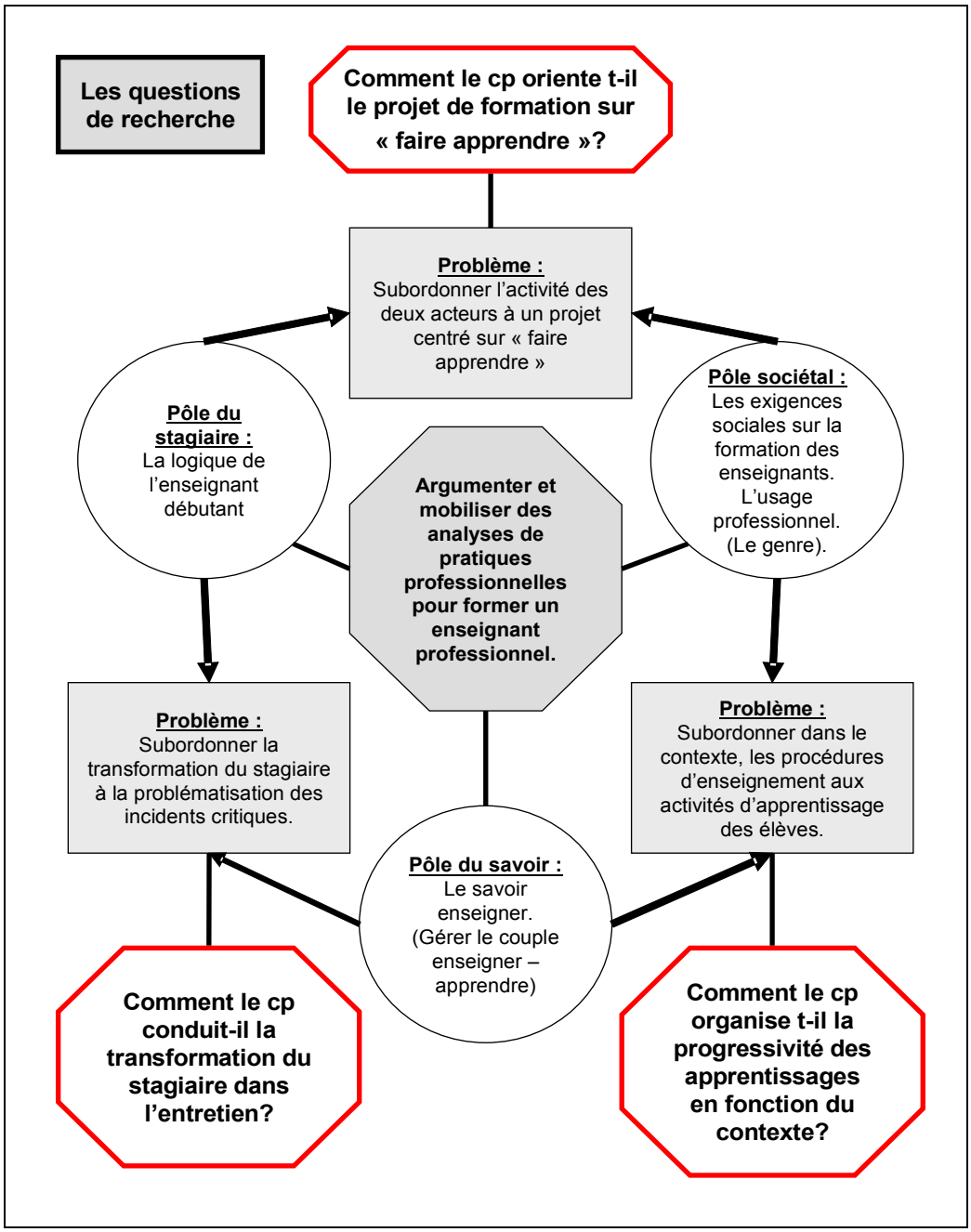
Les trois questions de recherche renvoient au cadre conceptuel. Elles cherchent à identifier et comprendre les fonctionnements usuels des conseillers pédagogiques EPS du second degré au regard des problèmes professionnels qu'ils rencontrent.

- Comment le CP oriente t-il le projet de formation du stagiaire sur « Faire apprendre »?

- Comment le formateur organise t-il la progressivité des apprentissages du stagiaire en fonction du contexte ?

- Comment le formateur conduit-il la transformation du stagiaire dans l'entretien ?

Pour situer ces questions de recherche dans le cadre conceptuel nous proposons de les formaliser dans le schéma suivant :


Les questions de recherche
Comment le cp oriente t-il le projet de formation sur « faire apprendre »?
Problème : Subordonner l'activité des deux acteurs à un projet centré sur « faire apprendre »
Pôle du stagiaire : La logique de l'enseignant débutant
Pôle sociétal : Les exigences sociales sur la formation des enseignants. L'usage professionnel. (Le genre).
Argumenter et mobiliser des analyses de pratiques professionnelles pour former un enseignant professionnel.
Problème : Subordonner la transformation du stagiaire à la problématisation des incidents critiques.
Problème : Subordonner dans le contexte, les procédures d'enseignement aux activités d'apprentissage des élèves.
Pôle du savoir : Le savoir enseigner. (Gérer le couple enseigner – apprendre)
Comment le cp conduit-il la transformation du stagiaire dans l'entretien?
Comment le cp organise t-il la progressivité des apprentissages en fonction du contexte?

V Des éléments de réponse à ces questions dans la littérature scientifique récente.

Au cours des paragraphes suivants nous cherchons à repérer dans la littérature scientifique des apports de connaissances sur le fonctionnement des conseillers pédagogiques. Il ne s'agira pas d'effectuer ici une synthèse des travaux relatifs au conseil pédagogique, tutorat, formateur de terrain, maître de stage mais plutôt, autour de quelques productions récentes, de pointer des convergences de problématique ou des éléments de réponses aux questions que nous nous posons. Plusieurs productions ont particulièrement été convoquées à cet égard. Une communication (Chalies S, Durand M 2000) sur « *l'utilité discutée du tutorat en formation* » qui propose une synthèse de la littérature scientifique relative au tutorat en formation initiale des enseignants. Un rapport de recherche « *sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants »* réalisé en Belgique (Donnay J, Dejean K, Charlier E, 2001). Trois thèses soutenues dans les cinq dernières années sur le thème du conseil pédagogique (Chalies 2002, Dugal 2003, Trohel 2005), et les travaux de Pelpel (1996, 2002) sur le tutorat. Ces différents écrits s'appuient sur un ensemble de références universitaires important. Ils sont de nature à nous permettre de repérer sur les problèmes que nous soulevons, des pistes que la recherche en sciences de l'éducation a déjà explorées.

C'est autour de nos trois questions de recherche que nous essaierons de situer ces éléments de la littérature scientifique.

- Comment le CP oriente t-il le projet de formation du stagiaire sur « Faire apprendre »?

Une problématique qu'on retrouve dans différents travaux.

Dans les différents travaux cités, les entretiens post-séance se situent dans les actions de conseil pédagogique ou de tutorat. Ils s'inscrivent dans des logiques différentes liées aux types d'organisation des études, aux conceptions des plans de formation et aux conceptions de la formation des enseignants. Des distinctions se repèrent autour de trois grandes

conceptions auxquelles Donnay (2001) fait référence à partir de Maynard et Furlong (1993). Une conception du tutorat traditionnel en cohérence avec une approche quantitative, représentée par le modèle de l'enseignant « efficace ». Ce modèle s'apparente à celui de l'apprenti fondé sur une pédagogie reproductive, il favorise la transmission directe de compétence techniques préétablies et décontextualisées (Chalies 2002, 19).

Un autre modèle peut être caractérisé par la compétence et s'appuie sur le constructivisme.

La troisième approche, plus récente, également référée au constructivisme et fondée sur l'analyse de pratique, s'inscrit dans une conception « clinique ou réflexive ». Elle se développe dans des stratégies qualitatives et une démarche compréhensive. Même si la réalité des mises en œuvre ne colle pas exactement à ce modèle, la référence à cette approche est devenue dominante. Au moins dans les discours, il est difficile d'envisager la formation dans des logiques d'application. La place des formateurs s'installe dans un autre rapport au savoir qui va émerger en partie des propres actes du formé.

L'accès à un travail de professionnel demande une explicitation des *théories sous-jacentes*, leur mise en mots, leur formalisation, leur évaluation critique. Ce type d'entretien « clinique ou réflexif » souhaite valoriser une formation des enseignants stagiaires non directive, autonome et contextualisée. Elle implique la construction de postures nouvelles qui peuvent être en rupture avec les habitudes professionnelles de l'enseignant face à ses élèves. Généralement basée sur la démarche socratique (Brouillet et Deaudelin 1994), dans laquelle la formation sera associée au fait de faire parler pour se former, les entretiens évoluent d'un style direct, pragmatique et prescriptif à

un style indirect, théorique et réflexif (Byra, 1996 ; Caruso, 2000 ; Oberg 1989 ; cités par Chalies, 2002). Ces problématiques, appuyées sur des conceptions réflexives, ne sont pas celles de la problématisation des pratiques professionnelles sous l'angle de laquelle nous voulons observer les fonctionnements des conseillers pédagogiques. Des problèmes sont cependant pointés dans l'activité de formation que doit mener le CP. Cette évolution, vers la

conduite d'entretiens plus réflexives, ne va pas de soi et la tension entre transmettre ou faire réfléchir est pour Durand un dilemme (Chalies, Durand 2000) qui jouera sur la nature des entretiens et le jeu qu'y développent les deux acteurs. Pour ces auteurs, le caractère problématique de l'activité de conseil est en effet inscrit dans des dilemmes qui en influencent l'organisation et jouent sur l'implication des participants dans les entretiens. Ainsi les postures d'aide souvent repérées (guide, leaders, modèle, soutien affectif) viennent en contradiction avec la fonction d'évaluation assignée aux conseillers pédagogiques dans de nombreux dispositifs de formation. La gestion de cette relation complexe *« engendre des difficultés de relations entre les maîtres de stages et les stagiaires dont ils ont la responsabilité (Cameron-Jones et Ohara, 1997 ; Guyton et McIntyre, 1990) car ils doivent être capables de maintenir la distance (fonction d'évaluation) dans la proximité (fonction d'aide) »* (Donnay et al*,* 2001, p 11*).* Passer de la posture d'enseignant à celle de formateur d'adulte est difficile. Le dosage des interventions du conseiller pédagogique oscillant, selon les cas, entre une transmission de modèles didactiques et relationnels et la recherche pour le stagiaire d'un processus de création de pratiques pédagogiques singulières. Comment les conseillers pédagogiques s'impliquent-ils dans ce jeu de tension ?

<u>Des indications sur l'implication des CP dans les entretiens :</u>

Dans le cadre d'un travail de recherche précédant la construction d'un référentiel professionnel de maître de stage, Donnay J et al (2001) ont identifié les différents rôles que les maîtres de stage disent remplir lors de l'accompagnement du stagiaire. Les précisions apportées sur les rôles que les maîtres de stage s'assignent, quand ils sont confrontés à la nécessité d'engager le stagiaire sur un projet de formation, constituent pour nous des indicateurs de fonctionnements habituels de conseillers pédagogiques.

-*« inducteur d'actions* », il infère chez le stagiaire les actions à poser en offrant des ressources (conseils, attitudes, théories, méthodologie, etc.) et en communiquant sa passion du métier.

-*« créateur de conditions d'apprentissage »*

- *« créateur des conditions permettant au stagiaire d'agir de façon autonome* », alors qu'il est tiraillé entre les exigences liées à la gestion de sa classe et celles liées à l'apprentissage du stagiaire

- *« créateur des conditions de co-création dans une nécessité réciproque qui lie le stagiaire et le maître de stage, chacun par sa différence »*

- *« intégrateur du stagiaire dans l'école, dans la classe »*

- *« praticien réflexif et inducteur de réflexivité chez le stagiaire* », (distanciation par rapport aux pratiques)

- *« médiateur entre les différents acteurs, les différents projets* » (instituts de formation, établissement d'accueil…)

- *« évaluateur des compétences du stagiaire »*

- *«intégrateur dans la profession »,* (fonction de socialisation)

- *« soutien affectif et moral ».*

Par ailleurs Pierre Merle (1999) relate comment, interrogés sur leurs rôles, les conseillers pédagogiques sont majoritairement d'accord pour indiquer ce qu'il est important d'apporter au stagiaire autour de trois préoccupations essentielles : favoriser une modification des pratiques du stagiaire à partir de leur analyse et auto-analyse (échanger, donner des conseils), l'aider à rendre ses connaissances plus accessibles aux élèves (aide dans la didactique des discipline), éviter toutes les erreurs relatives à la gestion de ses relations avec les élèves.

Ces différents écrits nous donnent des indications sur les rôles que souhaitent tenir les conseillers pédagogiques, mais ils ne réussissent pas toujours à tenir ces rôles. La réalité des pratiques que les CP mettent en œuvre résiste parfois aux intentions.

<u>Des résistances à la construction d'une posture de formateur</u>

La commande et les discours sur la formation des enseignants, les intentions que les CP peuvent nourrir pour contribuer à la professionnalisation de leurs stagiaires ne font pas la réalité des mises en œuvre dans les entretiens post-séance. Celles-ci peuvent prendre un autre tour, les rôles et les postures susceptibles de contribuer à une approche réflexive du stagiaire ne sont pas faciles à prendre. Pelpel (1996, 146) utilise la typologie de Porter[11] pour

[11] La typologie de Porter comprend 6 catégories : Evaluation (jugement), interprétation (apposition de sens), soutien (encouragement), enquête (investigation complémentaire), décisions (proposition immédiate de solutions), compréhension (reformulation des propos).

caractériser les réactions des conseillers pédagogiques dans des situations d'aide ou de conseil. Ceux-ci manifestent des réactions spontanées de type action à 31,5% et de type évaluation à 22,5% tandis que les catégories d'interprétation, plus proches d'une démarche réflexive, ne sont mobilisées que dans une proportion de 7,5¨%.

De même, Pierre Merle (1999) fait valoir une typologie des modes d'adaptation à la fonction de conseillers pédagogiques dressant ainsi une vue plus contrastée des engagements des conseillers pédagogiques :

- « Les engagés indécis » se situent à mi-chemin entre la coopération et le repli. Si ils ressentent les difficultés de la fonction, ils apparaissent cependant disponibles pour les fonctions d'accueil des stagiaires. La qualité de la formation proposée à l'IUFM est déterminante pour leur mobilisation dans la fonction.

- « Les participants vigilants » adhèrent aux actions menées par l'IUFM et souhaitent s'impliquer dans les projets de formation. Pour autant ils restent vigilants sur leur engagement et une « équité d'échange ente soi et l'institution ».

- « Les apathiques institutionnels malheureux » peinent à définir leur rôle dans la classe du stagiaire. Ils vivent difficilement les tensions entre leur conception du métier et celle que l'institution propose.

- « Les apathiques institutionnels détachés » ont surmonté les tensions entre la définition qu'ils se donnent du métier et les fonctions de conseiller pédagogique. Ils sont devenus insensibles aux prescriptions institutionnelles du rôle de conseiller qu'ils ont adapté à leurs conceptions du métier.

Enfin Chalies et Durand (2000) font état de travaux qui établissent des limites à la portée des entretiens post-séance. Certaines d'entre elles sont inhérentes à des relations entre les acteurs qui polluent la dimension formative des entretiens. Les conseillers pédagogiques s'efforçant de ne pas rentrer en conflit avec les enseignants en formation (Brouillet et Deaudelin, 1994 ; Haggerty, 1995) recourent à des stratégies de masquage : « *La multiplication au sein des*

entretiens de ces assomptions implicites […] s'inscrivent dans des « conduites implicites de menace de la face, où sont en jeu les images des uns et des autres ».

Ce qui se fait dans les entretiens post-séance renvoie à l'implication des acteurs et aux projets qu'ils se fixent. On perçoit les évolutions que nécessite un fonctionnement plus réflexif. On peut, à la suite de Donnay J et al (2001), en citer quelques unes.

- Passer de la posture de praticien (réfléchi et/ou réflexif) à celle de maître de stage. Il ne suffira pas d'une prise de distance par rapport à ses propres pratiques, il s'agira en effet de faire partager cette posture au stagiaire.

- Passer de la posture de professeur, à celle de compagnon puis à celle de formateur de terrain.

La position de formateur suppose d'abandonner l'attitude de celui qui transmet le savoir dans des logiques d'application sans permettre au stagiaire d'accéder aux conditions d'un fonctionnement plus adapté. Le formateur accompagne le stagiaire et l'inscrit dans un processus de socialisation qui favorisera son intégration. Une prise en compte de la personne en formation est incontournable pour anticiper les difficultés et soutenir le stagiaire face aux imprévus mais, en même temps, les transformations professionnelles sont rarement indolores, elles supposent des remises en cause, des analyses, des apports qui au-delà du professionnel peuvent affecter la personne. La multiplicité des postures à tenir rend problématique l'activité du formateur de terrain. L'originalité de notre contribution est de considérer l'implication des conseillers pédagogiques comme un problème professionnel pour y rechercher les modes de fonctionnement usuels et les résistances au progrès dans son traitement.

- Comment le formateur organise t-il la progressivité des apprentissages du stagiaire en fonction du contexte ?

Les problématiques qu'on retrouve dans différents travaux ?

« *Aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner* » est pour Chalies et Durand (2000) un autre dilemme auquel se confronte le conseiller pédagogique lors des entretiens post-séance.

Il pose la question des buts poursuivis et finalement rejoint pour partie, le deuxième problème professionnel que nous avons posé : « *Subordonner dans le contexte, les procédures d'enseignement aux activités d'apprentissage des élèves* ». Les auteurs de la note de synthèse signalent que, pour de nombreuses recherches, l'aide à l'enseignement immédiat est privilégie à la construction d'une dimension formative à plus long terme. La délivrance de « recettes » traduisant semble t-il une difficulté pour les conseillers pédagogiques à concevoir « *des trajectoires professionnelles chez les enseignants en formation* ». La nature des connaissances véhiculées par les conseillers pédagogiques lors des entretiens fait l'objet de peu de travaux récents. C'est au détour de travaux de recherche portant plus particulièrement sur les conditions d'efficacité des entretiens post-séance (Chalies 2002 ; Trohel 2005) que ces aspects apparaissent. Quelques indications sur les connaissances apportées par les CP nous renseignent toutefois sur les fonctionnements usuels.

Des indications sur les connaissances véhiculées par les CP ?

Chalies (2002) relève les connaissances mobilisées et / ou construites par les enseignants stagiaires et les conseillers pédagogiques lors des entretiens post-séance. Les « types[12] » relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage ont été pointés « contenus pédagogiques » ; ils concernent les contenus relatifs aux élèves, aux contenus disciplinaires, à l'instruction et leurs combinaisons. Ces types relatifs aux contenus pédagogiques représentent 46% des types mobilisés tandis que ceux relatifs à l'entretien de conseil pédagogique 13%, au conseiller pédagogique[13] 21% et à l'enseignant stagiaire 20%. Cette approche ne distingue pas la dimension didactique des aspects pédagogiques des interventions. De plus il apparaît au vu des résultats que l'entretien post-séance est un lieu de validation des connaissances professionnelles construites lors de la leçon menée par l'enseignant stagiaire. Celles-ci sont complexes et contextualisées ; elles articulent « *les contenus disciplinaires ou le mode d'instruction en fonction des caractéristiques des élèves ou de la situation d'apprentissage en cours* » Chalies (2002, 262).

Dugal (2003) prend, comme point de départ de sa recherche sur « *la question problématique du conseil dans la relation conseiller pédagogique - professeur stagiaire* », un constat des

[12] Les types sont des connaissances construites ou mobilisées par les conseillers pédagogiques lors des extraits d'entretien de conseil pédagogique considérés comme efficace.

[13] Les types relatifs au « conseiller pédagogique » sont les connaissances mobilisées ou construites relatives à l'activité de formation (ex :Le CP laisse à l'enseignant stagiaire l'initiative de mener la réflexion tant que celle-ci est intéressante) et d'enseignement du C P(ex : « J'ai tendance à stopper le travail des élèves et à changer de situation d'apprentissage lorsqu'ils commencent à saturer et à se dissiper » (Challies 2002, 213)

fonctionnements dominants des conseillers pédagogiques (Dugal 1999). Il fait ainsi état d'une préoccupation des CP et des stagiaires lors des entretiens sur la catégorie " organisation ". Cette dimension occupe la moitié du volume des interventions dans les entretiens conseils. Deux autres catégories de l'analyse, celles relatives aux " interventions auprès des élèves " et aux " contenus enseignés " se partagent la deuxième moitié. Les contenus enseignés n'apparaissent pas comme la priorité des entretiens. La dimension prépondérante étant plutôt relative à un attachement commun, la bonne marche de la classe.

Les résultats de différents travaux (Chalies 2002, Trohel 2005) indiquent comment, lors des entretiens, les conseillers pédagogiques cherchent à livrer leur façon de faire pour résoudre les difficultés rencontrées en même temps qu'ils encouragent les enseignants stagiaires au développement de leur style personnel.

Des indications sur les résistances à faire autrement.

Lors des entretiens post-séance, il apparaît qu'on parle assez peu des conditions qui permettront l'apprentissage d'un savoir par les élèves. S'il apparaît que les cadres mobilisés pour l'analyse des séances des enseignants stagiaires sont fortement dépendants du contexte et des références pédagogiques personnelles du conseiller pédagogique, nous n'avons pas repéré d'éléments susceptibles de nous éclairer sur ce qui résiste à faire des entretiens l'occasion de construction de connaissances généralisables sur la situation d'enseignement-apprentissage. Notre approche à l'ambition d'éclairer un peu cette question en essayant de mettre sous observation, d'un point de vue didactique, les cadres interprétatifs ou explicatifs mobilisés pour interpréter les situations d'enseignement-apprentissage.

- Comment le formateur conduit-il la transformation du stagiaire dans l'entretien ?

Les problématiques qu'on retrouve dans différents travaux ?

« Transmettre ou faire réfléchir » est la formule choisie par Chalies et Durand (2000) pour traduire un des dilemmes de l'activité du conseiller pédagogique. Il semble que si le savoir enseignant est conçu comme un ensemble de schèmes d'action directement applicable à la pratique, alors une approche transmissive est privilégiée. Mais, si le savoir enseignant est entendu comme possédant un caractère singulier, le conseiller pédagogique favorise davantage les démarches d'aide à l'analyse et à la réflexion. La volonté de valoriser la

réflexion s'inscrit dans le courant de l'analyse de pratique qui doit permettre aux enseignants une construction plus active des connaissances professionnelles. Ce dilemme rejoint une de nos questions de recherche et le problème professionnel auquel nous l'avons rattachée, « subordonner la recherche de l'efficience à la problématisation des incidents critiques ». L'analyse des interactions langagières mobilisées dans les entretiens post-séance et de leurs effets (Trohel 2005, Chalies 2002) participent de cette problématique sans toutefois faire systématiquement référence aux événements de la séance observée.

Des indications sur la gestion des entretiens par les CP ?

Les entretiens peuvent se structurer autour de thèmes, de l'organisation de la leçon ou des enchaînements de phase. Dans ce cas, trois phases caractéristiques apparaissent généralement. Une première dans laquelle le tuteur fait le rapport et l'interprétation des éléments observés. Une seconde phase de réponse dans laquelle le stagiaire s'inscrit dans une démarche d'analyse ou de justification. La troisième phase, de « programmation », permet un dialogue et un partage d'expérience entre CP et stagiaire. Dans les entretiens organisés autour de thèmes, ces derniers sont généralement introduits par les tuteurs. Quand la chronologie de la séance organise celle de l'entretien, celui-ci est l'occasion de commentaires dialogués et discutés entre les participants et suit les notes prises par le conseiller pédagogique lors de l'observation.

Les résultats de Chaliès (2002) nuancent cependant l'idée selon laquelle le choix des thèmes relèverait d'une approche prescriptive. Pour construire le thème, les conseillers pédagogiques cherchent à attribuer et partager un sens à une situation problématique extraite de la leçon.

Un certain nombre de recherches, présentées par Chalies et Durand (2000) dans leur synthèse, pointent le caractère artificiel de la démarche de formation incitant les stagiaires à interpréter le problème[14] abordé. Celles-ci notent le caractère simpliste des interprétations avancées par les stagiaires en soulevant que l'engagement des stagiaires relève plutôt de la justification que de l'interprétation. Chalies (2002) module un peu cette appréciation en constatant que les conseillers pédagogiques, par des questions courtes, incitent les stagiaires à la compréhension du problème abordé. A la suite de Schön, il considère que les stagiaires s'engagent dans une « re-structuration » de la situation problématique à partir de laquelle le problème a été construit. Trohel (2005) indique également que l'activité des tuteurs et des stagiaires ont une

[14] La notion de problème n'est pas précisée dans ces travaux elle ne se distingue pas semble t-il de la notion de difficulté.

très forte dominante exécutoire mais montre aussi qu'un questionnement conçu pour susciter la réflexion contribue plus facilement à la construction de connaissances chez les stagiaires.

Sur l'apport des solutions, l'idée que les conseillers pédagogiques apportent des connaissances professionnelles contextualisées est partagée par de nombreuses recherches. Puk et Haines (1999), Carter (1990), Stanulis (1994) sont cités dans ce sens par Chalies (2002). Là encore pour celui ci, il y a lieu de nuancer la dimension prescriptive des solutions apportées aux problèmes. Les stagiaires évaluent et questionnent les propositions de solutions qui émanent des conseillers pédagogiques au regard de leurs leçons et de leurs possibilités d'enseignement.

Il semble donc que la conduite des entretiens oscille entre des démarches prescriptives ou des démarches plus questionnantes, propres à la réflexion.

Des indications sur les résistances à conduire une activité plus réflexive.

Nous n'avons pas trouvé d'autre hypothèse explicative que celle proposée par Chalies (2002) sur cette question. Elle rejoint une idée fréquemment énoncée dans la littérature scientifique selon laquelle les conseillers pédagogiques rencontrent des difficultés pour expliciter des connaissances professionnelles souvent implicites. Ces difficultés seraient aussi à l'origine d'une autre liée à la contextualisation et à l'adaptation des solutions proposées au contexte de la leçon.

L'originalité de notre approche sur cette question est la référence à la problématisation. C'est par ce filtre que nous voulons rechercher les fonctionnements usuels des conseillers pédagogiques dans la conduite des entretiens post-séance. Notre contribution vise de plus à pointer les éléments de résistance à la mise en œuvre d'une démarche plus « problématisante » et transformatrice par les conseillers pédagogiques.

SECONDE PARTIE : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.

Cette seconde partie vise à présenter les outils méthodologiques qui nous permettront de caractériser l'activité du CP. Nous voulons comprendre son fonctionnement devant les problèmes qu'il rencontre au cours de son activité d'analyse de pratique lors des entretiens post-séance.

L'analyse de pratique menée dans une perspective de formation est insérée dans le débat post-séance. Le CP y déploie son activité dans le système didactique de formation. Dans la première partie, nous l'avons caractérisée comme un système de registres hétérogènes dont la gestion génère des tensions. La situation est ouverte et complexe, elle nous a amené à considérer l'activité professionnelle du formateur comme une activité problématique. Parallèlement, lors des entretiens, le langage constitue le moyen privilégié par le conseiller pédagogique pour intervenir sur la formation du stagiaire. C'est dans et par le langage qu'il tend à réaliser son activité. C'est donc pour nous, à travers le langage et son analyse que pourra être révélée l'activité du CP et, plus précisément, les problèmes qu'il rencontre dans le cours de celle-ci.

Nous avons fait l'hypothèse de trois classes de problèmes différentes dans les tentatives menées par le CP pour analyser les pratiques du stagiaire. Chacune de ces classes de problèmes doit être ici revue pour définir plus précisément le filtre nécessaire à leur investigation. Accéder à l'activité et à son caractère problématique au-delà de ses aspects descriptifs, pratiques et objectifs, suppose le recours à la dimension langagière. On conçoit que, selon les conceptions du langage auxquelles il est fait référence, l'orientation de l'analyse puisse être différente. Il convient alors de préciser en quoi le langage peut être considéré comme une activité et de quelle nature est celle-ci. Quels sont les éléments de l'activité auxquels peut donner accès la parole au regard des questions que nous nous posons sur la manière dont le conseiller pédagogique traite dans l'action les problèmes de formateur qu'il rencontre ? Après avoir précisé les besoins spécifiques à chacune de nos questions de recherche, nous essaierons de positionner les présupposés épistémologiques liés au langage susceptibles d'aborder ces questions. Enfin nous essaierons de cerner les indicateurs permettant d'accéder aux modes de fonctionnements dominants pour caractériser les résistances aux transformations professionnelles des conseillers pédagogiques.

VI De quels outils à t'on besoin pour approcher les fonctionnements des CP ?

VI – I : Première question de recherche.

Nous avons situé, à l'articulation de la logique du stagiaire et des exigences posées par la société, la nécessité pour le conseiller pédagogique d'orienter le projet de formation du stagiaire sur « le faire apprendre ». Il s'agit de repérer ici l'activité du CP dans la définition du jeu qu'il met à disposition du stagiaire lors des entretiens. Quelle est son implication dans l'entretien de formation? Que vaut pour lui l'activité qu'il déploie ?

La relation de formation dans l'entretien suppose d'autres fonctionnements que ceux habituellement développés dans son activité professionnelle enseignante. Stagiaires et conseillers pédagogiques sont engagés dans un processus de repérage, de mise en relation à partir de références qu'il faut sélectionner dans un champ différent et moins organisé que le processus d'enseignement dans lequel ils évoluent habituellement. La tâche est différente et les relations d'adultes modifient également les registres usuels de l'enseignant. Alors que son identité professionnelle et son statut d'enseignant l'amène en classe à proposer une organisation des connaissances dont il maîtrise la programmation, dans les entretiens les connaissances émergent de l'action qui vient de se dérouler dans la séance observée. De plus, le stagiaire n'est pas un élève, c'est un pair ou presque qui s'autorisera à questionner, critiquer ou juger. La tâche, le public et le contexte diffèrent. C'est un changement de point de vue qui va demander aux acteurs de jouer un autre rôle que celui auquel il se livre habituellement dans les d'enseignement-apprentissage. Plusieurs aspects concourent à préciser l'implication du CP. La notion de rôle issue de la psychologie sociale désigne l'intériorisation du système d'attentes sociales qui conduisent les individus à adopter tel ou tel comportement. Elles se traduisent dans les activités en partie par des postures**.** La notion de posture nous semble à même de révéler l'appropriation originale et les constructions singulières des conduites des conseillers pédagogiques investis dans les entretiens de formation. Cette notion apparaît dans les recherches sur les pratiques langagières (Bucheton, Rebière, Bautier). Elles est définie comme "*un schème préconstruit d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée*" (Bucheton 2000). Nous pensons qu'elle peut être élargie aux manières d'agir dans les dispositifs de formation. La recherche de réponse à notre première question (Comment le CP oriente t-il le projet de formation sur

« faire apprendre » ?) suppose la construction d'indicateurs de discours susceptibles d'apprécier les rôles, les positions et les postures des différents protagonistes ainsi que les thèmes abordés lors des entretiens.

VI – 2 : Deuxième question de recherche.

« Comment le formateur organise t-il la progressivité des apprentissages du stagiaire en fonction du contexte ? » Nous avons formulé ainsi la seconde question à la quelle nous voulons répondre. Nous pensons qu'elle sollicite un autre point de vue qui, dans un registre plus épistémologique, est davantage lié ici au savoir professionnel enseignant en jeu dans l'entretien. Nous l'avons dit, ce savoir est ici une pratique, le « savoir enseigner ». Nous voulons comprendre ce qui préside au choix des indices prélevés dans le contexte par le CP ainsi que la mise en relation qu'il effectue pour expliquer le fonctionnement du stagiaire et organiser les transformations que l'enseignant débutant doit opérer pour progresser.

VI – 2 – 1 : Des faits et des idées, deux registres en tension.

Les savoirs professionnels dont il est question sont pour nous des savoirs raisonnés. Le professionnel sait dire comment il fait et pourquoi. Le passage de l'action à sa compréhension suppose la construction d'explications qui pourront être remobilisées dans la pratique. La construction des savoirs professionnels nécessite donc verbalisation et activité de problématisation (Le Bas 2005). Selon M Fabre (2005), « *Les connaissances ne valent que rapportées aux problèmes dont elles constituent les réponses, insérées dans un corps de savoir, et replacées enfin dans un itinéraire intellectuel dont elles définissent une étape…* » La reconstruction et la résolution de ces problèmes devenant l'occasion de transformer ses façons d'agir ou de penser.

Une telle approche suppose pour le CP d'identifier le problème, de le poser. Elle lui impose de se donner une représentation modélisante de la situation. La modélisation c'est pour Lemoigne (1990), une "*Action d'élaboration et de construction intentionnelle, par composition de symboles, de modèles susceptibles de rendre intelligible un phénomène perçu complexe, et d'amplifier le raisonnement de l'acteur projetant une intervention délibérée au*

sein du phénomène : raisonnement visant notamment à anticiper les conséquences de ces projets d'action possibles ». Le travail de conceptualisation va permettre de concevoir l'action et les relations qu'entretiennent les procédures d'enseignement et les activités d'apprentissage. Ces mises en relation sous forme de schémas, de plans, d'associations constituent les modèles plus ou moins formalisés qui permettent au CP et au stagiaire l'articulation des faits et des idées.

Une première distinction entre les registres empiriques et les registres des modèles dessine l'espace problématique dans lequel opère le CP. Nous pensons que les problèmes rencontrés par le CP et son stagiaire peuvent être entendus comme des problèmes explicatifs et peuvent se rapprocher en cela des problèmes posés dans les activités scientifiques, c'est-à-dire des problèmes dans lesquels il y a la construction de modèle pour expliquer les phénomènes et les prévoir. En référence aux travaux de Martinand (1994) et Orange (1997) sur la modélisation en science, on peut considérer que les analyses du conseiller pédagogique mobilisent deux registres en tension. Un registre empirique qui s'appuie sur les faits observés (les résultats produits, les procédures d'enseignement …), et un registre des modèles qui vise à rendre raison, à expliquer. C'est dans le mouvement de l'un à l'autre que se construisent les modélisations, les conceptualisations et raisonnements. La démarche d'analyse que nous nous proposons d'utiliser s'inspire de celles mises en oeuvre dans les argumentations mobilisées dans la construction de connaissances en sciences (Fillon et al 2004). Pour autant, l'activité argumentative à l'œuvre dans les analyses de pratique diffère quelque peu de celles déployées en sciences pour produire des connaissances et expliquer les phénomènes. La pratique est complexe. Dans la réalité, le problème à résoudre n'est pas toujours très bien défini, et sa solution n'est pas souvent unique. Grize (1996b) distingue les modèles déictiques, qui sont les modèles pour l'action, et les modèles universels qui permettent une pensée hors contexte. Les savoirs d'action et les savoirs pour l'action ne sont pas de même nature. Les savoirs d'action ont pour finalité l'action du praticien. Ils constituent des outils pour agir et sont opérants pour l'action, comme c'est le cas pour des règles d'action formalisées que peuvent construire des enseignants. Nous avons déjà évoqué la relation que les savoirs entretiennent avec les problèmes. Nous situons les savoirs d'action comme des formalisations permettant de traiter les problèmes liés au système de l'activité de l'enseignant pour ce qui le concerne ou, pour le CP, au système de l'activité de ce dernier. Ils sont pour nous localisés sur les tensions entre les différents pôles du système didactique tandis que les pôles concentrent eux, des savoirs utiles à l'action mais pas directement finalisés par celle-ci (théorie de l'apprentissage, anthropologie du savoir, sociologie de l'éducation).

VI – 2 – 2 : Résolution et explication deux visées pour l'analyse.

L'analyse de pratique tente donc d'opérer le passage d'une activité adaptative, mobilisée dans la situation, à une explication de cette activité. Mais l'entretien poursuit plusieurs perspectives.

Il s'agit certes de poursuivre celle de la construction d'un savoir possédant un certain de degré de généralisation mais aussi celle de la recherche des solutions possibles à mettre en oeuvre. Le but poursuivi par le travail ne peut être absent de l'entretien. La tâche d'enseignement-apprentissage doit être réalisée par le stagiaire. La solution au problème rencontré le mobilise et la construction du savoir n'est sans doute pas pour lui prioritaire, le produit de son activité est plus important. Au cours des entretiens le projet est double, l'analyse poursuit deux types de construction ; la construction de connaissances sur le fonctionnement du système et la construction d'outils pour analyser, concevoir l'intervention et agir dans le système. Un projet épistémique d'une part, un projet plus pragmatique d'autre part, constituent les deux visées qui précisent un peu plus le problème du CP Sur le versant épistémique, il s'agit à la fois de mobiliser des concepts porteurs d'un certain degré de généralité pour penser et analyser les fonctionnements du système didactique en même temps qu'il s'agira de reconstruire ou d'enrichir ces concepts à partir des données de la pratique. Expliquer les fonctionnements ou les dysfonctionnements de la pratique conduit à en fonder le cadre dans un système de conceptions, de référence, de valeurs ou d'usage. (Les conceptions de l'apprentissage par exemple, la réussite de tous, les concepts de la didactique …) Sur le versant pragmatique apparaît comme nécessité la construction d'un projet plus technique dans une logique utilitariste d'intervention. Faits d'évaluation de la situation et des transformations à y apporter pour rendre l'intervention plus efficiente, les échanges recherchent alors sans doute plus l'efficacité et l'économie que la vérité.

En poursuivant deux visées différentes, l'explication et l'action réussie, les analyses articulent deux registres l'un qui est celui des modèles et des concepts l'autre qui est celui plus empirique de la situation d'enseignement- apprentissage. Les outils d'analyse des discours devront permettre de les mettre à jour et c'est dans ce sens qu'il nous faudra interroger les activités de langage.

VI – 3 : Troisième question de recherche.

« Comment le formateur conduit-il la transformation du stagiaire dans l'entretien ? » constitue notre troisième question de recherche. Nous avons indiqué comment pour nous la construction de la professionnalité supposait la référence à la problématisation. Les échanges entre CP et stagiaire génèrent des prises de consciences qui vont nécessiter des conceptualisations et ainsi, en retour, rendre possible la prévision et l'élaboration de plans d'action. C'est par l'analyse et l'argumentation que se développe l'activité de problématisation propre à faire évoluer les conduites professionnelles. Le langage concentre ces échanges. En l'adressant à autrui l'activité existe autrement pour celui qui l'a vécue. « *Dès qu'on est dans une situation à trois termes où, entre le sujet et le réel, s'interpose une description externe du réel proposée par l'autre partenaire d'un échange, le sujet doit se livrer à une coordination difficile, source de nombreux conflits qui sont autant d'occasion pour lui de développer la reconnaissance de sa propre activité* » (Clot 2003). Cette approche invite à mettre sous observation plus précise la manière dont argumentent les acteurs et plus précisément le CP. Le rôle de l'argumentation dans la construction des concepts doit nous permettre d'appréhender cette question.

VII Des connaissances sur les activités langagières pour appréhender ces questions.

VII – I - Le langage est une activité.

« *Dire, s'exprimer au moyen du langage, c'est en même temps agir, c'est aussi et surtout agir sur les gens, c'est enfin manipuler de manière symbolique des objets réels.* » (Faïta D 2002) Par le langage on cherche à intervenir dans les relations que les personnes entretiennent avec un objet ou entre elles à propos d'un objet. Mais les moyens d'intervention que constituent le langage et ces énoncés ne sont pas les objets eux-mêmes ni les relations, ils en sont une représentation. Faïta poursuit, « *Je dirais que la façon dont nous utilisons le langage, dont nous construisons nos discours, notre propre parole, s'applique d'abord à la maîtrise des rapports que nous entretenons avec autrui, avec les autres, avec notre environnement, l'environnement quotidien…* »

Il y a un aspect essentiel du langage qui se trouve dans le rapport avec autrui. L'autre est toujours présent quand on parle. D'une manière extérieure par sa présence mais au-delà dans les valeurs, les savoirs, les références dont nous ne sommes pas directement les auteurs. Par le langage, l'action sur les autres et sur soi même est possible. Pour Clot et Faïta, c'est une fonction structurante qu'assure le langage. Le fait de positionner son travail, de le mettre en débat, renvoie à sa propre activité et son développement. Grâce au langage, les opérations sont hiérarchisées. Il y a une organisation des données qui doit apparaître. On doit définir une hiérarchie, des priorités de classement, des choix. C'est le langage qui permet de formaliser l'organisation des interventions dans les tâches complexes. C'est aussi le langage qui nous permet de représenter ce qui se passera dans l'avenir, de projeter nos activités orientées vers le futur par l'élaboration d'hypothèses. Parce qu'il permet d'agir sur les autres, sur soi même et qu'il permet la manipulation des d'objets, le langage est une activité.

Si on poursuit cette idée que le langage structure les opérations, les actions, les organisations nécessaires à l'accomplissement des tâches, un des aspects formateurs du travail apparaît dans la verbalisation de l'expérience. Le retour sur l'expérience réalisée permet de la reprendre, le

langage devient l'instrument du retour sur l'activité et de son évolution. L'activité est ce qui se fait, elle se différencie de la tâche qui précise ce qui doit se faire. Mais, pour Clot et Faïta, l'activité réalisée constitue l'actualisation de ce qui aurait pu se faire. Le réel de l'activité c'est donc aussi ce qui ne se fait pas mais qui aurait pu se faire. Comprendre l'activité du CP suppose d'intégrer à l'analyse « *ce qu'on fait pour ne pas faire* », les activités empêchées ou non choisies. « *En tout cas, dans la triade de l'activité dirigée, le possible fait partie du réel* ».

Ce sont deux accès possibles à l'activité du CP qui se dessinent et orientent la méthodologie de recueil des données.

- On conçoit que c'est par la mise sous observation des activités langagières du CP et de son stagiaire qu'il nous sera possible d'accéder à l'activité du conseiller pédagogique. Les échanges CP - stagiaire représentent une activité en train de se faire que nous voulons saisir dans sa dynamique. Les deux interlocuteurs interagissent lors de ces entretiens : au fil de son déroulement le CP comme le stagiaire sont amenés à structurer et organiser leurs interventions. Ils mobilisent des savoirs et des valeurs qu'ils travaillent et développent pour les faire évoluer. Les échanges des entretiens entre CP et stagiaire sont pour nous une première voie d'accès possible à la manière dont le CP joue la transformation du stagiaire mais plus largement aussi à son activité.

- La mise en débat avec le conseiller pédagogique du travail qu'il a effectué lors de ses échanges avec le stagiaire constitue une seconde voie d'approche. Un entretien sur l'entretien apparaît pour le CP de nature à retravailler et à développer à nouveau son activité. La mise sous observation de ces entretiens, dans lesquels le CP revient sur ses échanges avec le stagiaire, est susceptible de nous renseigner sur les résistances ou les conditions du développement de l'activité du conseiller. La verbalisation consécutive assistée, ou auto-confrontation, est une méthode utilisée en ergonomie. Elle consiste à confronter l'acteur aux traces de son activité, c'est-à-dire ici à la vidéo de son entretien avec le stagiaire. Cette confrontation à la vidéo et à une tierce personne impose au CP « *de se livrer à une coordination difficile source de nombreux conflits* » (Clot 2003). Ce sont ces conflits que nous souhaitons générer dans les auto - confrontations vidéo pour accéder d'un peu plus prés et d'un point de vue différent (plus subjectif) à l'activité du CP.

VII – 2 - Le langage comme outil de la construction et des interactions entre les individus et les objets.

Dans la suite des travaux de Vygotski, on peut considérer que les cognitions et les représentations des états des objets se construisent dans l'interaction sociale. La construction des concepts élaborés pour penser la complexité suppose le recours au langage. D'une part, les mots et le langage sont les moyens de la formation des concepts et, d'autre part, les concepts scientifiques, qui sont une forme de généralisation d'un niveau supérieur prennent, appui sur les concepts quotidiens et l'action du maître pour se construire.

Cette première distinction, concept scientifique, concept quotidiens, peut nous permettre de penser le travail du conseiller pédagogique. Les concepts quotidiens peuvent être construits dans l'expérience. « *Ils se forment dans le processus de son activité pratique et de sa communication immédiate avec son entourage* » (Rochex JY, 1997). Ils peuvent être construits dans les actes même si les formes de pensée qu'ils mobilisent sont celles de la catégorisation et de la généralisation. En revanche les concepts scientifiques dépendent d'une activité langagière. Ce sont des concepts de second ordre « *généralisation des généralisations déjà cristallisés dans les concepts quotidiens* ». Leurs caractéristiques sont d'être médiatisés par d'autres concepts, ils sont le résultat d'un travail conscient et volontaire. Plus que la distinction de ces deux formes de pensée qui traduirait la supériorité des concepts scientifiques sur les concepts quotidiens, c'est le mouvement de l'un à l'autre qui paraît intéressant.

La théorie de l'origine sociale des processus mentaux supérieurs repose sur l'idée qu'à l'échelle de l'histoire, ceux ci ont leur source dans l'héritage culturel. Pour l'individu, l'appropriation des signes qui permettent la transmission de la culture s'effectue au cours d'interactions sociales dans les rapports entre les individus et les objets. Ces signes sont inscrits dans la langue et l'utilisation qu'en font les autres de manière subjective. La construction des concepts scientifiques qui prendront appui sur les concepts quotidiens pour les dépasser trouve en partie son origine dans les processus intersubjectif. Puisque les outils de pensée prennent leur origine dans les signes qui servent de médiateur à la culture, les médiations qui les utilisent sont incontournables pour appréhender la compréhension des

processus par lesquels se développent les cognitions. « *On comprend aussi, faut-il le rappeler, que l'unité d'analyse soit l'interaction sociale, c'est-à-dire la relation individu – objet – alter* » (Gilly M, Roux J-P, & Trognon A, 1999). C'est par la mise sous observation des médiations utilisées entre le CP et son stagiaire qu'il nous sera possible d'appréhender la manière dont le CP favorise le développement des concepts permettant de penser et transformer la pratique. La transcription des entretiens entre le CP et son stagiaire constituera une part des données à analyser. Le rôle plus précis que jouent les interactions langagières dans le développement de la pensée et des concepts doit être maintenant envisagé.

VII – 3 - Une approche interactive du langage :

« *…selon la perspective bakthinième, l'activité langagière est fondamentalement dialogique, ce qui nous conduit à considérer tout énoncé, même écrit, même apparemment isolé, comme une réponse à une proposition antérieure ou en prévision d'une proposition à venir* » (Jaubert M- Rebière M 2000). Le Dialogisme est une notion qui a d'abord été élaborée pour l'analyse linguistique et littéraire par Mikhaïl Bakhtine (1895-1975). Pour lui, « *L'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage* ». C'est le caractère « adressé » de toute production langagière, même égocentrée, qui est pris en compte par une approche interactive. L'idée qui sous tend cette approche est donnée par Kerbrat-Orechionni (1990, 17) : « *Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira des « interactants » exercent les uns sur les autres, un réseau d'influence mutuelles parler c'est échanger, et c'est changer en échangeant.* »

Pour Bakhtine les mots existent sous trois formes, les mots neutres, les mots du dictionnaire et les mots d'autrui. Les mots du dictionnaire ne sont pas utilisés dans la langue quotidienne. « *Je vis dans l'univers des mots d'autrui. Et toute ma vie consiste à se diriger dans cet univers, à réagir aux mots d'autrui* » (Bakhtine 1984, 363). Pour se confronter aux mots d'autrui et se diriger, le sujet utilise des genres de discours qui sont des fonctionnements sociaux prévisibles, des organisations sociales préalables. « *Pour parler, nous nous servons des genres du discours, autrement dit, tous nos énoncés disposent d'une forme type et relativement stable, de structuration d'un tout* » (idem). C'est par la pratique de différents genres de discours en usage dans les différentes formations sociales que nous parlons. Ces différents genres de discours qui se frottent dans les interactions langagières, Bakhtine

propose de les distinguer en genres premiers ou seconds. Les genres premiers sont ceux qui entretiennent une relation immédiate avec les situations qui les produisent. Ce sont les échanges de tous les jours, ils sont liés à l'action, au contexte « *Ils naissent de l'échange verbal spontané, ils sont fortement liés à l'expérience personnelle du sujet* » (idem). Les genres seconds s'appuient sur les premiers qu'ils retravaillent. Ils s'éloignent des conditions de productions des genres premiers, des contextes et des urgences temporelles. Ils sont à l'œuvre dans des discours plus élaborés ; ils apparaissent « *dans les circonstances d'un échange culturel plus complexe et relativement plus élaboré* » (idem). Les didacticiens du Français ou des sciences se sont appuyés sur cette distinction des genres de Bakhtine pour développer la notion de secondarisation (Bautier-Rochex 2004 ; Jaubert M - Rebière M 2000 ; Jaubert M.- Rebière M - Bernié J.-P. 2004 ; Fillon, Orange, Peteerfalvi, Orange, Rebière, Schneeberger 2004). La transformation des genres de discours, leurs déplacements de genres premiers en genre seconds révèlent différents états de connaissance. Ce mouvement suppose de questionner les objets de discours, de les considérer sous un registre nouveau, de les éloigner de l'expérience première. C'est ce mouvement qui nous permet d'appréhender, au travers des interactions langagières entre CP et stagiaire, la construction de concepts qui prennent appui sur les pratiques pour s'en éloigner et les penser plus généralement. On peut rapprocher l'activité du CP d'une aide à la secondarisation en favorisant les déplacements des énoncés du discours du stagiaire vers des cadres de pensée renouvelés. Les analyses et les argumentations développées lors des entretiens constituent les moyens de ces déplacements.

Il nous faut dès lors préciser en quoi l'argumentation peut constituer l'outil mobilisé par le CP et son stagiaire pour conduire ces transformations.

VII – 4 - Une approche argumentative du langage :

Oléron (2001) donne la définition suivante de l'argumentation : « *Démarche par laquelle une personne ou un groupe entreprend d'amener un auditoire à adopter une position par le recours à des présentations ou assertions, arguments qui visent à en montrer la validité ou le bien fondé* » Dans cette acception commune, c'est l'usage du CP que de recourir à l'argumentation. Pour peser le pour et le contre d'un choix ou d'une décision, pour faire évoluer le stagiaire, il fait l'expérience de l'argumentation. Le langage ne peut représenter objectivement le monde mais a pour fonction d'agir et de communiquer. C Plantin (1990)

considère l'argumentation comme une fonction du langage. « *La fonction argumentative, fonction critique, caractérise les langues naturelles*.» (C. Plantin, 1990, 9).

Un courant de la linguistique a montré comment les discours argumentatifs étaient nichés dans la plupart des formes de langage. Pour O. Ducrot et JC. Anscombre, l'argumentativité est un trait caractéristique du langage. Les participants y déploient des schémas argumentatifs en fonction des attentes, des intentions et des rôles discursifs des participants. Pour J.-B Grize (1981), *« argumenter, c'est chercher, par le discours, à amener un auditeur ou un auditoire donné à une certaine action. Il s'en suit qu'une argumentation est toujours construite pour quelqu'un, au contraire d'une démonstration qui est pour"n'importe qui". Il s'agit donc d'un processus dialogique, au moins virtuellement* ». Le discours schématise, il construit des actions.

Analysant la structure de différents textes argumentatifs, dans ses dimensions logiques, J.-Bl. Grize propose de distinguer deux composantes dans tout discours argumentatif : une composante explicative, faite de raisonnements; une composante séductrice, faite d'éclairages.

On voit dans cette logique comment l'argumentation peut apparaître comme l'outil privilégié que mobilisent le conseiller pédagogique et son stagiaire pour travailler les concepts qui permettent de raisonner la pratique et de l'analyser. C'est au travers des activités argumentatives que le CP conteste ou développe les énoncés du stagiaire. C'est en argumentant qu'il contribue à délimiter les objets évoqués dans le discours. Il y a des mises en relation qui s'opèrent et qui contribuent à la construction de concept. L'argumentation est l'outil de l'explication, elle est aussi le moyen par lequel chacun se positionne par rapport au thème de savoir en jeu et par rapport à un système de valeur ou d'usage dans la profession. Par les échanges qui visent à réduire ou marquer les divergences sur les sujets abordés, c'est au genre professionnel qu'on accède pour y adhérer ou s'en démarquer. On construit les codes, les positions, les angles de vue qui permettent de parler des pratiques et d'échanger sur elles.

VIII Accéder aux modes de fonctionnements dominants des conseillers pédagogiques dans les entretiens.

Les approches interactives et argumentatives du langage semblent les plus appropriées pour accéder aux processus de formation mobilisés par le CP dans ses entretiens. Il nous faut maintenant préciser les indicateurs qui nous permettront d'apprécier au mieux l'activité du CP et préciser les modes de fonctionnement dominants autour des trois problèmes que nous avons pointés. Ces éléments seront déterminants dans la caractérisation des fonctionnements usuels. Ils doivent en effet nous renseigner sur l'activité des CP au cours des entretiens dans la gestion des problèmes que nous avons indiqués.

Cette section se détaille en trois sous-sections. La première précise la notion de posture et propose un inventaire des postures possibles que pourrait prendre le CP au cours des entretiens. La seconde envisage la mise sous observation des cadres interprétatifs développés par les CP lors des entretiens en rapprochant leur activité d'une activité de modélisation. La troisième propose la construction d'une démarche pour mettre sous observation les stratégies argumentatives du CP dans les entretiens. Celle-ci articule la place des énoncés utilisés par le CP dans les processus de problématisation avec le mouvement des différentes voix.

VIII - 1 - Les postures relatives au savoir et au stagiaire pour appréhender la manière dont le CP oriente la formation du stagiaire sur « faire apprendre ».

Quelles sont les relations entretenues avec les objets dont on parle et pour en faire quoi dans l'entretien : décrire, hiérarchiser modéliser, mettre en relation ? Attribuer un rôle au formateur dans la construction du projet du stagiaire et du désir d'apprendre, c'est lui concéder la possibilité d'un certain pouvoir. Comment les conseillers pédagogiques investissent ce pouvoir ? On peut penser que les postures prises par le CP révèlent la relation entretenue avec le stagiaire à propos du savoir. Le choix des thèmes, leur inscription dans un réseau

conceptuel, les positions énonciatives prises, la distribution des rôles, ce qu'il fait du savoir en jeu dans l'entretien sont autant d'informations qui dessinent la posture prise par le CP. Les notions de posture ont été développées par la sociologie de l'éducation (Bucheton, E Bauthier 1998) pour comprendre les modes de pensée investis dans les tâches par les élèves. Enracinées dans l'individualité, elles permettent d'expliquer les différences de réussites. Dans ces approches, les "postures" caractérisent la manière particulière dont un sujet négocie la tâche qu'il doit accomplir. Ici la tâche vise la formation professionnelle d'un stagiaire par la mobilisation d'analyse de pratique. La manière dont le CP la comprend, l'interprète, lui donne du sens et s'y implique détermine sa posture. Il y a une dimension didactique dans les postures prises mais aussi une dimension psychologique, plus subjective, faite de relation à l'autre et d'attention plus ou moins grande à sa personne. Les postures du formateur tentent de trouver un équilibre entre ces dimensions didactiques et psychologiques. Elles oscillent entre une transformation de la personne et une transformation des savoirs professionnels. Elles se situent dans une relation prescriptive ou très ouverte avec le stagiaire.

Les pratiques langagières, la culture professionnelle dans laquelle il baigne, l'expérience professionnelle ont construit des manières d'entrer dans la tâche d'entretien. Pour Bucheton (1999), « *Ces schèmes d'action sont tout à la fois cognitifs et langagiers. Une posture est donc la manière dont le sujet attribue du sens "pour lui" à la tâche demandée, la manière dont de ce fait il se donne à lui-même une tâche à accomplir* ». Jaubert et Rebière (2000) clarifient l'interprétation du terme posture définit par Bucheton pour comprendre comment s'adaptent « *les pratiques langagières aux contextes d'apprentissage proposés par les maîtres en sciences* ». Ce faisant elles précisent les pistes qui permettront de les caractériser au travers des productions langagières. « *Toute production langagière, au travers de sa structure et de ses configurations d'unités linguistiques, porte les traces que le locuteur se fait du contexte. Elle « signale » le rôle qu'il s'attribue et qu'il attribue au langage dans l'effectuation de la tâche : D'où il parle, quelle communauté (ses croyances, ses valeurs, ses pratiques y compris langagières etc.) l'autorise à parler et guide ses interventions.* »

Florent Gomez (1997), à partir d'une étude dans la littérature consacrée à la formation sur les représentations relatives à la formation des enseignants et plus spécifiquement aux formateurs, dresse un inventaire de postures typiques. La liste qui suit énumère et caractérise les postures que différents auteurs proposent aux formateurs d'enseignants dans la littérature professionnelle ou la recherche. Elles constituent des repères de figures typiques qui peuvent

être composées par le formateur dans l'entretien. Nous les précisons à partir : de quelques caractéristiques, de la référence prépondérante au discours utilisé, du destinataire de son intervention, de la fonction ou du rôle dominant.

L'ingénieur : dispose d'instruments scientifiquement élaborés. La référence de son discours oscille entre le savoir technologique et les aspects pragmatiques. Le destinataire de son travail est le praticien. Sa fonction est d'instrumenter la pratique.

L'expert : l'expert est capable d'expliciter un jugement sur un sujet et d'intervenir dans les débats qui le concernent. Le destinataire de son travail est le praticien. La référence de son discours est pragmatique. Sa fonction est d'analyser et de conseiller pour améliorer la pratique.

Le collègue/ami : le destinataire de son travail est le pair praticien et la personne (pas d'asymétrie). La référence de son discours est pragmatique. Sa fonction est d'échanger sur la pratique ou de l'organiser et de maintenir les relations.

Le modèle : le destinataire de son travail est le praticien et la personne. La référence de son discours est sa propre pratique. Sa fonction est d'être support d'imitation.

Le juge : le destinataire de son travail est le praticien face à la règle. Il est chargé de trancher les litiges opposant des parties ou des arguments. Il analyse les faits et leur applique la règle pertinente, la solution applicable parmi celles discutées par les parties. Son jugement décide à exécuter la solution relevée. La référence de son discours est la règle (professionnelle, ou institutionnelle). Sa fonction est de faire appliquer la règle.

L'évaluateur: le destinataire de son travail est le praticien. La référence de son discours est pragmatique. Sa fonction est de d'aider le stagiaire à se situer.

Le compagnon : il est inscrit dans un groupement corporatif dont le but est entraide, protection, éducation et transmission des connaissances entre tous ses membres. Les compagnons cultivent certaines valeurs éthiques et un attachement fort au travail bien fait. Le destinataire de son travail est le collègue-stagiaire. La référence de son discours est pragmatique et porte sur l'expérience de la pratique. Sa fonction est de transmettre un éthique et des savoir-faire.

Le médiateur : le destinataire de son travail est le formé. La référence de son discours porte sur la formation et ses enjeux. Sa fonction est la construction du projet de formation.

L'accompagnateur: le formateur accompagne le stagiaire en le plaçant en position d'acteur de son apprentissage. Le destinataire de son travail, c'est l'activité de recherche du stagiaire. La référence de son discours est pragmatique ou théorique. Sa fonction est de développer, construire ou réorganiser les connaissances qui sont en jeu.

Le clinicien : dans la tradition analytique, le clinicien ambitionne de réaliser un travail au plus près des acteurs, pour les aider à prendre conscience des processus socio-psychologiques qui structurent leurs comportements et à se doter ensuite de ressources propres d'action. Le destinataire de son travail est la personne. La référence de son discours porte sur les comportements. Sa fonction est d'aider à clarifier les comportements et les relations interpersonnelles du formé.

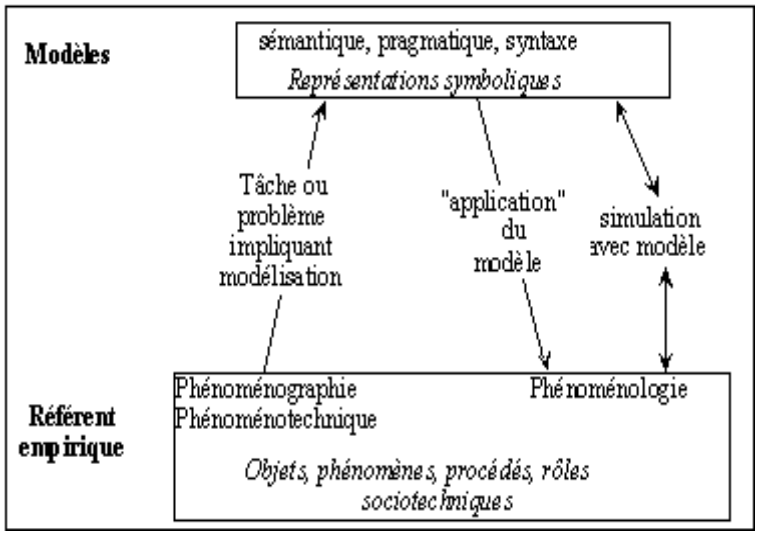
VIII - 2 - A la recherche des cadres interprétatifs pour saisir comment le CP organise la progressivité des apprentissages du stagiaire en fonction du contexte

Nous avons rapproché l'analyse de pratique d'une référence nécessaire à une activité de modélisation de la pratique, en ayant indiqué plus haut qu'il nous paraissait opportun de distinguer, dans le cadre d'une activité technique, les modèles pour expliquer des modèles pour agir. C'est en quelque sorte à une modélisation technologique que se confrontent les acteurs de l'entretien. Pour Guillerme[15], la technologie est l'ensemble des discours sur la pratique qui visent à se constituer en science normative de la production d'effets. Elle est pour Combarnous (1985) une étude des procédés techniques. C'est la fonction des modèles qui semble devoir être distinguée. Deux fonctions sont à l'œuvre et interagissent, une heuristique en donnant la possibilité de conduire la recherche à partir de l'expérience, l'autre de diagnostique en prévoyant l'aboutissement du traitement de la modélisation.

Différents travaux liés à l'argumentation en didactique des sciences déterminent l'origine de la construction des problèmes dans la mise en tension du registre des modèles et du registre empirique. En proposant une conception dynamique de la modélisation, et au-delà de la caractérisation des modèles, Martinand a permis de faire apparaître les points essentiels et de

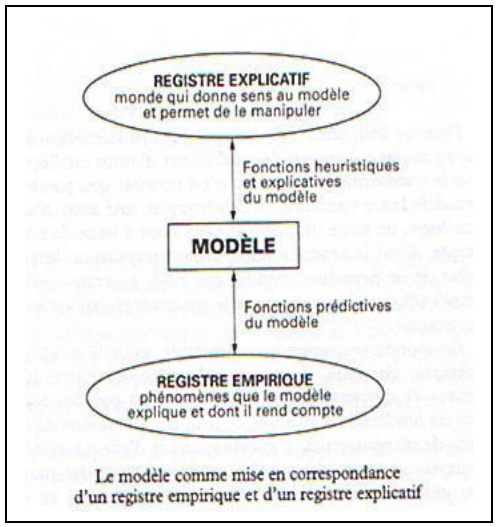
[15]Guillerme J. Technologie, Encyclopaedia Universalis. Vol. 15, 820-822.

repérer les questions à se poser autour de cette démarche. Que fait-on en modélisant ? Comment cela fonctionne-t-il ?



Les modèles sont des constructions et ne sont pas donnés ; à ce titre ils doivent pouvoir être travaillés, ajustés. C'est à cela que, d'une certaine manière, les acteurs de l'entretien post-séance s'emploient. Les modèles sont des outils d'intelligibilité et à cet égard les explications qui les sous-tendent révèlent les modes de fonctionnement de ceux qui les produisent.

Au-delà des différences de nature épistémologiques des modèles, Orange (1994 - 1997) puis Martinand (1995) proposent de chercher quels principes les fondent dans un troisième registre défini par Orange comme explicatif. Le référent empirique et le registre de l'élaboration du modèle se voit complété par ce qui se cache derrière, le registre explicatif.



Le modèle comme mise en correspondance d'un registre empirique et d'un registre explicatif

Orange (1997)

Cette approche de la modélisation nous paraît constituer un outil pertinent pour rechercher les cadres explicatifs ou interprétatifs qui sous-tendent les analyses développées par les conseillers pédagogiques dans les entretiens post-séance. C'est par eux que nous pourrons mettre au jour les fonctionnements dominants des CP et ainsi tenter de répondre à notre question : « Comment le formateur organise t-il la progressivité des apprentissages du stagiaire en fonction du contexte ? »

Nous avons indiqué comment, à partir de propositions de Martinand et d'Orange, la modélisation articulait différents registres qu'elle mettait en tension dans la construction de modèles. D'une part, un registre empirique qui fait référence aux éléments observables et mesurables, d'autre part, un registre des modèles qui fait référence à des apports explicatifs du phénomène mis sous observation dans l'entretien. Si les explications données ne permettent pas de décrire le phénomène ou si les données empiriques observées ne rentrent pas dans le champ des modèles, alors un travail de réinterprétation est nécessaire aux deux acteurs. Les données ou les éléments des modèles utilisés prennent alors le statut de contraintes. Elles apparaissent comme des objets incontournables à traiter dans l'entretien. A l'instar des analyses de débats menées en sciences, c'est dans les tensions entre ces deux registres que va se constituer un espace de contraintes et de conditions d'où émergeront les raisons ou des causes qui nourrissent le cadre interprétatif. Ainsi, le détournement de tâche d'un nombre important d'élèves ne devient un problème qu'à partir du moment où « la réussite de tous » qui appartient au registre des modèles ou au registre explicatif, est une condition à prendre en compte dans l'analyse. De la même manière, les échecs répétés d'élèves dans une situation de sport collectif peuvent être posés comme des contraintes empiriques qui vont amener le stagiaire et son CP à repréciser l'objet d'étude choisi pour ses élèves et reconstruire les étapes de la construction du savoir en sport collectif.

- Précisons un peu le registre des modèles. Il renvoie pour nous à des mises en relation autour de deux systèmes didactiques et leurs différents pôles. Ces conceptions et mises en relation apparaissant aux yeux du CP comme des <u>conditions</u> de fonctionnement ou d'intervention dans ces systèmes. Comme nous l'avons dit, le conseiller pédagogique se trouve devant la nécessité d'articuler deux plans. Un plan relatif à la didactique des APSA en EPS et un autre qui est celui de la didactique professionnelle. Trois types d'interrogations sont présents à

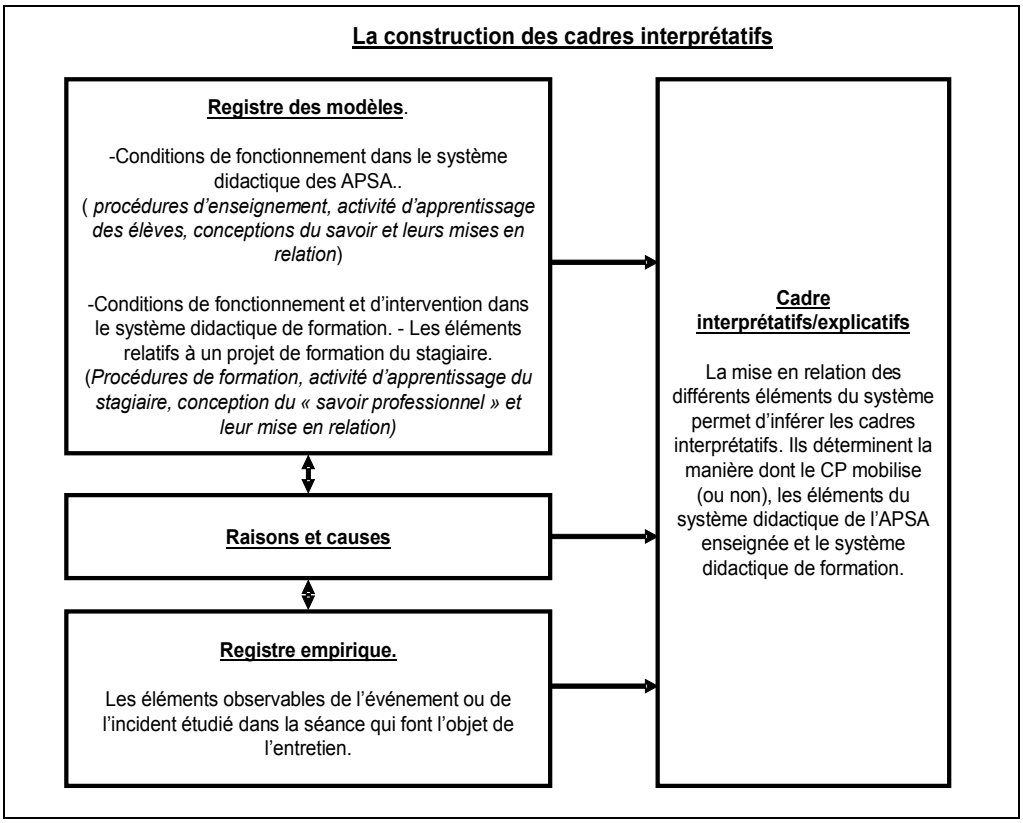
chacun de ces plans. Un questionnement axiologique qui pose la question de ce qui doit être fait ou appris, un questionnement épistémologique relatif au savoir et à la manière de se l'approprier enfin un questionnement praxéologique ou praticien qui renvoie aux démarches nécessaires à son appropriation. Ces trois grands axes de questionnement déterminent les rubriques qui permettront la mise à plat et l'analyse des discours du CP lors des entretiens.

Le premier plan met en relation les aspects relatifs au savoir (les APSA) avec la commande institutionnelle et avec l'apprenant. Leur articulation renvoie à trois questions. Quel savoir et quelle progression de sa construction ? Quelles sont les conditions des progrès des élèves ? Quelles démarches d'enseignement ou comment enseigner pour que les élèves apprennent ?

Le second plan, relatif au système de la didactique professionnelle, renvoie lui aussi à trois questions : quel savoir professionnel pour le stagiaire, quelles sont les conditions de ses progrès, comment le faire progresser ?

Raisons et causes.

Il nous parait nécessaire de distinguer les raisons et les causes. Les causes seront utilisées pour caractériser l'origine des phénomènes dans une dimension pragmatique, la relation de causalité établissant ici pour nous un rapport quasi « mécanique » des causes aux conséquences. Les raisons seront utilisées pour caractériser la recherche de compréhension des phénomènes. Les raisons appellent des interprétations et des conceptions, elles ont une portée plus générale et s'inscrivent dans un système de signification mais aussi sur une dimension plus psychologique et subjective



Dans le schéma ci-dessus, les éléments qui appartiennent au registre des modèles sont issus des interventions des deux acteurs : conseillers pédagogiques et stagiaire. Les événements choisis par les CP, les modèles qu'il mobilise ou qu'il partage, les causes et les raisons qui vont venir fonder les analyses et permettre la reconstruction des modèles nous renseignent sur le cadre interprétatif mobilisé lors de l'entretien par le CP. Ce cadre est une modélisation par le chercheur des modélisations effectuées par le CP. Il nous faudra pour cela identifier les mises en relation des objets du discours au travers des argumentations déployées par le CP. Pour poursuivre l'exemple pris au dessus : à quoi est associée pour lui la « réussite de tous » ? A l'apprentissage, à son produit, à la seule mise en activité des élèves, au respect des consignes ?

VIII – 3 - Contraintes et interactions argumentatives pour saisir comment le CP conduit la transformation du stagiaire dans l'entretien.

Dans notre cadre théorique, le progrès professionnel suppose la transformation des cadres de pensée du stagiaire, une évolution de ses conceptions de l'apprentissage de l'enseignement et du savoir qu'il enseigne pour favoriser l'évolution des schèmes d'enseignement. Nous pensons que la transformation s'associe ici à l'activité argumentative. Nous devrons donc interroger les liens qui unissent problématisation et argumentation dans cette situation de dialogue. La tâche est en effet particulière : en plus des données prélevées sur la séance, le CP dispose des discours du stagiaire qu'il intègre. Ce sont les indicateurs de l'activité argumentative dans cette situation de dialogue que nous avons à identifier pour permettre l'analyse des stratégies argumentatives, la prise en charge des problèmes et les démarches de problématisation développées ou non par le CP.

Le savoir professionnel n'est pas donné, il se reconstruit ; et c'est pour permettre cette reconstruction que le conseiller pédagogique met le savoir à disposition du stagiaire à partir de l'analyse des événements observés lors de la séquence. Nous voulons comprendre comment se joue cette mise à disposition - reconstruction lors du débat. Comment se reconstruisent lors de l'entretien, les solutions possibles aux dysfonctionnements perçus dans la séance. Sont-elles données, démontrées ?

La problématisation suppose une mise en tension entre le registre des modèles et le registre empirique. Ce sont donc les contraintes apportées après coup, dans le débat qui sont susceptibles de la faire émerger. La nature des contraintes, la place qu'elles occupent et la fonction qu'elles jouent dans la construction des solutions possibles, seront déterminantes pour répondre à notre troisième question : « Comment le formateur conduit-il la transformation du stagiaire dans l'entretien ? ».

Mais le jeu que le CP fait jouer ou non aux contraintes se développe dans la gestion de ce que dit le stagiaire. Pour Bakthine, tout énoncé est *dialogique.* Pour lui, le *dialogisme* désigne les formes de la présence de l'autre dans le discours. Le discours en effet émerge dans un processus d'interaction. Dans le cas des dialogues entre le CP et son stagiaire, les prises en compte du discours de l'autre se perçoivent de manière synchronique par des reprises qui modifient le sens de l'objet dont on parle. Mais, plus généralement, tout discours entre en

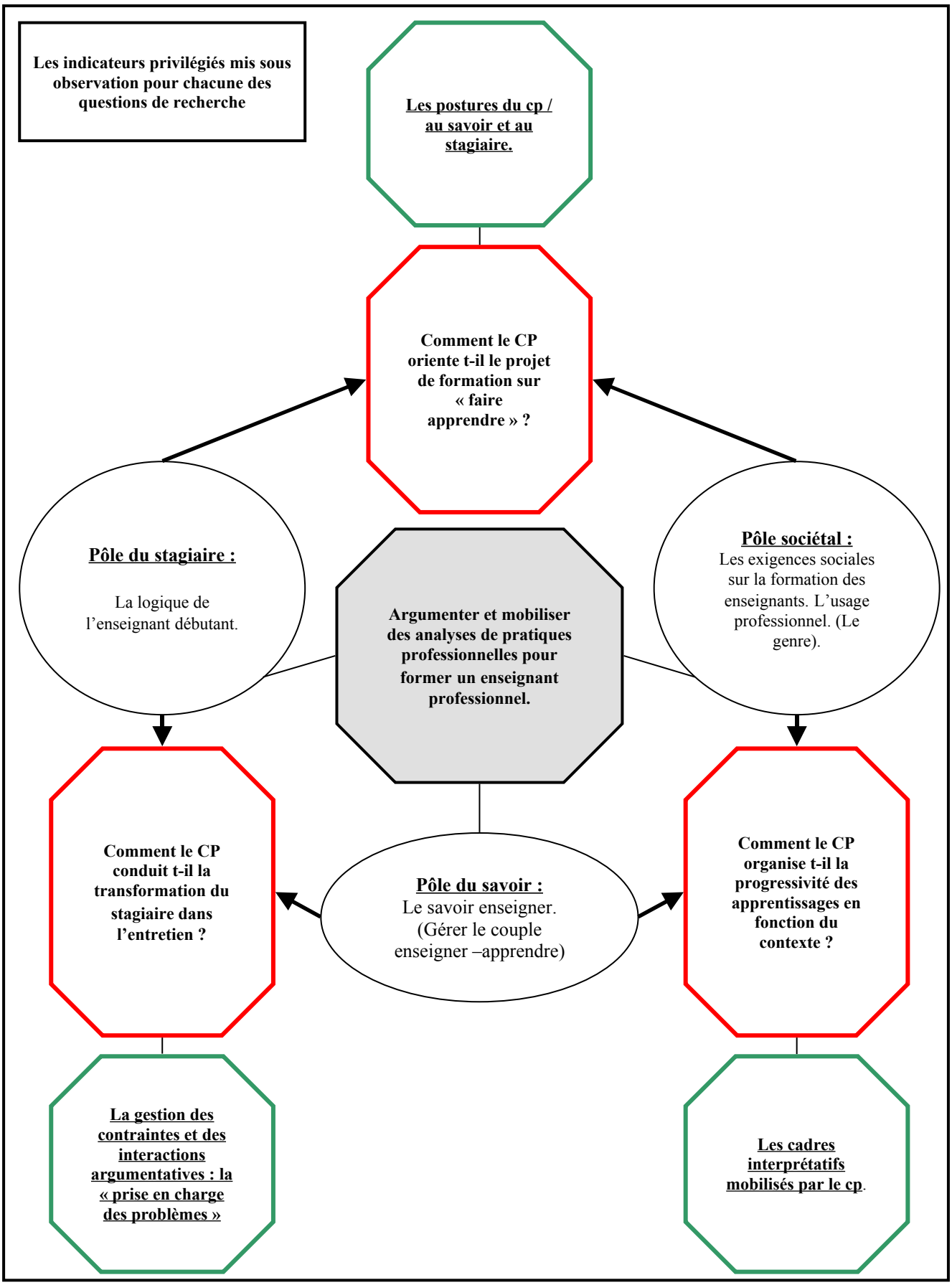
résonance avec les autres discours qui ont été tenus. A travers la sienne, le CP peut faire parler d'autre voix celle de l'institution « *les programmes te disent quoi là-dessus ?* », celle du genre « *dans cette situation, pour mettre les élèves en action, on*[16] *fait une petite démonstration* ».

Les entretiens entre le CP et son stagiaire peuvent être mis sous observation sous l'angle de l'argumentation et du dialogue. En travaillant à partir des énoncés de l'un et de l'autre, CP et stagiaire retravaillent ces énoncés. Ils limitent les objets dont ils parlent, les redéfinissent vers une signification commune, s'opposent et justifient les divergences de point de vue, se positionnent dans l'inter discours. Accords et désaccords peuvent apparaître entre ce qui à été fait et ce qui aurait pu se faire ; ils nourrissent la construction des raisons et des solutions possibles.

C'est l'hétéroglossie qui désigne ces mouvements des différentes voix dans l'inter-discours ainsi que les prises en compte du discours de l'autre. En repérer les indicateurs nous permettra de comprendre comment se mettent en relation les différents points de vue. Jaubert et Rebière (2000) proposent d'observer le travail de mise en cohérence des différents points de vue en scène au travers des termes d'orchestrations et de dissonances. Lorsque différentes voix se font entendre dans un discours tenu par une personne, on peut repérer une dissonance ou une orchestration. La voix de l'institution peut venir contredire celle du genre par exemple. L'idée d'orchestration peut prendre elle, des formes différentes. Dans certaines formes elle vise à réduire les dissonances en reconstruisant autrement l'objet de son discours pour mettre les éléments en cohérence. D'autres formes sont possibles puisqu'il s'agit aussi d'organiser et de composer des voix différentes. Ainsi, la mise en scène d'une dissonance peut conduire jusqu'à la présentation de deux thèses opposées et se faisant orchestrer le discours. Nous considérerons que c'est autour du thème et des objets du discours partagés par les deux acteurs (davantage que sur des énoncés du seul CP) que peuvent, pour nous, s'apprécier ces mouvements. Cette approche nous parait pertinente pour observer dans les entretiens post-séance la manière dont s'opère ou non la construction des solutions possibles. Pour observer les argumentations, nous croiserons la place des énoncés dans les différentes dimensions de la problématisation avec le mouvement des différentes voix qui opèrent par rapport aux thèmes du discours.

[16] Souligné par nous. « on » est bien souvent révélateur de la voie du genre.

A ce moment de la présentation de la méthodologie nous pouvons faire figurer dans un schéma intermédiaire, les indicateurs de fonctionnement du CP qui seront privilégiés selon les différents points de vue qu'indiquent nos questions de recherche.


Les indicateurs privilégiés mis sous observation pour chacune des questions de recherche
Les postures du cp / au savoir et au stagiaire.
Comment le CP oriente t-il le projet de formation sur « faire apprendre » ?
Pôle du stagiaire :
La logique de l'enseignant débutant.
Argumenter et mobiliser des analyses de pratiques professionnelles pour former un enseignant professionnel.
Pôle sociétal :
Les exigences sociales sur la formation des enseignants. L'usage professionnel. (Le genre).
Comment le CP conduit t-il la transformation du stagiaire dans l'entretien ?
Pôle du savoir :
Le savoir enseigner. (Gérer le couple enseigner –apprendre)
Comment le CP organise t-il la progressivité des apprentissages en fonction du contexte ?
La gestion des contraintes et des interactions argumentatives : la « prise en charge des problèmes »
Les cadres interprétatifs mobilisés par le cp.

IX Outils et méthodes nécessaires à ces analyses.

IX - 1 - Les dialogues CP – stagiaire relèvent d'une activité argumentative.

Dans une épistémologie qui s'appuie sur les problèmes, les données ou les théories peuvent remettre en question ce qui était jusque là considéré comme vrai. La démarche rationnelle se fonde alors sur la question ou le problème. Ce cadre conduit à regarder la construction des savoirs du point de vue de l'argumentation davantage que par le biais de la démonstration qui prend un caractère plus faillible et relatif. La logique naturelle (Grize1996), envisage d'observer les discours sous cet angle de l'argumentation. En individualisant le discours argumentatif, l'approche discursive de l'argumentation se caractérise et se différencie de la logique formelle. « *Son problème n'est pas à travers son discours de conserver une vérité supposée, mais de donner à voir, plus exactement, de donner à regarder, des représentations vraisemblables, c'est-à-dire de manipuler des valeurs de croyance*. » (Grize 1996).

Ce cadre théorique confère quelques caractéristiques à l'argumentation. D'une part elle recourt à des énoncés et non à des propositions comme c'est le cas de la logique formelle. D'autre part elle est insérée dans un jeu de détermination, éventuellement même, de manipulations des individus. Ainsi Meyer (1993) distingue la rhétorique noire et la rhétorique blanche. La première s'arrange pour rendre concluant, véridique ce qui en réalité fait question, elle peut ainsi gommer le problématique. La seconde questionne les solutions et maintient le caractère interrogatif même dans les réponses qu'elle apporte.

Dans le cas de Grize, la logique naturelle est une théorisation des opérations logico-discursives qui permettent la construction des objets du discours. C'est une logique des objets, où « *l'accent n'est pas mis directement sur le langage, mais sur les processus cognitifs qui lui sont sous-jacents* » (Plantin, 2005, p. 30-31).

Grize est sur une approche différente et plus restrictive de la notion de concepts scientifiques que celles que nous avons empruntée plus tôt à Vygotski. Pour Grize, ils sont le fruit d'une démarche scientifique qui fait accord. Les deux approches ne nous paraissent cependant pas incompatibles. L'intérêt de la logique naturelle est à situer dans le mouvement de construction de pensée qu'elle met sous observation et notamment celui qui va ici du faire au comprendre, des croyances au théorie. Nous pensons qu'un autre de ses intérêts réside dans le

croisement qu'elle opère entre la dimension épistémologique des objets du discours et la dimension méthodologique de l'argumentation.

Dans le débat qui occupe le conseiller et son stagiaire, la recherche de la vérité n'est pas le souci. Ils tentent de produire des propositions qui soient acceptables l'un pour l'autre au regard des difficultés que pose la situation de pratique. C'est le « vraisemblable » plus que le « vrai » qui fonctionne ici. Plus que de démontrer, le projet poursuivi est de « montrer ». Il s'agit pour le locuteur de produire des propositions qui soient recevables parce qu'elles donnent à comprendre. Ce sont des interprétations, des explications ou des solutions qu'il s'agit de présenter au stagiaire ou que celui-ci doit produire. Pour cela, lors des interactions langagières mobilisées dans l'entretien, le stagiaire et le conseiller pédagogique échangent à partir des idées qu'ils ont du sujet. Quand le conseiller pédagogique s'exprime, il le fait à partir de ses représentations mais aussi en fonction des représentations qu'il perçoit ou imagine chez son interlocuteur : il construit pour le stagiaire une schématisation.

IX - 2 - C'est au travers des schématisations que se développent ses activités argumentatives.

Pour Grize (1996), tout discours construit une sorte de micro-univers appelé schématisation. Elle résulte d'une activité dialogique, et constitue l'élément central de la logique naturelle. A la différence des concepts qui constituent la base des modèles, la schématisation travaille sur des notions ouvertes. « *…la distinction fondamentale entre les schématisations et les modèles, celle entre les jeux de langue et les jeux de langage, consiste en ceci que les premières restent en contact continuel avec le monde, tandis que les seconds s'en détachent après les moments de leur élaboration.* » Dans la langue naturelle, « *les mots ne sont jamais entièrement séparés des choses* » et donc tiennent compte des référents du destinataire du discours. En proposant une schématisation, le locuteur est amené à préciser son référent en fonction de son interlocuteur.

La schématisation s'inscrit donc dans un processus de construction de sens qu'indique JB Grize : *« Un terme particulier ne prend sens qu'au sein de la schématisation à laquelle il appartient et, en même temps, la schématisation ne fait sens que par ceux des termes qu'elle contient* »

IX – 3 - Comment fonctionne cette activité de schématisation :

Deux logiques sont distinguées, celles des opérations d'objet, celles des opérations de sujet.

Le postulat de la construction des objets précise encore la communication discursive dans laquelle s'opèrent les schématisations. *« Le discours est création de sens et construit pour cela des objets de pensée à partir de la signification des termes dont il se sert. De tels objets relèvent à la fois des objets des signes et des référents auxquels ils renvoient, ils constituent le référentiel du discours*. » (Grize 1996). La construction des objets qui s'opère est en fait une co-construction. Pour nous cette approche est à rapprocher de l'activité du CP et du stagiaire qui, dans le cadre des entretiens post-séance, sont amenés à choisir et construire progressivement ce dont ils parlent. Par différentes opérations, au fil des échanges, les objets se précisent ou se déplacent d'un monde à l'autre, voyant leur sens évoluer. Conseiller et stagiaire opèrent à partir des « notions » plutôt que des « concepts », le flou laissé demande la transformation des notions pour répondre au besoin d'interprétation du destinataire.

Les outils que propose Grize permettent de repérer et de mettre en cohérence l'activité linguistique des différents protagonistes de l'échange. Il distingue en effet différentes catégories d'opérations à l'œuvre dans les processus heuristiques de la schématisation. Celles-ci sont de plusieurs sortes. Des opérations constitutives d'objets, qui agissent comme des thématisations, des localisations de l'objet. Elles sont associées aux opérations de prédication, qui en introduisant des prédicats de formes diverses constituent des opérations d'ancrage. Au cours du développement des échanges, différentes opérations sur les objets déterminent et font évoluer la classe objet. Leur étude nous permettra de repérer l'évolution et la dynamique des notions mobilisées lors de l'entretien. Les opérations de restriction, par exemple, marquent les limites entre lesquelles la prédiction sera prise en charge par le locuteur. Les quantificateurs en sont des exemples particuliers.

Ainsi dans l'extrait suivant :

CP : Comment tu as ressenti ta séance ?

*Stag : Ben, **la mise en action** ça a été un peu long aussi par rapport à la séance dernière. […]*

CP :	*On avait parlé d'abord du **thème**. Est-ce que tu penses avoir mieux précisé ton **thème** aux élèves d'entrée de jeu, dans la **mise en route**.*
Stag	*:Ouais, j'ai essayé de ….**le thème** c'était **:** « s'organiser collectivement autour du porteur de balle » […]*
CP :	*Bon là, il y a trois élèves à peu près qui ont répondu. Comment tu peux savoir si l'ensemble de la classe a compris le **thème** et les **consignes** qui ont été données à partir de ce **thème** ?*

Les opérations sur l'objet « mise en action » permettent de le faire évoluer. La mise en action (des élèves) fait l'objet du discours elle est associée au thème (de la séance) et à sa précision aux élèves. En associant la « mise en action » au « thème » on peut considérer que le discours s'ancre sur une dimension plus didactique. On voit que aussi que la mise en action est associée aux consignes données dans une logique plus organisationnelle.

La mise en relation des différents énoncés du discours compose les configurations. Celles-ci tendent à refléter « *la structure que le locuteur donne à voir* » (Grize 1996- 101). L'analogie, l'explication constituent des exemples de configurations. Ainsi dans l'extrait suivant, le CP donne une explication du dysfonctionnement qu'il a repéré.

Alors en plus, le problème c'est quand ils bossent à cinq là, tu les laisses un petit peu désemparés, c'est-à-dire, tu les laisses un petit peu cinq minutes et puis t'es pas trop là. Alors tu n'es pas là pour deux raisons : d'abord parce qu'il y a un groupe qui te pourrit un peu la vie. Ça à mon avis faut évacuer, c'est-à-dire, la prochaine fois que cela se passe comme cela, les deux qui te cassent les pieds, ils vont sur le côté et puis tu règles le problème après la séance parce que les autres tu ne peux pas les gérer.

Cette logique des objets croise celle des sujets. Au travers des énoncés qu'ils produisent, les locuteurs s'engagent et prennent en charge une détermination. « *Un énoncé est le résultat de la prise en charge d'un contenu de jugement par un sujet énonciateur…* » (Grize 1997). Les opérations de modalisation indiquent le type de prise en charge de la prédication par le sujet. Elle révèle une certaine appropriation de l'information par le locuteur et de l'engagement de celui-ci par rapport à ce qu'il dit.

On voit l'intérêt de la référence aux catégories de Grize pour mettre à plat le discours du conseiller pédagogique dans les entretiens. Nous pensons qu'à partir des catégories qu'il propose, il nous sera possible d'appréhender la manière dont le CP tente de faire bouger les

objets qui permettent la compréhension des phénomènes d'enseignement–apprentissage. Comment il travaille à la construction des concepts permettant l'analyse. Comment, par les mises en relation des objets du discours, il contribue à la construction d'outils ou de modèles pour expliquer les phénomènes observés. Par cette mise à plat, nous pensons mieux percevoir les cadres explicatifs mobilisés. C'est sur les mises en relation des différents pôles du système didactique que nous pourrons appréhender par exemple les mises en relation des objets. Les savoirs enseignés sont-ils mis en relation avec les possibilités d'apprentissage des élèves, les situations analysées sont-elles reliées à une conception de l'apprentissage et/ou à la commande institutionnelle ?

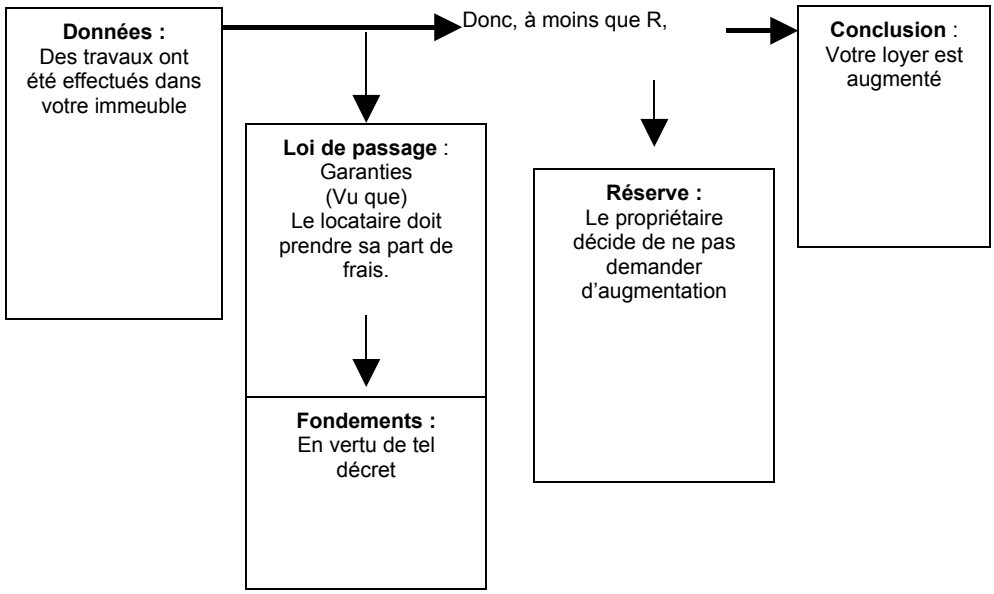
IX - 4 - Toulmin, un autre cadre d'analyse pour observer les argumentations.

Selon Toulmin, dans toute activité nous mettons en œuvre un raisonnement non-formel, fondé sur la notion de probabilité. Il développe également la notion de champ argumentatif et aboutit à un modèle dans lequel il est possible d'identifier le rôle de l'argumentation dans la construction de connaissance. Celui ci définit la manière dont on passe d'une assertion à une conclusion, par l'intermédiaire d'une loi de passage. L'argumentation est décomposée à partir de la conclusion pour remonter aux faits qui la sous-tendent. Il est possible ainsi d'aller de l'un à l'autre et de repérer les lois de passage qui seront à même de nous renseigner sur les cadres explicatifs mobilisés par le CP dans ses argumentations.

L'exemple suivant, emprunté à Plantin (1996), nous permet de préciser et d'illustrer le schéma de Toulmin à partir du discours suivant :

« *Votre loyer va être augmenté. Des travaux ont été effectués dans votre immeuble. En vertu de tel décret, les travaux définis comme suit ... autorisent une augmentation ; les travaux effectués chez vous sont de ce type. A moins bien entendu que votre propriétaire décide de ne pas appliquer l'augmentation.* »

Ce discours qui justifie et modalise une proposition est représenté par le schéma (S) :



Les "garanties" sont les informations sur lesquelles l'affirmation est basée, elles pourraient être introduites par le connecteur « vu que », elles constituent la loi de passage. Les "fondements" se présentent sous la forme de principes, de règles ils justifient les garanties de l'affirmation. Ils précisent la manière d'arriver à la conclusion et pourraient être introduits par le connecteur « en vertu de ».

L'ensemble de l'entretien et des interventions du CP ne peut rentrer sous cette forme et on préférera, pour analyser les échanges entre le CP et son stagiaire, utiliser les outils proposés par Grize. Il y a en effet dans ces débats un travail sur les objets qui mérite d'être mis sous observation au regard de nos questions de recherche. Pour l'analyse des auto-confrotations des CP à la vidéo de leurs entretiens, nous utiliserons par contre le modèle de Toulmin que nous aménagerons. Les entretiens d'auto-confrontation ne visent pas prioritairement à la construction de notions, mais la confrontation amène les CP à préciser les raisons qui l'ont conduit à tenir tel ou tel propos. C'est la loi de passage qui nous intéresse dans les entretiens d'auto-confrontation. C'est elle qui nous renseigne sur les raisons qui ont conduit le CP à développer ses interventions dans l'entretien. Les données (en référence au modèle de Toulmin) sont, dans le cas des auto-confrontations, issues des constats d'observation pris dans la vidéo, même quand celles-ci sont sélectionnées par le chercheur.

Il s'agira tout de même pour nous d'essayer d'identifier dans les différents énoncés ce qui relève des données, de la conclusion, des fondements, des garanties ou des réserves, pour les attribuer à chacun des deux interlocuteurs. Souvent, garanties ou fondements sont implicites

et doivent être reconstruits, mais on perçoit l'intérêt de les mettre à jour. Ils nous renseignent en effet sur les connaissances mobilisées pour argumenter ainsi que sur la valeur des arguments dans le contexte.

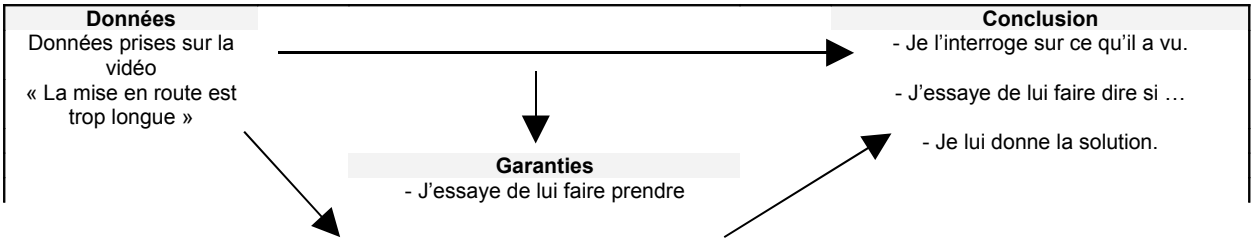
Pour permettre l'utilisation de ce schéma dans le cadre d'un dialogue et d'une co-analyse dans laquelle chacun des deux interlocuteurs fait des propositions dans la construction de l'argumentation, nous distinguerons les interventions des deux interlocuteurs.

Prenons un exemple, lors de cet entretien de rappel stimulé dans lequel le CP commente son activité. La référence au schéma de Toulmin nous permet de distinguer Données (**D)**, Garanties (**G)**, fondements (**F)** et Conclusions (**C**) mobilisés. Les données sont prises sur la vidéo de l'entretien.

Extrait 1

CP1 *: Là si tu veux, chaque fois au début de mon intervention, j'essaye de lui faire prendre conscience des problèmes qu'il a eu dans la séquence.* ***Cp2*** *Donc je l'interroge par rapport à ce qu'il a vécu en global. Là on avait fait une intervention la dernière fois sur ce qu'il devait améliorer. Il avait pris des notes. Là, j'essaye de lui faire dire s'il a pris en compte les conseils et les solutions qu'on avait évoqués la fois d'avant…*	(**D**) Données prises sur la vidéo, (**G**) vu que j'essaye de lui faire prendre conscience (**C**) donc je l'interroge sur ce qu'il a vécu. (**G**) qu'on avait fait une intervention sur ce qui devait être amélioré. (**C**) j'essaye de lui faire dire si …
OBS1 *: Dans ces interventions, plus de démonstrations ?*	
CP3 *: Oui c'est cela dont on parle depuis le début, la mise en route. La mise en route la semaine dernière a été très très longue, encore plus longue que celle là.* ***CP4*** *:Tu vois, c'est plus…. trop important …. Ce qui fait que, il se retrouve à peu près la même situation et il ne trouve toujours pas la solution alors qu'on en avait trouvé une. C'est moi qui vais lui dire au bout d'un moment.*	(**D**) La mise en route a été très longue. (**G**) Vu que la mise en route c'est important. (**G**) Vu qu'il ne trouve pas la solution. (**C**) C'est moi qui vais lui dire

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 1 d'après Toulmin :



conscience.
- On avait dit ce qui devait être amélioré.
- la mise en route c'est important.
- Il ne trouve pas la solution.

↓

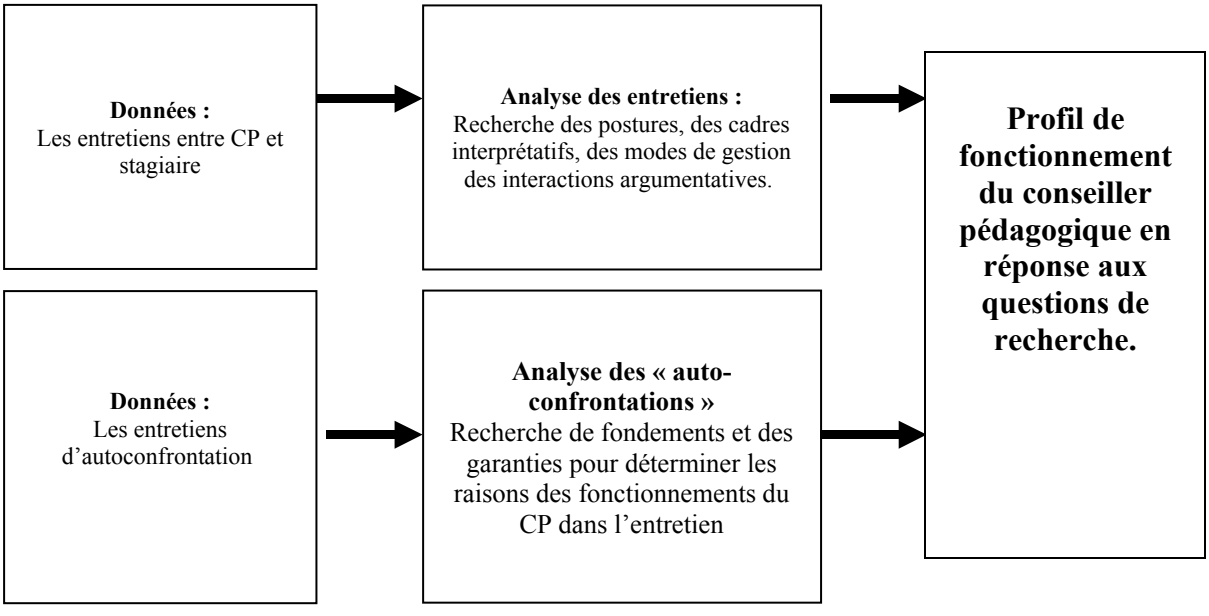
Fondements. (reconstruits)
- Les élèves doivent être en activité.
- La prise de conscience du résultat favorise le progrès du stagiaire.

L'analyse de cet extrait à l'aide du schéma de Toulmin nous permet de mettre à jour les raisons qui ont amené le conseiller pédagogique à intervenir. Les fondements sont reconstruits, ils sont le résultat d'une interprétation qui nous donne ici des informations sur deux de nos questions de recherche. En relation avec notre seconde question et les cadres interprétatifs mobilisés pour analyser la pratique du stagiaire, il apparaît que « les élèves doivent être en activité ». Sur la troisième question de recherche qui cherche à comprendre comment le CP conduit la transformation du stagiaire dans l'entretien, il apparaît que la prise de conscience du résultat de l'activité du stagiaire favorise son progrès.

X Démarche d'analyse.

X - I - Représentation générale de la méthodologie d'analyse :

Le schéma suivant illustre la méthodologie de l'analyse. Le but poursuivi est dans un premier temps d'établir un profil de fonctionnement du conseiller pédagogique à partir de nos trois questions de recherche. Il s'appuie sur deux types de données et différentes phases d'interprétation que nous présentons dans les paragraphes suivants.



X – 2 - Les données.

Deux types de données ont été utilisés :

- des relevés des entretiens post séance entre le CP et son stagiaire à partir d'une vidéo d'entretien.

- des relevés à partir de la vidéo de l'entretien d'auto-confrontation entre le CP et le chercheur.

Le recueil de données.

Trois conseillers pédagogiques de PLC2 EPS ont été suivis sur une formation étalée sur trois années scolaires (2003-2004 ; 2004-2005; 2005-2006). Ils ont bénéficié d'un module de formation des conseillers pédagogiques de trois fois quatre jours/an adressé à tous les conseillers pédagogiques EPS de l'académie. Par ailleurs, ils ont été intégrés à un groupe de formation académique sur l'analyse de pratique didactique des formateurs de terrain en EPS. Au cours de ce dispositif ils ont été confrontés à l'analyse de leurs pratiques d'entretiens. Au total ces conseillers pédagogiques ont bénéficié de 24 jours de formation sur le conseil pédagogique et l'analyse de pratique professionnelle dans une perspective didactique. De manière à repérer les évolutions et les résistances, les données recueillies ont été saisies lors de la première année de formation puis lors de la dernière année. Pour éviter les biais relatifs à la prise de contacts entre les stagiaires et leurs conseillers pédagogiques ainsi que ceux inhérents aux évaluations finales, les entretiens analysés ont été réalisés en milieu d'année scolaire entre décembre et mars. Les séances des stagiaires servant de support à l'entretien devaient se situer au milieu du processus d'enseignement- apprentissage, elles ne pouvaient pas concerner des séances d'évaluations diagnostiques ou certificatives. Le recueil des entretiens a été réalisé à partir d'une vidéo. La réalisation du film s'est effectuée à partir d'une caméra fixe, parfois en présence du chercheur. Aucune consigne particulière n'était donnée au conseiller pédagogique sur la conduite, la durée ou le contenu de l'entretien. Les entretiens

entre le conseiller pédagogique et son stagiaire ont été réalisés dans les heures suivant la séance. Un des entretiens analysé a été réalisé le lendemain de la séance.

- Les entretiens d'auto-confrontation ont été réalisés dans la quinzaine suivant l'entretien post séance. Dans une salle calme permettant la lecture vidéo. Le conseiller pédagogique et le chercheur sont filmés alors qu'ils échangent sur l'entretien. Les deux acteurs pouvaient arrêter le film quand ils le souhaitaient pour commenter ou questionner le déroulement de l'entretien post séance. Ces entretiens ont été réalisés sur la base d'une collaboration sincère entre le chercheur et l'enseignant (Vermersch 1994).

Les questionnements du chercheur portent sur les procédures utilisées par le conseiller pédagogique lors de l'entretien. Ils invitent à décrire les événements perçus. Quand c'est possible, les questionnements poussent le conseiller pédagogique à rechercher les origines des dysfonctionnements perçus. Le chercheur ne reste pas neutre mais s'abstient de tout jugement. Parfois même, il propose des explications alternatives à celles du CP pour inviter celui-ci à pousser la recherche des raisons de son fonctionnement. Les commentaires sont plus particulièrement sollicités sur les dysfonctionnements (incompréhension entre le conseiller pédagogique et son stagiaire, abandon d'un thème, …).

- Les conseillers pédagogiques.

Les enseignants qui ont participé à cette étude étaient rattachés à l'académie de Caen. Agés de 33 à 43 ans au début du processus, tous avaient une expérience antérieure du conseil pédagogique. Huit conseillers pédagogiques ont été suivis, les entretiens qu'ils ont réalisés ont été relevés et analysés. Les trois cas étudiés et présentés dans cette recherche ont été choisis parce qu'ils apparaissent révélateurs de fonctionnements différents.

Prénom	Qualification professionnelle	Sexe	Age	Expérience antérieure du conseil pédagogique	Spécialité sportive
Catherine	Professeur Agrégé	F	43	Oui	Gym
Delphine	Professeur Certifié	F	33	Oui	Gym
Stéphane	Professeur	H	43	Oui	Natation

	Certifié				

Les leçons qui ont fait l'objet de conseil :

Les stagiaires ayant participé aux entretiens n'ont pas montré de difficultés particulières lors de leur formation.

Conseiller pédagogique	**Activité sportive support à la leçon et l'entretien n° 1**	**Activité sportive support à la leçon et l'entretien n° 2**
Catherine	Basket	Danse
Delphine	Natation	Badminton
Stéphane	Volley	Volley

X – 3 - Le traitement des données.

Le traitement des données a suivi une démarche en plusieurs étapes.

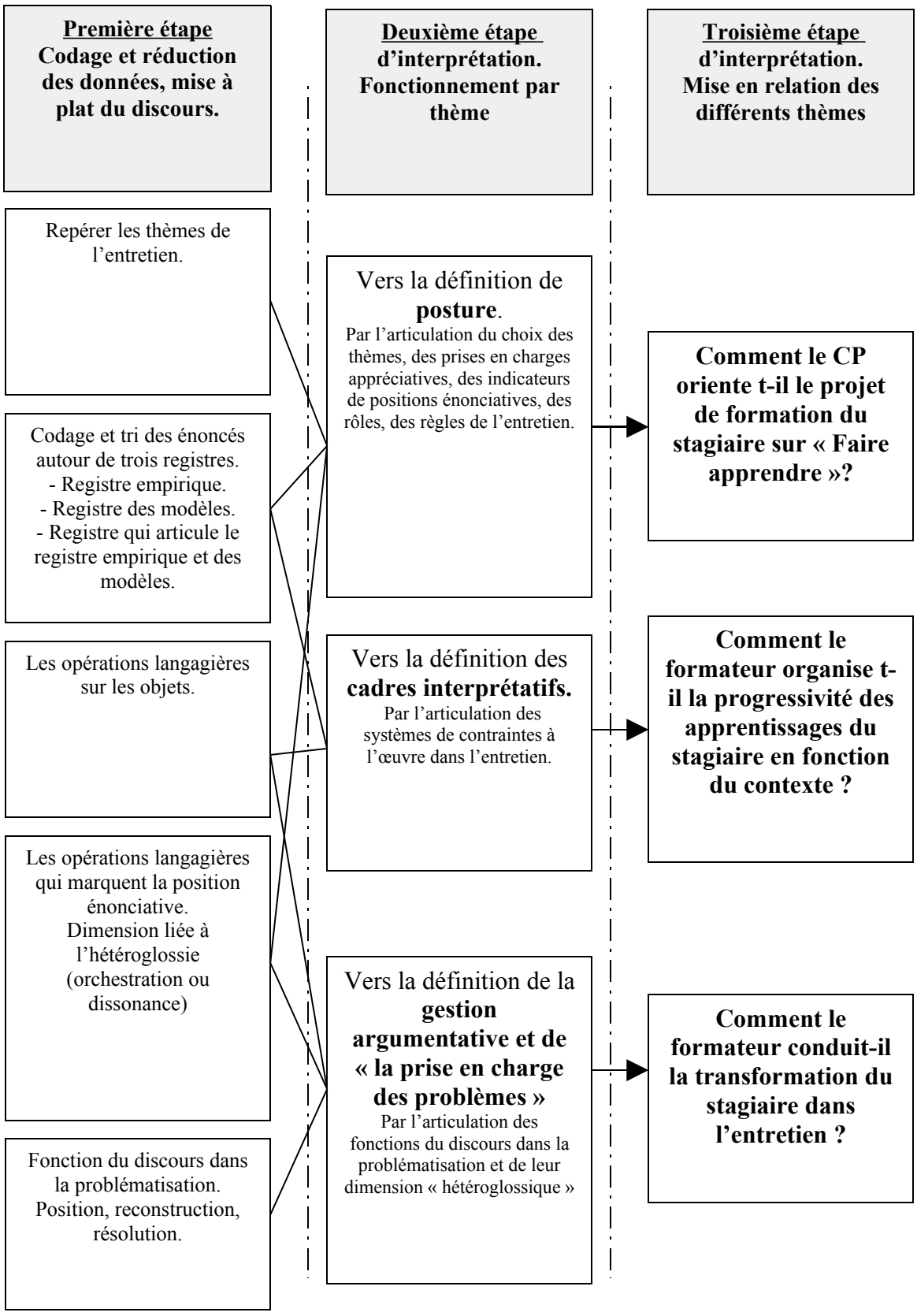
Les trois premières étapes portent sur le traitement des relevés d'entretiens post-séance.

- La première étape consiste en codage- réduction des données à partir d'une « mise à plat » des relevés des entretiens post séance.

- La seconde étape interprète les postures, les cadres interprétatifs et la gestion argumentative de l'entretien à partir du codage effectué sur chacun des thèmes de l'entretien.

- La troisième étape articule les constats et les analyses réalisés dans les différents thèmes abordés au cours de l'entretien pour dégager des régularités dans les postures adoptées, les cadres explicatifs mobilisés et la conduite des transformations du stagiaire. Cette étape fournit les premiers éléments de réponse à nos trois questions de recherche.

Le schéma suivant présente l'emboîtement de ces trois premières étapes.


Première étape
Codage et réduction des données, mise à plat du discours.
Deuxième étape d'interprétation. Fonctionnement par thème
Troisième étape d'interprétation. Mise en relation des différents thèmes
Repérer les thèmes de l'entretien.
Codage et tri des énoncés autour de trois registres.
- Registre empirique.
- Registre des modèles.
- Registre qui articule le registre empirique et des modèles.
Les opérations langagières sur les objets.
Les opérations langagières qui marquent la position énonciative.
Dimension liée à l'hétéroglossie (orchestration ou dissonance)
Fonction du discours dans la problématisation.
Position, reconstruction, résolution.
Vers la définition de posture.
Par l'articulation du choix des thèmes, des prises en charges appréciatives, des indicateurs de positions énonciatives, des rôles, des règles de l'entretien.
Vers la définition des cadres interprétatifs.
Par l'articulation des systèmes de contraintes à l'œuvre dans l'entretien.
Vers la définition de la gestion argumentative et de « la prise en charge des problèmes »
Par l'articulation des fonctions du discours dans la problématisation et de leur dimension « hétéroglossique »
Comment le CP oriente t-il le projet de formation du stagiaire sur « Faire apprendre »?
Comment le formateur organise t-il la progressivité des apprentissages du stagiaire en fonction du contexte ?
Comment le formateur conduit-il la transformation du stagiaire dans l'entretien ?

- La quatrième étape analyse les entretiens d'auto-confrontation à partir du modèle de Toulmin.
- La cinquième étape croise l'analyse des entretiens post-séance et celle des entretiens d'auto-confrontation pour dégager un profil de fonctionnement du cas étudié.

Les paragraphes suivants détaillent les opérations qui sont conduites à chacune des étapes.

X – 3 -1 - Première étape : mise à plat des entretiens entre le conseiller pédagogique et son stagiaire (codage-réduction des données pour construire des constats).

Dans cette première étape nous voulons repérer les thèmes de l'entretien, trier les énoncés autour du registre empiriques et du registre des modèles. Nous voulons également repérer les opérations langagières qui déterminent les objets de discours et les positions des intervenants ainsi que la fonction du discours dans la problématisation.

X – 3 -1 - 1 - Le découpage des épisodes argumentatifs :

Par l'utilisation de filtres divers, nous avons voulu retenir différents éléments pour l'analyse des entretiens. Pour mettre à plat les interactions nous faisons référence au modèle hiérarchique qui postule « *que les messages linguistiques sont constitués d'unités hiérarchisées, c'est-à-dire incluses les unes dans les autres* » (Kerbrat- Orecchioni 1996). Cette théorie, inspirée des travaux de l'école de Genève (E. Roulet 1985), considère que les architectures des conversations sont construites par emboîtement d'unités de niveaux différents.

L'interaction : ici l'entretien de formation isolé entre le stagiaire et son conseiller pédagogique ou l'entretien d'auto-confrontation entre le CP et le chercheur.

La séquence : un regroupement d'échange présentant une forte cohérence pragmatique ou sémantique. Dans le cas présent il s'agira d'isoler les thèmes abordés dans les entretiens autour des fonctionnements et dysfonctionnements relevés par les CP.

L'échange : c'est l'unité de base d'une interlocution, il est en général constitué de deux interventions, ici celle du stagiaire et celle du conseiller pédagogique.

Notre premier travail vise donc à découper l'entretien en séquences à partir des thèmes abordés dans l'entretien. Le repérage des thèmes abordés permet de définir les différents épisodes de l'entretien qu'il faudra analyser plus précisément. Les thèmes définissent ce dont on parle. Ils sont repérables par des opérations de référence sur les objets du discours.

X – 3 -1 - 2 - Identification et codage des arguments au regard des différents registres.

Il nous faudra identifier la nature des arguments au travers des registres mobilisés par le CP pour mener son analyse. Dans les différents registres des modèles ou empiriques, nous isolerons les interventions qui peuvent prendre le statut de contrainte empirique ou de contrainte sur les modèles.

Le registre empirique contient toutes les interventions qui font référence à un élément observable, mesurable. Les contraintes empiriques sont constituées par les interventions qui contiennent des données empiriques et qui sont prises en compte dans le thème traité. (Elles portent sur l'activité des élèves, les procédures d'enseignement, les éléments de commande institutionnelle, les éléments de contexte …)

Nous avons distingué trois types de données sélectionnées par le conseil pédagogique.

RE D : Registre empirique portant sur le dispositif.(le dispositif étant entendu comme la concrétisation du projet d'enseignement)

Stag : Mon objectif dans la séance d'hier c'était « coopérer au sein de son équipe pour renvoyer le ballon ».

En précisant l'objectif, l'intervention du stagiaire précise ici un aspect du dispositif.

REI : Registre empirique portant sur les interventions de l'enseignant.

CP : Voila, t'as pas questionné sur les scores.

L'intervention du CP précise l'intervention du stagiaire à un moment de la séance.

REE : Registre empirique portant sur l'activité de l'élève.

CP : Bon après, tu vois, effectivement, au niveau de la motricité tu vois des choses assez habituelles. Ils battent des ailes, ils sautillent. L'intervention du CP décrit les comportements des élèves.

Le registre des modèles : Il contient les interventions qui relèvent des idées explicatives sur le fonctionnement du système didactique ou sur l'intervention dans le système (description du modèle, fonctionnement du modèle, analyse critique d'un modèle). Les contraintes sur les modèles sont constituées par les interventions qui contiennent des conditions à prendre en compte parce qu'elles font valoir une conception du fonctionnement du système didactique (ex : sur l'apprentissage, sur le savoir en jeu et la progressivité de sa construction …) ou une forme de « bonne » pratique. S'ajoutent à ce registre les interventions qui font valoir les éléments de conception de la formation professionnelle à prendre en compte (système didactique de formation).

Nous avons distingué et codé quatre types de données relatives au registre des modèles :

RM S : registre des modèles qui porte sur le savoir à apprendre.

CP : …après les 100m, tu leur dis il faut être, enfin on va travailler l'économie de nage. Donc est-ce que tu peux m'en dire plus sur l'économie de nage ?

RM P : registre des modèles qui porte sur les conditions des progrès des élèves.

CP : Comment tu pourrais faire en sorte que cette situation, bien qu'effectivement elle pose un problème, il faut quand même qu'ils en aient conscience.

RM D : registre des modèles qui porte sur les dispositifs ou démarches d'enseignement pour faire apprendre.

CP : D'accord, ok, tu repars de la situation de pratique scolaire dont tu me parlais tout de suite. D'abord, en quoi c'est une situation de pratique scolaire ce que tu as mis en place ? Est-ce que tu peux rappeler rapidement ta situation, les contraintes, et en quoi c'était pour toi une situation de pratique scolaire ?

RMF : Registre des modèles qui porte sur la conception de la formation professionnelle du stagiaire.

CP 27 : Et c'est là qu'on est dans le pilotage, là, tu n'es pas revenue dessus…

(Ici, le pilotage détermine la compétence à conduire les apprentissages des élèves dans le direct de la classe. Le conseiller pédagogique indique ici l'objet d'étude de la formation.)

L'articulation des registres empirique et du registre des modèles : l'articulation des différents registres est codée par un trait d'union. Les interventions qui lient le registre des modèles et le registre empirique font apparaître bien souvent les raisons, ou les causes des événements observés. Les interventions qui articulent deux éléments différents du registre des modèles laissent entrevoir les conceptions didactiques du conseiller pédagogique ou du stagiaire.

REE-RMP : exemple d'articulation entre des éléments de description de ce que font les élèves avec ce qui les empêche de progresser.

« Celles qui rechignaient un peu à ne pas s'arrêter c'était celles qui avaient des problèmes au niveau de la respiration. Ça se comprend, plus y a de la résistance plus c'est dur. »

RMS- RMP : exemple d'articulation entre des éléments du registre des modèles portant sur le savoir en jeu et des éléments portant sur les conditions de progrès des élèves.

« C'est pour ça je pense que dès qu'elles vont avoir compris qu'il faut essayer de s'allonger, d'essayer d'être le plus horizontal possible … elles vont bien voir qu'un 25m c'est simple. »

X – 3 -1 - 3 - Les opérations langagières qui déterminent les objets de discours et les positions des intervenants.

Cette analyse s'effectue en référence aux travaux de Grize, elle étudie les schématisations et distinguent les opérations d'objets, les opérations de sujet. Nous proposons d'utiliser ici les catégories proposées par Fillon et al (2004) dans un « outil bricolé » (Jaubert & Rebière 2000) et éprouvé qui s'appuie sur les catégories de Grize et les opérations d'objet définies par Bronckart.

- Les unités linguistiques qui signalent l'ancrage énonciatif des discours.

(*Discours théorique, discours technique, récit conversationnel, entretien d'évaluation ou de conseil, controverse …)*

- Les unités linguistiques qui concrétisent les mondes.

Le mot « thème », par exemple, renvoie au savoir et à ce qu'il y a à apprendre, il concrétise ainsi un monde plus didactique que « mise en action » ou « démonstration »

- Les configurations qui constituent les genres textuels.

Description, explication, diagnostic, chronique, injonctions (de modes d'emploi).

- Construction de la référence par des opérations :

D'interlocution sur la connaissance de l'objet. : *nommer, identifier, caractériser, lister exemplifier, résumer …*

D'actualisation qui détermine l'angle de présentation de l'objet : *Temporel, local, qualitatif, quantitatif, singularité, comparaison…*

De reprise modification : *mise en position de thème, reprise des mots avec changement de sens, reformulation vers la fonction de l'objet, modification du statut de l'objet du discours.*

D'extension de l'objet du discours au moyen d'ajouts à son propre discours ou à celui d'autrui *en relation chronologique en parallèle en complémentarité*

De couplage qui associe un prédicat à un objet. Elles sont repérables par l'usage de réducteur, de modalisations, de connecteurs argumentatifs. Modalisation logique, (peut être)-déontiques, (ça doit, il faut)-

- Construction de la position énonciative. Le CP construit les objets de son discours en fonction de ce qu'il estime être l'activité dans laquelle il est engagé. Elle est repérable par l'usage de réducteur, de modalisations, de connecteurs argumentatifs qui orientent l'interlocuteur vers telle ou telle interprétation. Egalement repérable par les modalisations logiques, (peut être)- déontiques, (ça doit, il faut)- par la pertinence du discours dans le contexte …

- Un certain nombre d'opérations de prise en charge permettent également de repérer les positions énonciatives des conseillers pédagogiques. Les opérations de prise en charge appréciative supposent d'indiquer la référence qui permet d'établir d'où vient la valeur donnée au contenu de la proposition.

- Valeurs ontologiques : aléthiques (nécessaire, possible, aléatoires), déontiques (normes ou règles sociales…obligatoire, interdit, facultatif)
- Jugement de vérité (épistémique ou doxologique caractérise la représentation du monde…)
- Valeur axiologique : esthétique, intellectuel, pragmatique, hédoniques, affective.
- Valeurs finalisantes : (volitive ou désidérative)

X – 3 -1 - 4 - La fonction du discours dans la problématisation.

Cette interprétation s'effectue à partir des trois dimensions de la problématisation que nous avons présentées. Toutes les interventions ne sont pas classables au regard des différentes dimensions de la problématisation. D'autres ont été classées par groupe quand une succession d'interventions révélaient une même fonction. C'est le cas d'un des exemples suivants.

- Fonction de positionnement : sont classées dans la fonction de positionnement les interventions qui contribuent à délimiter l'objet d'analyse, précisent les éléments du contexte, qualifient et comparent les buts poursuivis, les réponses obtenues.

CP2 *: Donc, ça c'est ton objectif, d'accord…d'accord. Quelle démarche tu as mis en place pour répondre à cet objectif, comment tu as organisé ta séance ?*

- Fonction de construction du problème : sont classées dans la fonction de construction les interventions qui tendent à reconstruire des faits ou des raisons, qui mettent en relation (tension) différents éléments à prendre en compte. Celles qui tendent à la construction de conditions ou des contraintes empiriques, à produire des hypothèses explicatives.

Ainsi, dans l'extrait suivant la CP propose une cause des échecs répétés des élèves dans une situation de badminton.

CP12: Bah oui parce que si tu veux faire un amorti, c'est plus technique quand même... Tactique je pense qu'ils l'ont compris parce qu'ils le disent. Ceci dit quand ils font, ils le font pas, parce que techniquement ils ont pas les réponses quoi.

Ou dans l'extrait suivant, la CP propose une raison des échecs des élèves liée à la conception de l'apprentissage du stagiaire.

CP 54 : Voila, c'est-à-dire que …Heu Tu penses que la tâche que tu mets en place va suffire à la transformation alors que en réalité, il n'y a pas de magie de la tâche comme on dit.

- Fonction de résolution du problème : sont classées dans la fonction résolution les interventions qui proposent des solutions pragmatiques, des explications, des modélisations.

Dans l'extrait suivant le CP tente d'amener le stagiaire à redéfinir ses objectifs (si c'était à refaire) et des éléments de conception du savoir enseigné, ici les sports collectifs.

CP 34 : Je comprends bien l'intention que tu avais mais, si tu veux, par rapport à l'organisation des élèves, par rapport à leur fonctionnement […] Le volley-ball c'est ça aussi, à un moment donné quand tu vois 6 contre 6, la balle arrive qui la prend ? Là, tu joues en deux contre deux très bien mais déjà là à deux contre deux, ils sont dans une communication. C'est un sport co, on est dans la communication dans la lecture d'indices. Donc la communication c'est quoi, c'est la lecture des trajectoires …

Donc par rapport …On parle d'objectifs en terme de compétences, ça t'a vu, et on parle d'objectifs en terme de transformation…En terme d'objectifs de compétence qu'est-ce que toi par rapport à cette situation si c'était à refaire, qu'est-ce que tu proposerais comme compétence, qu'est-ce que tu souhaiterais voir toi, chez tes élèves ?

Stag 34 : Ben …une lecture de trajectoire qui permet de savoir quel est le joueur qui se désigne réceptionneur.

CP 35 : Voila, déjà ça c'est une première observation que tu aimerais voir. Donc relayeur, passeur – relayeur ça peut être, se déterminer comme réceptionneur… voir un peu comment ils ont réussi un peu à construire cette relation là un… et puis les indices de trajectoires qu'on disait tout à l'heure…

- Les indicateurs liés aux évolutions du discours sont aussi repérés et interprétés selon qu'ils produisent de la dissonance ou de la recherche de cohérence entre les deux acteurs.

L'étape que nous venons de décrire est formalisée pour chaque thème, dans les tableaux figurants en annexe. A la fin de cette première étape, nous avons repéré sur un spectre assez large, les différents éléments du discours qui permettront d'aller, au cours des étapes suivantes, vers une interprétation des fonctionnements des CP.

X - 3 - 2 : Deuxième étape, un second niveau d'interprétation.

A ce stade de l'analyse nous proposons de mettre en relation pour chacun des thèmes abordés, les différents éléments des constats issus de la mise à plat des discours pour préciser la logique de fonctionnement du CP autour des trois éléments qui nous semblent déterminants au regard de nos questions de recherche, à savoir : les postures, les cadres explicatifs, et la gestion des contraintes et des interactions argumentatives.

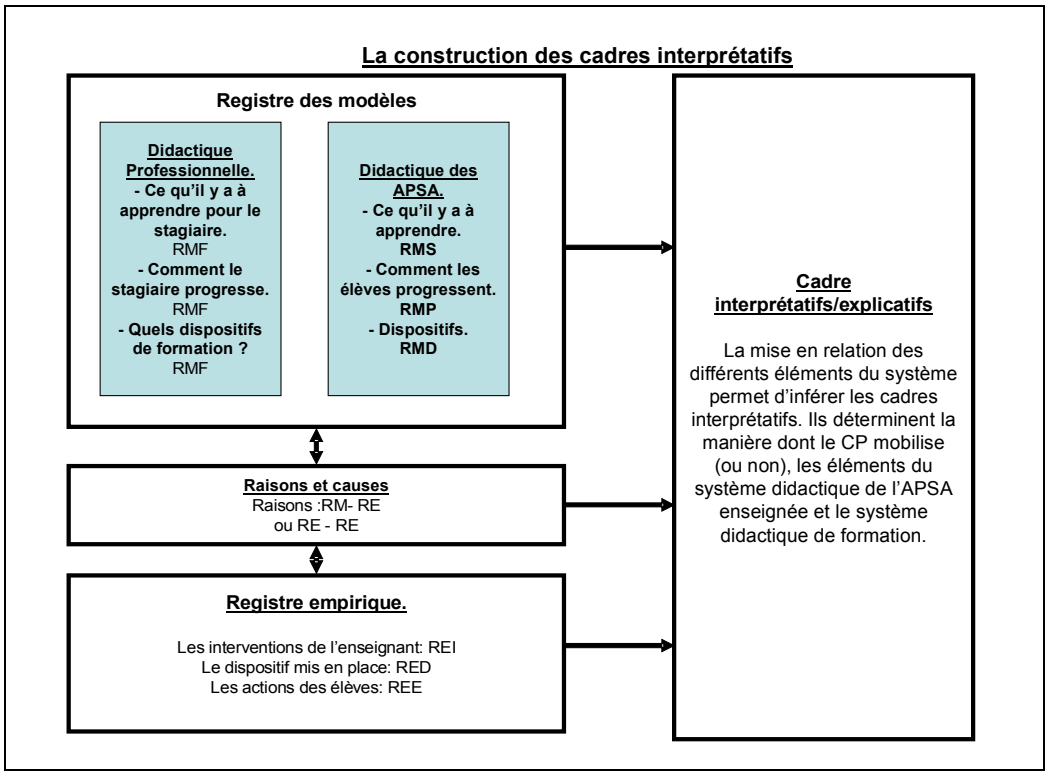
Les postures

La manière dont le CP se positionne par rapport à la prestation du stagiaire et l'activité qu'il sollicite chez celui-ci lors de l'entretien constituent les indicateurs du sens que le CP donne à son activité. A quel jeu joue-t-on dans cet entretien, quels sont les rôles tenus par les acteurs, comment se positionne le CP dans le la construction du projet de formation ?

La mise en relation des éléments de position énonciative, les prises en charges appréciatives (et leurs référents), la nature des interventions, la distribution et l'occupation des rôles nous permettent de dessiner les fonctions qu'il assigne à l'entretien et les postures prises par le CP.

Les cadres interprétatifs :

Le choix du thème et des objets, les attributs qui leurs sont apportés par les opérations de construction de la référence, leurs transformations, sont autant d'éléments qui nous permettent de dessiner la manière dont le CP interprète le travail du stagiaire en relation à l'activité des élèves. Les mises en relation des objets dans les différents registres font apparaître les raisons. C'est par la mise en relation de ces différents constats dans le modèle suivant que nous pourrons interpréter les cadres interprétatifs révélateurs du fonctionnement dominant du CP.



La gestion des contraintes et des interactions argumentatives : la prise en charge des problèmes.

Il s'agit ici de tenter de comprendre comment le conseiller pédagogique conduit la transformation du stagiaire lors de l'entretien. Comment il argumente et fait problématiser, comment il prend en compte les actions et les interlocutions du stagiaire pour cela. Nous mettons en relation la contribution des interventions des deux acteurs avec les phases de la problématisation. A partir des opérations sur les objets de discours nous essayons de caractériser la dimension liée à l'hétéroglossie (dissonance, orchestration) qui en permet l'évolution dynamique.

C'est dans un tableau de la forme suivante que nous articulons ces différents éléments pour tenter de repérer des fonctionnements argumentatifs des CP sur chacun des thèmes de l'entretien.

	Evolution du discours argumentatif (dissonance, orchestration, recherche de cohérence, stabilisation …)	**Fonction de positionnement :** - Délimitation de l'objet d'analyse. Précisions sur les éléments du contexte, qualification et comparaison des buts poursuivis, des réponses obtenues,	**Fonction de construction du problème.** Reconstruction des faits, des raisons. Mise en relation (tension) des différents éléments à prendre en compte. Construction de conditions ou de contraintes empiriques. Production d'hypothèses explicatives, recherche des possibles…	**Fonction de résolution.** On propose des solutions pragmatiques, des explications, des modélisations.
Enoncés des différents acteurs de l'entretien.				

A la fin de cette seconde étape, les résultats des interprétations nous donnent pour chacun des thèmes abordés dans l'entretien, des indications sur les postures, les cadres interprétatifs et la gestion des interactions argumentatives pour prendre en charge les problèmes. Les entretiens abordent souvent plusieurs thèmes, dans lesquels les fonctionnements des CP peuvent varier. Dégager des logiques de fonctionnements suppose de mettre en relation chacun des épisodes de l'entretien.

X – 3 -3 - Troisième étape, un troisième niveau d'interprétation.

A ce niveau nous allons essayer de dégager des tendances de fonctionnement du CP autour des trois questions recherches. C'est à partir des analyses menées sur chacun des thèmes travaillés dans l'entretien que nous tenterons de révéler le fonctionnement du CP et dégager un profil de son activité.

X - 3 - 4 - Quatrième étape : Les entretiens d'auto-confrontation.

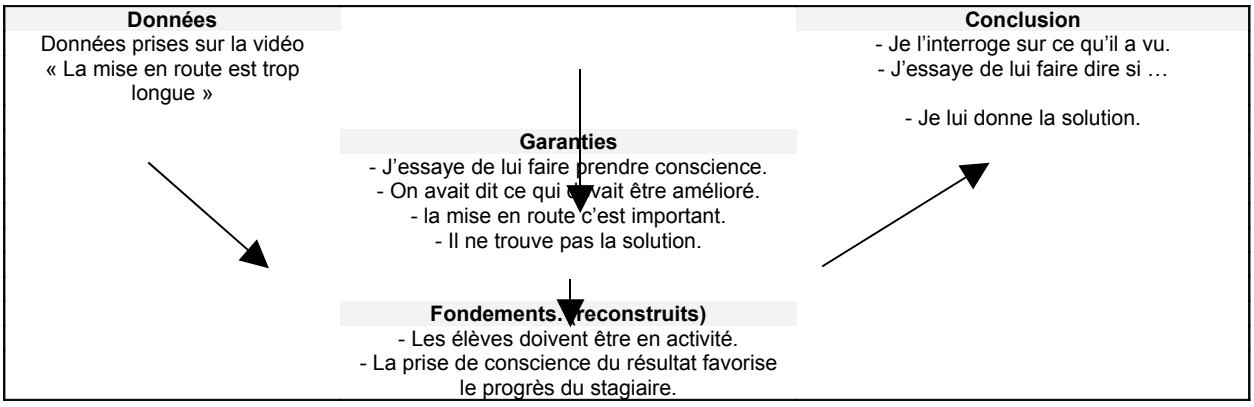
Les données issues de l'entretien d'auto-confrontation donnent le regard du CP sur sa propre activité. Confronté à ses erreurs, ses pannes, ses dysfonctionnements il est amené à

problématiser son activité et ce faisant la révèle. L'analyse des entretiens d'auto-confrontation sont l'occasion pour nous de préciser la nature des problèmes qu'il rencontre et des résistances dont il fait preuve pour les traiter.

Pour préserver la dynamique des interactions, nous avons tenté d'adapter le schéma de Toulmin à l'entretien en distinguant les interventions du CP de celles du chercheur.

Régulièrement l'argumentation du CP prend pour données un constat effectué sur la vidéo de son entretien (une procédure, une question, une réaction du stagiaire) ou une remarque du chercheur. En se confrontant à son propre entretien, le CP argumente sur les buts qu'il poursuivait, les difficultés qu'il a rencontrées, ou les conditions qu'il tentait de faire valoir au stagiaire. A partir de la schématisation de ses argumentations dans le modèle de Toulmin, (lois de passage et conclusions) nous pouvons établir des constats sur ces trois éléments. Cette étape révèle ainsi quelques aspects nouveaux du projet poursuivi, du cadre d'analyse mobilisé, et des démarches de formation mises en œuvre par le CP. Elle concourt à préciser l'activité du stagiaire sur nos trois questions de recherche.

Reprenons l'exemple présenté plus haut pour indiquer les informations extraites des auto-confrontations. Elles sont triés et distribuées dans le tableau qui suit.



Extraits	Buts	Conditions	Difficultés
Extrait 1	- Faire prendre conscience au stagiaire	- Nécessité de mettre rapidement les élèves en activité. ➠Les cadres explicatifs portent sur l'organisation de l'enseignement.	- Difficulté à faire dire au stagiaire ce qu'elle veut, elle lui donne sa solution.

X – 3 – 5 - Cinquième étape, l'établissement d'un profil de fonctionnement.

Le croisement des analyses des entretiens entre le conseiller pédagogique et son stagiaire avec les résultats des analyses des auto-confrontations nous amène à dégager un profil de fonctionnement du conseiller pédagogique. Ce fonctionnement constitue une réponse singulière à nos questions de recherche.

X – 3 – 6 - Comparaison des fonctionnements de début et de fin de formation.

La comparaison entre les fonctionnements initiaux et les fonctionnements à l'issue des trois ans de formation nous permettra d'envisager les résistances à une évolution professionnelle des conseillers pédagogiques.

XI Un exemple de traitement à partir d'un extrait d'entretien.

Première étape : mise à plat des entretiens entre le conseiller pédagogique et son stagiaire.

Le tableau suivant sert de support à cette mise à plat :

Thème 1

Interventions des deux interlocuteurs	**Codage**	**Qualification des opérations qui interviennent dans la construction et la négociation de la schématisation.**	**Eléments de position énonciative** : Marques linguistiques .Modalisation logique (peut-être) ; déontiques (il faut, ça doit), pragmatique (normalement) appréciatives (insuffisant …). **Connecteurs argumentatifs** : (C'est comme) **Indicateurs de l'hétéroglossie.**
CP1: Est-ce que tu peux me dire si tu as vu dans la séance, un incident critique à un moment de ta séance? Est-ce que à un moment donné tu as des élèves qui n'ont pas fonctionné comme toi tu avais envie qu'ils fonctionnent ?	REE REE-RED	**- « Séance »** nouvel objet du discours. **- « incident critique »** objet du discours mis en position de thème. **- « incident critique »** actualisation qui spécifie l'objet séance**.** -Demande d'orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet. ➠**« incident critique »** **-** Actualisation sur la connaissance de l'objet **« incident critique »** ➠un moment donné des élèves qui n'ont pas fonctionné comme tu avais envie qu'ils fonctionnent.	- Demande de prise en charge d'une évaluation pragmatique. - C'est le CP qui questionne et pose le thème autour d'un incident critique. - Introduction de dissonance. On parle de ce qui n'a pas fonctionné.
Stag1*: Sûrement, sur l'exercice avec les 2 zones avant et arrière. Je ne sais plus comment j'avais délimité les 2 zones mais il y en a pour lesquels c'était pas flagrant, du fait qu'il y ait une zone avant une zone arrière, qu'ils fassent une différence entre les 2. Ils restaient toujours un peu au milieu, avec du mal …à part cerner les zones... carrément passer par un travail plus technique*	 RED-REE REE RMD	**- « Exercice »** nouvel objet de discours qui actualise l'incident critique. **- « Zones avant arrière »** objet du discours qui spécifie l'exercice. - Actualisation qui précise l'objet **« incident critique »** ➠sur « l'**exercice »** avec les deux zones avant et arrière. - Orientation de l'interlocution qui caractérise l'objet. ➠**« incident critique »** ➠Ils (les élèves) ne faisaient pas la différence entre les deux zones, ils restaient toujours… au milieu. - Extension de l'objet du discours **« incident critique »** on passe de l'incident à une solution pour y faire face ➠« passer à un travail plus technique »	- Prise en charge d'un moment de dysfonctionnement sur un exercice. - Recherche de cohérence par la proposition d'une solution : « passer à un travail plus technique »
CP2: J'ai vu 3 incidents critiques, mais en fait c'est quasiment le même qui se reproduit 3 fois de suite dans la même séance parce que c'est lié au même problème.		- Actualisation qui précise l'objet **« incident critique »** ➠« 3 incidents critiques », « le même » par comparaison au **« problème ».** **- « problème »** ➠nouvel objet du discours.	- Position du thème.

Dans la 1 ère situation où ils faisaient des matchs, où on marquait 3 points quand il y avait 1 point marqué ou en zone avant ou en zone arrière, il y avait des élèves, et notamment les filles, qui ne jouent pas forcément les 3 points. Ils jouent, ils comptent les points etc… mais ce n'est pas ce qui leur semble primordial. **Est-ce qu'il y a un aménagement matériel qui pourrait faciliter le truc qui fasse qu'ils jouent forcément les 3 points?**	RED-REE RED-REE RMD	- Actualisation qui précise l'objet **« incident critique »** ➠dans la première situation …les zones à trois points… **- « Zone avant …arrière »** qui spécifie la **« situation »** et **« l'incident critique ».** - Configuration qui décrit l'objet **« incident critique »** ➠Les élèves jouent sans s'occuper des zones à trois points. - Extension du discours on passe de l'objet **« incident critique »** à **« aménagement matériel » .** - **« Truc »** nouvel objet du discours qui contraint le jeu vers les zones à trois points. - Demande de configuration qui permet d'articuler **« le truc »** à **« l'aménagement matériel »** et donc à **« l'incident critique ».** **- L'interlocution du CP articule l'incident à une solution.**	- Prise en charge d'une appréciation pragmatique de l'activité des élèves au regard des exigences de la situation. - Introduction d'une dissonance, la situation ne produit pas l'effet recherché. Recherche de cohérence. - Demande de prise en charge d'une solution et proposition d'une piste par un aménagement matériel.
<u>Stag2:</u> Oui éventuellement c'est de supprimer le fait de marquer des points au milieu, seulement marquer des points en zone avant et arrière. Supprimer les points au milieu...	RMD	- Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« aménagement matériel»** ➠supprimer le fait de marquer des points au milieu. - Orientation du discours sur la fonction attribuée à l'objet **« zone ».**	- Prise en charge d'un aménagement possible pour régler l'incident critique. Recherche de cohérence.
<u>CP3:</u> Oui mais du coup si tu supprimes complètement, tu enlèves une partie du jeu?	RMD-RMS	- Demande d'actualisation qui fait une hypothèse sur la fonction jouée par l'objet **« aménagement matériel »** ➠Tu enlèves une partie du jeu. - Articulation du dispositif et de l'authenticité du savoir.	- Prise en charge de réserves sur la signification du jeu.
<u>Stag3:</u> Oui mais si c'est ce que je veux voir apparaître. Quitte à revenir après sur les points au milieu.	REE-RED	- Actualisation qui restreint la fonction de l'objet **« aménagement matériel »** ➠ à ce que je veux voir apparaître. - L'interlocution induit une chronologie et un ordre de priorité, d'abord une situation plus contraignante ensuite une situation plus ouverte.	- Justification de l'aménagement au regard des comportements attendus.
<u>CP4:</u> Par rapport au fait que les filles n'ont pas compris, parce qu'à un moment donné elles sont venues te chercher, elles n'avaient pas compris. Il y a des élèves qui ont dit qu'il manquait des plots. Comment est-ce qu'ils peuvent comptabiliser si ils ont marqué 3 points ou pas? Tu vois la différence entre j'ai marqué 3 points ou j'ai marqué qu'1 point, quand est-ce que j'ai gagné le match , est-ce qu'il y a un moment où c'est plus important de marquer les 3 points par exemple? Qu'est-	REE RED-REE	**- « Les filles »** nouvel objet du discours. - Application d'un prédicat à l'objet **« filles »** ➠**pas compris.** **-** Configuration qui justifie le fait que les filles n'ont pas compris : Elles sont venues te chercher – des élèves ont dit qu'il manquait des plots. - Demande d'orientation du discours sur la configuration qui articule **« filles »** et **« pas compris ».** **-** Configuration qui illustre et spécifie la demande sur les conditions de marque et sur le moment de la marque. - L'emploi de la première personne personnalise et renforce l'exemple. - « **est-ce qu'il y a un moment où** » ➠ demande d'actualisation sur la	- Prise en charge d'une appréciation pragmatique. Les filles n'ont pas compris. - Dissonance, l'usage professionnel veut que les élèves comprennent les consignes. - Recherche des raisons de cette incompréhension par des questions qui guident vers l'analyse du dispositif. - Demande de prise en charge d'un dispositif alternatif.

ce que tu pourrais faire pour... ?		configuration **« fille »** et **« pas compris »** - Demande d'hypothèse d'action pour …	
<u>Stag4:</u> A quel moment?			
<u>CP5:</u> Les élèves jouent, de toute façon l'important pour eux c'est de gagner, peu importe si c'est en 3 points ou en 1pt. Mais justement comme ils n'ont pas de mémoire par rapport au fait si ils ont marqué 3 points ou 1 point...	REE-RED	- Application d'un prédicat à l'objet **« élèves » ➡jouent.** **-** Configuration qui explique comment les élèves jouent et le peu de cas qu'ils font des conditions de marque à 3 points.	- Prise en charge d'une appréciation pragmatique de l'activité des élèves. - Prise en charge des raisons explicatives du comportement des élèves.
<u>Stag5:</u> Pour les forcer à marquer ces points. Pour pouvoir gagner le match les forcer à marquer au moins 3 fois en zone avant ou arrière. Sinon ils peuvent arriver à 10 ou à 11 et si ils n'ont pas mis 3 points dans ces zones là ils n'ont toujours pas gagné le match, le match continue.	RMD	- Réponse sur des hypothèses d'action pour solliciter des actions de marque à 3 points. « Les forcer … » - Configuration qui précise les contraintes pour que les **« zones »** jouent leur fonction.	- Proposition d'un aménagement de la situation pour apporter une solution à l'incident critique. - Recherche de cohérence
<u>CP6:</u> Ca c'est un truc que tu ne leur avais pas dit par exemple.	REI	**- « ça »** reprise des propositions de règles énoncées par le stagiaire. - Orientation du discours sur la connaissance des objets **« truc », « aménagement matériel ».**	- Implication de la responsabilité du stagiaire dans l'incident critique. Introduction de dissonance.
<u>Stag6:</u> C'est ce que je ferai la semaine prochaine.		- « **ce** » reprise de **« truc », « aménagement matériel** » est associé à une solution d'action pour la semaine suivante.	
<u>CP7:</u> Là, il fallait juste qu'ils marquent le plus de points possible. Effectivement ils avaient la possibilité de marquer 3 points. Mais du coup comme ils voulaient gagner quand même, les 3 points finalement ça leur passait..., ils n'avaient pas besoin des 3 points pour gagner leur match si tu veux.	RED-REE	- Configuration qui explique l'articulation entre **« l'incident critique »** (les élèves qui n'ont pas fonctionné comme tu avais envie qu'ils fonctionnent) et l'aménagement matériel proposé. - Les élèves veulent gagner le match mais n'ont pas besoin de marquer à trois points pour gagner.	- Prise en charge d'une explication qui donne les raisons de l'incident critique. C'est l'interprétation des comportements des élèves par la CP qui sert de référence. Orchestration. Recherche de cohérence par une explication de l'incident critique.
<u>Stag7:</u>			
<u>CP8:</u> Autre question toujours par rapport aux zones avant, zones arrière : en quoi les zones que tu as délimitées favorisent la variété des trajectoires et la variété des frappes ? **Je m'explique, notamment j'ai plus regardé le groupe des filles, les filles elles**	RED-REE REE-RED REE-	**- « zone avant zones arrières »** objet du discours qui est mis en position de thème. - Mise en relation des **« zones »** avec les trajectoires et les frappes qui sont les réponses des élèves. - Demande d'explication sur l'articulation entre les **« zones »** et « la variété des trajectoires … ». Questionnement sur la fonction des zones. - Configuration qui décrit les frappes des **filles** en fonction des zones qu'elles atteignent.	- Demande au stagiaire une appréciation pragmatique du dispositif mis en place. - Introduction de dissonance, la question laisse entendre que les différentes zones ne favorisent pas la variété des frappes et des trajectoires.

frappent plutôt haut et long. Quand le volant tombe en zone avant elles marquent 3 points mais en fait c'est pas parce qu'elles ont fait un amorti, c'est parce qu'elles étaient déjà au fond du terrain donc comme elles n'avaient pas la force de renvoyer fond de court à fond de court en face, finalement c'est pas un amorti mais ça tombe quand même dans la zone avant. **Donc est-ce que le fait d'avoir mis des zones comme ça, ça te permet de voir ce que tu voulais voir?**	RED	La cp explique qu'il n'y a pas forcément de relation entre la zone visée et le type de frappe utilisé par les joueuses. **« Amorti »** nouvel objet du discours qui spécifie la frappe des élèves. Actualisation de l'objet **« amorti »** ➠ « elles étaient au fond du terrain. Actualisation de l'objet **« amorti »** ➠ « c'est pas un amorti … même si ça tombe dans la zone avant ». - Demande de d'explication sur la fonction jouée par les zones sur les comportements des élèves. Par les explications précédentes, le cp a déjà fourni la réponse à la question qu'il pose. Sa question vise à faire partager son avis au stagiaire.	- Appréciation pragmatique de l'impact des zones sur les frappes utilisées par les élèves. - Orchestration recherche de cohérence par une explication des comportements des élèves. - Amorti, fond de court – fond de court place le discours dans l'univers de la technique du badminton. - Le **« te »** permet et le **« tu voulais voir »** impliquent la responsabilité du stagiaire.
<u>Stag 8:</u> Bonne question. Je pense que ce n'est pas systématique non plus.		- Interlocution qui module la relation entre « zones » et la variété des trajectoires.	
<u>CP9:</u> Non ce n'est pas systématique.		- « Ce » objet de discours qui reprend la fonction des « zones » - Interlocution qui renforce le jugement	
<u>Stag9:</u> Au moins ça met en évidence que… elles ont du mal à viser volontairement la zone avant..., ce qui est flagrant c'est qu'elles ont du mal à gérer des frappes sur les amortis... techniquement, la frappe pour pouvoir faire des amortis...	REE	- **« ça »** objet de discours qui reprend la fonction des **« zones ».** - Configuration qui justifie la fonction minimale jouée par les **« zones »** sur la variété des coups. Une fonction de mise en évidence des difficultés des élèves à réaliser des « **amortis** ». - Mise en relation par application d'un prédicat des filles, **« elles »** avec **« les amortis »**.	- Prise en charge appréciative de la fonction jouée par les zones. - Recherche de cohérence. - Prise en charge appréciative des comportements des filles. La référence est pragmatique.
<u>CP10:</u> Est-ce que tu leur as donné par exemple des consignes sur comment on fait pour faire un amorti pour que ça arrive dans la zone avant? **Tu vois sur l'orientation de la raquette, comment on tape quelle force on met, quelle opposition on met, enfin…?**	RMD-RMS. REI	- **« Consigne »** nouvel objet du discours. - Configuration qui articule **« consigne »** et les conditions de réalisation d'un « **amorti ».** - Demande d'explication sur les consignes données. - Donner des **« consignes »** pour faire … articulation qui renvoie à une logique prescriptive de l'enseignement. - Opération de complémentation de l'objet **« consigne »** par une énumération des registres qui permettront la réalisation. (les registres énoncés portent sur la réalisation gestuelle, pas sur la lecture du rapport de force ou l'appréciation des trajectoires)	- Demande de précision qui masque un conseil. La cp tente de proposer une piste de solution à « l'incident critique. » - Recherche de cohérence.
<u>Stag10:</u> C'est ce que j'essaierai de faire de faire la semaine prochaine. Expliquer que c'est juste essayer de faire rebondir le volant plus que mettre beaucoup de frappe dans le volant. Essayer d'avoir une trajectoire plus rasante par rapport au filet, toutes ces		« **ce** » reprend le prédicat « **donner des consignes** » associé à **« amorti »** et les éléments qui permettront la réalisation - Configuration qui explique et précise les **« consignes »** qui seront données aux élèves. Opération d'extension du discours sur l'objet **« consigne »** et **« amorti ».**	Recherche de cohérence. Validation des conditions qui permettront aux élèves de réussir sous forme d'un répertoire d'action.

choses là oui bien sûr. Insister aussi sur la prise de raquette, parce qu'il y en avait beaucoup avec le doigt en opposition et qui étaient toujours de face donc c'est forcément plus difficile pour pouvoir le faire... Les amortis, c'est pas évident, changer de prise, placer les épaules sur le côté....toute cette technique là qui reste à faire qu'est pas évidente à acquérir.		« **Technique** » nouvel objet du discours qui reprend l'énumération des conditions de réalisation. interlocution sur la connaissance de l'objet. « **Technique** » ➠pas évidente à acquérir.	

<u>Thème 1 : Deuxième étape second niveau d'interprétation :</u>

XI – 1 - Les éléments d'une posture.

XI – 1 – 1 - La nature des interventions :

La CP pose les thèmes de discours. Elle évalue l'impact des dispositifs proposés par le stagiaire au regard de l'activité (produit) des élèves. Les évaluations sont plutôt à référence pragmatique. Les interprétations ne précisent pas l'origine des références. Elles ne mobilisent pas de cadre explicatif sur l'apprentissage ou sur une approche fonctionnelle du badminton.

D'où il parle/ à qui il parle :

La CP n'utilise que très peu de concepts spécifiques. Celui « **d'incident critique** » est à renvoyer au monde de la formation des enseignants. Les autres concepts spécifiques portent sur des éléments de description de la technique du badminton.

XI- 1- 2 - Les rôles :

La CP évalue les dispositifs proposés par le stagiaire, elle guide la recherche des raisons par des questions relativement fermées qui donnent des pistes explicatives. Elle guide la recherche d'un dispositif alternatif par le stagiaire.

La stagiaire fait quelques propositions d'aménagement pour la séance à venir qui reprennent les pistes proposées par la CP.

Interprétation : l'activité mobilisée par la CP sur cet extrait d'entretien révèle une posture d'**évaluateur** (elle aide le stagiaire à se situer) et d'**accompagnateur** (le destinataire de son travail est l'activité de recherche du stagiaire) qui cherche à faire évoluer le dispositif proposé par le stagiaire.

XI - 2 - Cadres interprétatifs mobilisés pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.

XI- 2 – 1 - Le thème abordé :

C'est « **l'incident critique** » qui est mis en position de thème, (les élèves n'ont pas fonctionné comme le stagiaire souhaitait qu'il fonctionne). Il est spécifié d'une part par le fait que l'aménagement du terrain en trois zones de points différentes ne contraint pas les élèves à l'utilisation de frappes différentes pour gagner le match. Puis par le fait que l'atteinte des différentes zones n'est pas systématiquement liée à l'utilisation de frappe spécifique notamment « **l'amorti** ».

XI- 2 – 2 - Les opérations de construction de la référence :

Nous cherchons en quoi et comment les objets du discours permettent d'articuler ou non les éléments du système didactique.

- Le concept mobilisé pour parler de l'activité du stagiaire est celui **« d'incidents critiques ».** Il est renvoyé au concept de problème qui n'est jamais précisé.

- L'incident critique est caractérisé par l'écart entre les fonctions que devait jouer la situation et l'impact sur l'activité des élèves.

- Sur la situation ce sont les « **zones avant arrière »,** « **l'aménagement matériel** » et leurs fonctions qui sont associés à l'incident critique. La CP articule **« incident critique »,** aménagement matériel et solution de l'incident.

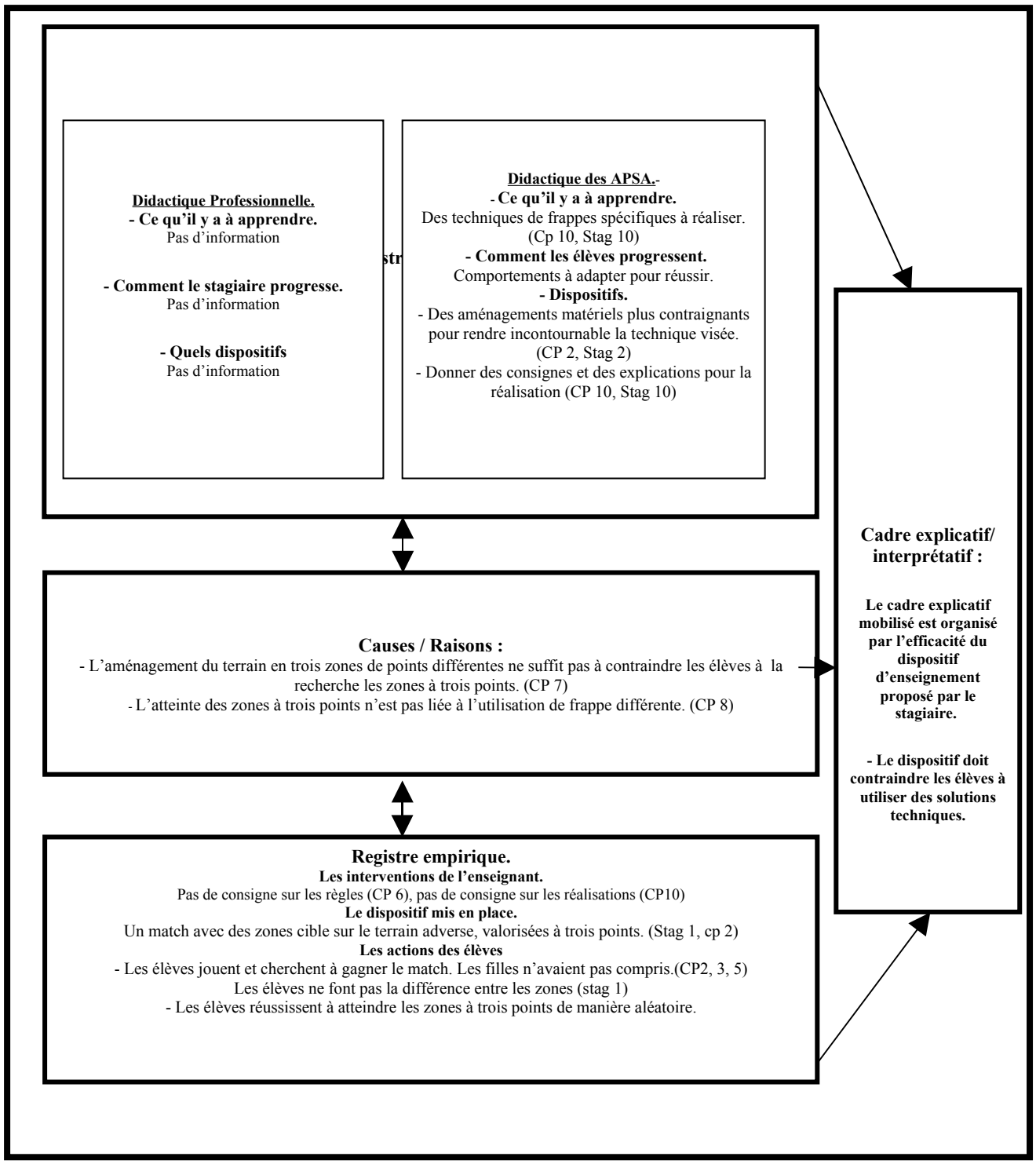
- Sur l'activité des élèves, et plus spécifiquement **« les filles »,** les prédicats précisent leur activité, **elles jouent**, elles **n'ont pas compris.** Des configurations décrivent les comportements et les frappes adoptées.

- Causes et raisons :

Elles expliquent les comportements des élèves par le dispositif proposé. L'aménagement matériel, les zones avant arrière, les règles du jeu, les consignes.

- Interprétation : Le cadre explicatif

Le cadre explicatif mobilisé est organisé par l'efficacité du dispositif d'enseignement proposé par le stagiaire. Le dispositif doit contraindre les élèves à utiliser des solutions techniques.


Didactique Professionnelle.
- Ce qu'il y a à apprendre.
Pas d'information
- Comment le stagiaire progresse.
Pas d'information
- Quels dispositifs
Pas d'information
Didactique des APSA.-
- Ce qu'il y a à apprendre.
Des techniques de frappes spécifiques à réaliser. (Cp 10, Stag 10)
- Comment les élèves progressent.
Comportements à adapter pour réussir.
- Dispositifs.
- Des aménagements matériels plus contraignants pour rendre incontournable la technique visée. (CP 2, Stag 2)
- Donner des consignes et des explications pour la réalisation (CP 10, Stag 10)
Causes / Raisons :
- L'aménagement du terrain en trois zones de points différentes ne suffit pas à contraindre les élèves à la recherche les zones à trois points. (CP 7)
- L'atteinte des zones à trois points n'est pas liée à l'utilisation de frappe différente. (CP 8)
Registre empirique.
Les interventions de l'enseignant.
Pas de consigne sur les règles (CP 6), pas de consigne sur les réalisations (CP10)
Le dispositif mis en place.
Un match avec des zones cible sur le terrain adverse, valorisées à trois points. (Stag 1, cp 2)
Les actions des élèves
- Les élèves jouent et cherchent à gagner le match. Les filles n'avaient pas compris.(CP2, 3, 5)
Les élèves ne font pas la différence entre les zones (stag 1)
- Les élèves réussissent à atteindre les zones à trois points de manière aléatoire.
Cadre explicatif/ interprétatif :
Le cadre explicatif mobilisé est organisé par l'efficacité du dispositif d'enseignement proposé par le stagiaire.
- Le dispositif doit contraindre les élèves à utiliser des solutions techniques.

XI - 3 - La gestion des contraintes et interactions argumentatives : la prise en charge des problèmes.

Il s'agit ici de chercher à comprendre comment le conseiller pédagogique conduit la transformation du stagiaire lors de l'entretien. Comment il argumente et fait problématiser, comment il prend en compte les actions et les interlocutions du stagiaire pour cela.

Nous tentons de repérer et d'articuler les mouvements argumentatifs qui s'organisent autour des dissonances et orchestrations ;

- Comment s'opèrent les recherches de cohérence (qui recherche les raisons, comment sont cadrées et reconstruites les nouvelles représentations).

- Les fonctions didactiques que jouent les interventions des acteurs dans le débat.

Nous proposons de formaliser l'évolution des discours argumentatifs autour des fonctions didactiques jouées par les principales interlocutions dans le schéma suivant.

Enoncé	**Indicateur Hétéroglossie** Dissonance ou orchestration autour du thème. Voix mobilisées.	**Position** - Délimitation de l'objet d'analyse. Précisions sur les éléments du contexte, qualification et comparaison et écarts entre les buts poursuivis, des réponses obtenues.	**Construction** Reconstruction des causes et/ou des raisons. Mise en relation (tension) des différents éléments à prendre en compte. Construction des conditions ou de contraintes empiriques. Production d'hypothèses explicatives, recherche des possibles.	**Résolution** On propose des solutions pragmatiques, des explications, des modélisations.
CP 1	Dissonance liée au fait qu'on parle de ce qui n'a pas fonctionné. La voix qui parle est celle de l'observateur.	Demande d'évaluation et de positionnement d'un incident critique.		
Stag 1		Evalue la situation avec les zones comme un moment de dysfonctionnement.		Et propose des pistes de travail pour apporter des solutions.
CP 2	Dissonance introduite par le fait qu'on parle de ce qui n'a pas fonctionné.	Le cp évalue la situation proposée comme n'ayant pas produit l'effet recherché.	Le cp demande au stag de prendre en charge la recherche de solution en proposant une piste autour d'aménagements	

			matériels possibles.	
Stag 2	Recherche de cohérence			Le stagiaire propose de supprimer la zone de point au milieu.
CP 3	Dissonance		La cp émet une condition très générale et imprécise liée à la signification du jeu.	
Stag 3	Recherche de cohérence sur la fonction du dispositif.		L'aménagement proposé est justifié au nom d'une autre condition : les comportements attendus chez les élèves.	
CP 4	Dissonance.	Prise en charge d'une évaluation pragmatique Les filles n'ont pas compris.	La cp guide vers la construction d'un scénario alternatif.	
Stag 4				
CP 5	Recherche de cohérence liée à une proposition d'explication.		La cp fait valoir une cause, l'important pour les élèves c'est de gagner.	
Stag 5	Recherche de cohérence			Le stagiaire propose une solution pragmatique, un aménagement de la situation pour apporter une solution à l'incident critique.
CP 6	Dissonance. La cp implique la responsabilité du stagiaire dans le l'incident critique.		La cp propose une cause du dysfonctionnement. Autour du flou sur les règles	
Stag 6	Production de cohérence en manifestant son accord.			Le stagiaire propose une solution pragmatique pour la semaine suivante.
CP 7	Recherche de cohérence par la production d'une explication.	La cp statue sur les raisons de l'incident critique. C'est l'interprétation des comportements des élèves par la cp qui sert de référence.		
Stag 7				
CP 8	Dissonance introduite par le fait qu'on parle de ce qui n'a pas fonctionné.	Demande au stagiaire d'évaluer l'impact de sa situation. Puis, évalue négativement l'impact de la situation.		
Stag 8	Dissonance i introduite par une modulation.	Module l'évaluation de la cp		
CP 9	Recherche de cohérence	La cp accepte la modulation.		
Stag 9	Recherche de cohérence.		La stag justifie le dispositif proposé par une fonction de mise en évidence des difficultés des élèves à réaliser des « **amortis ».** Il fait valoir une cause de l'échec: la maîtrise technique.	
CP 10				Demande d'explication qui masque un conseil sur des consignes à donner pour réaliser les frappes adaptées.
Stag 10				La solution reprend le conseil de la cp et propose une solution par l'explication d'un répertoire d'actions techniques que les élèves devront réaliser.

Interprétation du fonctionnement de la CP dans cet extrait:

- La position de la difficulté ou du problème :

Dans cet extrait, la dissonance est apportée par la CP à partir de l'évaluation de la situation proposée par le stagiaire et notamment par l'écart entre ce qui était visé par la situation et la réalité de l'activité et des comportements des élèves.

- La reconstruction de l'origine de la difficulté ou du problème :

La recherche de cohérence s'effectue par la recherche d'aménagement de la situation. C'est la CP qui fournit les éléments de cohérence en apportant des causes ou des pistes de remédiation à la situation proposée. Le stagiaire n'est que peu impliqué dans la recherche des causes ou des raisons.

Il n'y a pas de débat sur des raisons qui articulerait les éléments du registre empirique à une proposition de portée générale cherchant à expliquer. Seul le début d'un tel débat existe entre une condition liée au respect de la signification de l'activité sportive (CP3) et celle des apprentissages (Stag 3). Le débat s'évapore par manque de précision.

La résolution de la difficulté ou du problème :

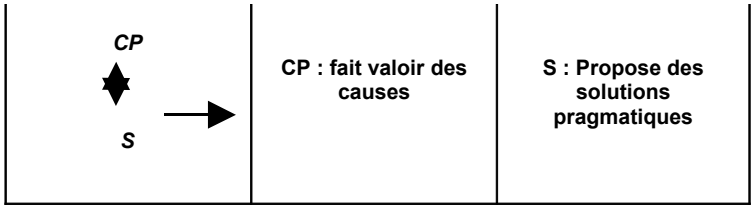
Le stagiaire propose dès le début des solutions pragmatiques autour d'un travail plus technique. Il le précise dans les solutions qu'il apporte au fil de l'échange.

Les évolutions proposées ne remettent pas en cause les conceptions du stagiaire sur l'apprentissage, le savoir enseigné ou la discipline.

Dans cet extrait, l'évaluation et la modification du scénario d'enseignement (par un resserrement des contraintes) organisent la conduite de la transformation du stagiaire par la CP.

Forme schématique de la « prise en charge des problèmes »

Position	Construction	Résolution



A partir de la troisième étape, les interprétations portent sur la mise en relation, pour chacun des thèmes des discours, des deux premières étapes illustrées ici pour un thème.

Ces deux premières étapes figurent en annexe pour chacun des entretiens étudiés.

Les étapes suivantes figurent dans les sections relatives à l'étude de chacun des cas.

TROISIÈME PARTIE : FONCTIONNEMENTS USUELS ET ÉVOLUTIONS DE LA PROFESSIONNALITÉ DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES SUIVIS.

XII Suivi de trois conseillers pédagogiques

XII- 1 - Le cas de Catherine.

Catherine est professeur agrégé, âgée de 43 ans. Elle a exercé à plusieurs reprises la fonction de conseillère pédagogique.

XII- 1- 1 - Entretien réalisé au début de la formation de la conseillère pédagogique.

- La séance, quelques commentaires: La séance a été filmée et observée par le chercheur. Elle a été analysée et commentée par le groupe de formation des conseillers pédagogiques. Les constats suivants proviennent de ces analyses.

La séance qui fait l'objet de l'entretien est la sixième séance d'un cycle de Basket avec une classe de quatrième.

Le stagiaire prévoit dans sa préparation de développer les objectifs de compétences autour de la construction d'un drible de pénétration pour le porteur de balle et d'un démarquage latéral pour le partenaire de porteur de balle. Des objectifs de transformation sont envisagés, ils indiquent les transformations de prises d'information que les élèves devront opérer pour apprendre.

Les dispositifs proposent des montées de balles dans du jeu réduit. Les contraintes qui figurent sur la préparation du stagiaire décrivent ce que doit faire l'élève pour réussir : par exemple, « maîtriser un enchaînement drible passe ».

Lors de la séance les élèves rentrent difficilement dans les situations. Ils ne respectent pas les contraintes imposées ou, quand ils les respectent, échouent. On observe alors beaucoup de détournements de tâches et de décrochages. Les élèves les plus débrouillés transforment la situation en un jeu de basket qu'ils connaissent. Les élèves les moins débrouillés arrêtent leur activité ou sont dans le simulacre.

L'enseignant passe dans les groupes d'élève et intervient très ponctuellement sur les procédures ou les techniques utilisées par les élèves. Les réponses sont floues et ne changent pas l'implication des élèves.

A l'issue de cette séance, les élèves n'ont pas cerné ce qu'ils devaient apprendre et ne se sont pas engagés dans un réel projet d'apprentissage.

-Des indications sur le fonctionnement professionnel du stagiaire.

Ces indications proviennent des analyses réalisées par le groupe de formation des conseillers pédagogiques à la suite de l'observation vidéo de la séance. Les cadres mobilisés sont ceux construits dans la formation des conseillers pédagogiques comme des outils de lecture des pratiques enseignantes. Ces cadres ont été évoqués dans la première partie section III – 2- . Ils figurent en annexe 5.

- Le stagiaire privilégie des situations formelles issues d'une analyse technique et tactique de l'activité, indépendamment des problèmes des élèves. Il ne prend pas en compte les modes de fonctionnement des élèves confrontés aux exigences de la tâche.

- Dans sa préparation comme dans ses interventions, il cherche à confronter les élèves à une difficulté qu'il aménage par des contraintes dans les situations. Il y a cependant un écart entre les dispositifs proposés et les objectifs annoncés. Les dispositifs, trop ouverts ou en décalage avec les possibilités d'expression des élèves, n'intègrent pas les conditions de la transformation ni la sollicitation de l'activité cognitive et motrice que les élèves devront développer pour apprendre. Le stagiaire développe ce qu'il est convenu d'appeler une pédagogie de situation dans laquelle l'aménagement d'un milieu contraignant autour d'un thème de travail suffirait à l'implication et à la transformation des comportements moteurs des élèves.

XII- 1 - 1 - 1- Les deux premières étapes de traitement

Rappelons que les deux premières étapes de traitement des données consistent dans la mise à plat du discours et l'interprétation pour chacun des thèmes de l'entretien des postures adoptées, des cadres interprétatifs mobilisés, de la gestion des contraintes et interactions argumentatives. Elles figurent en annexe 1. Les tableaux suivants, présentés dans la troisième étape, reprennent les résultats de ces deux premières étapes de traitement. La première

colonne indique de manière chronologique, les thèmes abordés par le CP lors de l'entretien. La seconde colonne reprend le résultat des différents éléments des constats issus de la mise à plat des discours pour préciser la logique de fonctionnement du CP.

XII- 1 - 1 – 2 - Troisième étape : Mise en relation des différents thèmes.

Il s'agit d'articuler les constats et les analyses réalisés dans les deux premières étapes d'interprétation (annexe 1) pour dégager des régularités dans les postures adoptées, les cadres explicatifs mobilisés et la conduite des transformations du stagiaire lors des entretiens. La troisième colonne des tableaux dégage un fonctionnement dominant.

Les postures adoptées Catherine adoptées lors de l'entretien.

Thème	**Postures adoptées** →	**Quelle posture dominante.**

Thème 1 : La mise en action des élèves.	Le destinataire de l'entretien est le praticien. La référence est pragmatique. Il ne s'agit pas de faire construire au stagiaire les éléments d'un projet de formation mais plutôt de lui faire accepter les conseils en les justifiant à partir de l'évaluation du produit de l'action. Les conseils sont fondés par l'expérience de la CP. L'activité de la CP mobilisée lors de cette phase d'entretien révèle donc une posture **d'évaluateur** et d'**expert**.	Nature des interventions/ fonctions. Les interventions visent à évaluer la pratique du stagiaire, expliquer les raisons de faire autrement et prescrire des conseils. Références Les références sont pragmatiques. Elles s'appuient sur ce qui est nécessaire, possible ou sur la règle. Le destinataire des interventions. Le destinataire de l'entretien est le praticien qui doit intégrer les règles de fonctionnement de la pratique. **L'activité développée par la CP lors de l'entretien est une activité d'évaluation du travail du stagiaire. Elle l'amène à la prescription de conseils fondés sur l'autorité de son l'expérience ou la règle. Les postures dominantes sont celles d'évaluateur, d'expert, de juge.**
Thème 2 : la formulation des critères de réussite	Lors de cette phase, la CP évalue les concepts mobilisés par le stagiaire pour porter un jugement proche d'un jugement de vérité sur leur formulation. La référence est ici la règle édictée par le CP. Le destinataire est le praticien face à la règle. Le stagiaire est invité à préciser les éléments du registre empirique. Il n'y a pas de partage des indicateurs et des critères de l'évaluation avec le stagiaire. La posture prise est celle **du juge** qui vise à faire appliquer la règle. C'est la relation d'autorité et de pouvoir qui fonde l'argument.	
Thème 3 : les interventions de l'enseignant	Le destinataire de l'entretien est le praticien. La référence est pragmatique, elle fixe de plus ce qui est possible ou nécessaire. La cp lors de cette phase d'entretien produit : une évaluation, une explication des raisons, d'une prescription de conseils. Le stagiaire est amené à préciser les éléments du registre empirique et à justifier ses tentatives. Pour la CP, il ne s'agit pas de faire construire au stagiaire les éléments d'un projet de formation mais plutôt de lui faire accepter les conseils en les justifiant à partir des éléments de son fonctionnement. La posture est celle d'évaluateur et d'expert.	
Thème 4 : Le regard et l'intervention du stagiaire sur l'activité des élèves.	Le destinataire de l'entretien est le praticien. La référence est pragmatique. Le stagiaire est invité à évaluer son fonctionnement au regard du thème. Il ne s'agit pas de faire construire au stagiaire les éléments d'un projet de formation mais plutôt de lui faire accepter les conseils en les justifiant à partir de son fonctionnement. La légitimation du conseil prend sa source dans l'expérience de la cp. L'activité du cp mobilisée lors de cette phase d'entretien révèle donc une posture d'évaluateur. Elle prend en charge une explication et une prescription de conseils.	

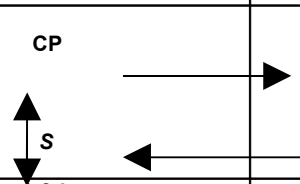
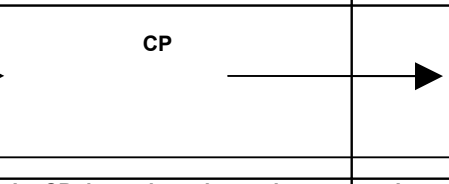
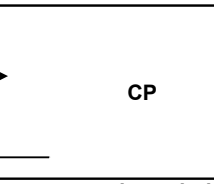
Les cadres interprétatifs/explicatifs mobilisés par Catherine lors de l'entretien.

Thème	Cadre explicatif mobilisé →	Quel cadre dominant.
Thème 1 : La mise en action des élèves.	Le cadre explicatif mobilisé ne fait pas référence au « savoir enseigné »en terme de ce qu'il convient d'apprendre ni explicitement à l'apprentissage des élèves. Il porte essentiellement sur l'organisation de l'activité des élèves et la relation enseignant – élève.	Les cadres interprétatifs/ explicatifs mobilisés portent sur les dimensions organisationnelles et relationnelles de l'enseignement, les apprentissages peu évoqués, le sont en terme de produit (réussite). Il n'y a jamais de référence aux compétences des élèves, aux choix de ce qu'il convient d'apprendre ni à la manière de l'apprendre. Le savoir est absent du cadre explicatif mobilisé.
Thème 2 : la formulation des critères de réussite	Le cadre explicatif mobilisé ne fait pas référence au « savoir enseigné »en terme de ce qu'il convient d'apprendre ni explicitement à l'apprentissage des élèves. Il porte essentiellement sur l'organisation de l'enseignement et la relation enseignant - élève.	
Thème 3 : les interventions de l'enseignant	Le cadre explicatif mobilisé subordonne le produit de l'apprentissage aux interventions de l'enseignant. Pour autant il n'y a pas de référence ici au savoir en sport collectif ni à la progressivité de sa construction. Même si le terme de problème est évoqué, ce ne sont pas les mobilisations et les procédures des élèves dans leur confrontation au savoir qui sont convoquées mais leur résultat (échec réussite). ➠En dehors de toute référence au savoir et de précision sur l'activité d'apprentissage des élèves, le cadre explicatif mobilisé semble référé au modèle enseigner → apprendre (produit).	
Thème 4 : le regard et l'intervention du stagiaire sur l'activité des élèves.	Le cadre explicatif mobilisé pour analyser le travail du stagiaire appartient davantage au registre pédagogique de l'organisation de l'enseignement : Adapter ses situations aux possibilités de production des élèves.	

La gestion des contraintes et interactions argumentatives développée par Catherine.

Thème	Gestion des contraintes et des interactions argumentatives →	Quel fonctionnement dominant.
Thème 1 : La mise en action des élèves.	- La CP met à disposition du stagiaire un dysfonctionnement sur la mise en action des élèves. par l'apport de contraintes empiriques - La CP sollicite la recherche des raisons et des causes qui sont renvoyées à la responsabilité du stagiaire. - La CP propose une solution sous forme de conseils d'organisation d'une portée générale: « faire une démonstration ». La résolution précède l'annonce des causes du dysfonctionnement. ➠L'axe problème - solution est privilégié à celui de la reconstruction du savoir ou à la recherche des raisons. La CP traite le dysfonctionnement, pas le fonctionnement du stagiaire.	A l'exception du premier thème, qui amène le stagiaire à évoquer des raisons d'un dysfonctionnement, jamais la CP ne provoque la recherche des raisons ou ne met en débat les conditions nouvelles à prendre en compte. Elle tente de faire partager l'évaluation qu'elle a effectuée et fait valoir des solutions sous forme de procédés ou de conseils plus généraux.
Thème 2 : la formulation des critères de réussite	- Il n'y a pas de mise sous observation d'un phénomène d'enseignement – apprentissage. La CP précise une règle sur la manière de formuler les critères de réussite. Elle justifie son propos par des raisons. ➠C'est une logique de transmission d'un procédé qui domine.	
Thème 3 : Les interventions de l'enseignant	- La CP ne sollicite que très peu l'activité d'analyse du stagiaire. A aucun moment celui-ci n'est amené à produire une analyse. Après avoir tenté de faire partager l'évaluation du comportement du stagiaire, la CP propose un conseil qu'elle va justifier et expliquer. ➠C'est une Logique de transmission de procédés qui domine.	
Thème 4 : Le regard et l'intervention du stagiaire sur l'activité des élèves.	- Après avoir tenté de faire partager l'évaluation qu'elle fait de l'activité du stagiaire, la CP propose un conseil qu'elle va justifier et expliquer. Il n'y a pas de démarche de problématisation. C'est une ➠Logique de transmission de procédés qui domine.	

Forme schématique de la « prise en charge des problèmes »

Position	Construction	Résolution
		
La cp cherche à faire partager son évaluation au stagiaire.	**La CP donne les raisons des dysfonctionnements ou des solutions (conseils) qu'elle propose.**	**La cp propose des solutions ou des conseils.**

Le schéma formalise les interactions argumentatives de Catherine et sa « prise en charge du problème ». La CP cherche à faire partager son évaluation a stagiaire. Elle ne provoque pas la recherche des raisons des dysfonctionnements. Elle propose des solutions alternatives. Elle ne sollicite pas d'activité de problématisation.

A l'issue de cette étape, nous disposons des postures, des cadres interprétatifs et de la gestion des interactions argumentatives de Catherine sur l'entretien qu'elle réalise en début de formation. Avant de dresser le profil de fonctionnement de Catherine sur cet entretien, il nous faut analyser l'auto-confrontation qui amène Catherine à préciser ses choix.

XII- 1 - 1 – 3 - Quatrième étape: Analyse de l'entretien d'auto-confrontation.

En se confrontant à son propre entretien, la CP argumente sur les buts qu'elle poursuivait, les difficultés qu'elle a rencontrées, ou les conditions d'un fonctionnement différent qu'elle tentait de faire valoir au stagiaire. A partir de la schématisation de ses argumentations dans le modèle de Toulmin qui figurent en annexe, (lois de passage et conclusions) nous pouvons établir des constats sur ces trois éléments. Cette étape révèle ainsi quelques aspects nouveaux du projet poursuivi, du cadre d'analyse mobilisé, et des démarches de formation mises en œuvre par la CP. Elle concourt à préciser l'activité du CP sur nos trois questions de recherche. Quatre interventions reviennent sur l'entretien entre la CP et son stagiaire.

Extraits	Buts	Conditions	Difficultés
Extrait 1	- Faire prendre conscience au stagiaire	- Nécessité de mettre rapidement les élèves en activité. ➠Les cadres explicatifs portent sur l'organisation de l'enseignement.	- Difficulté à faire dire au stagiaire ce qu'elle veut, elle lui donne sa solution.
Extrait 2	- Faire faire des constats au stagiaire pour qu'il prenne conscience de ses erreurs et qu'il progresse.	- L'attention des élèves est une condition du bon déroulement de la séance. - La prise de parole et l'écoute des élèves c'est important. - Un comportement de professeur est une condition de l'attention des élèves. - La présentation du thème est déterminante.	

		➠Le cadre explicatif porte sur les dimensions organisationnelles et relationnelles de l'enseignement.	
Extrait 3			- Difficulté à ménager le stagiaire tout en le faisant évoluer à partir de ses erreurs.
Extrait 4		Les conditions sont liées à l'organisation et à la présentation de l'enseignement. ➠Les cadres explicatifs mobilisés résistent à une approche didactique.	

Les buts, conditions et des difficultés évoquées lors de cet entretien d'auto-confrontation ont essentiellement porté sur les cadres explicatifs mobilisés par le CP. Ce sont les arguments et lois de passage que le CP mobilise pour argumenter sur les cadres explicatifs qu'il utilise qui guident notre interprétation.

- Il n'y a pas de cadre explicatif explicite qui fonde l'analyse.
- Le cadre explicatif implicite mobilisé pour analyser la pratique du stagiaire focalise sur les aspects organisationnels et relationnels de la séance.
- Il semble que cette dimension apparaisse comme un préalable au travail des aspects didactiques du travail du stagiaire.
- Les résistances pour aborder les questions didactiques prennent leur origine dans la difficulté à mettre en relation le savoir, les procédures d'enseignement et les activités d'apprentissage des élèves.

XII- 1 - 1 – 4 - Cinquième étape : Vers l'établissement d'un profil de fonctionnement.

A partir des constats et analyses réalisées sur les entretiens entre la CP et la stagiaire ainsi que l'entretien d'auto confrontation, il est possible d'interpréter le fonctionnement de la conseillère pédagogique au regard de nos questions de recherche.

Première question : Comment le formateur fait-il reconstruire le projet de formation du stagiaire autour du « faire apprendre » ?

Le projet de formation est implicite, il ne porte pas sur faire « apprendre les élèves » mais plutôt sur « faire enseigner le stagiaire ». Il est développé à partir de la prise de conscience des erreurs par le stagiaire et la prescription de conseils que la CP lui indique. Les postures dominantes de la CP sont celles d'évaluateur, d'expert ou de juge qui fondent leurs légitimités sur l'autorité de l'expérience.

C'est l'écart au modèle d'enseignement implicite de la CP qui fonde le projet de formation.

Seconde question : Comment le formateur organise t-il la progressivité des apprentissages du stagiaire en fonction du contexte ?

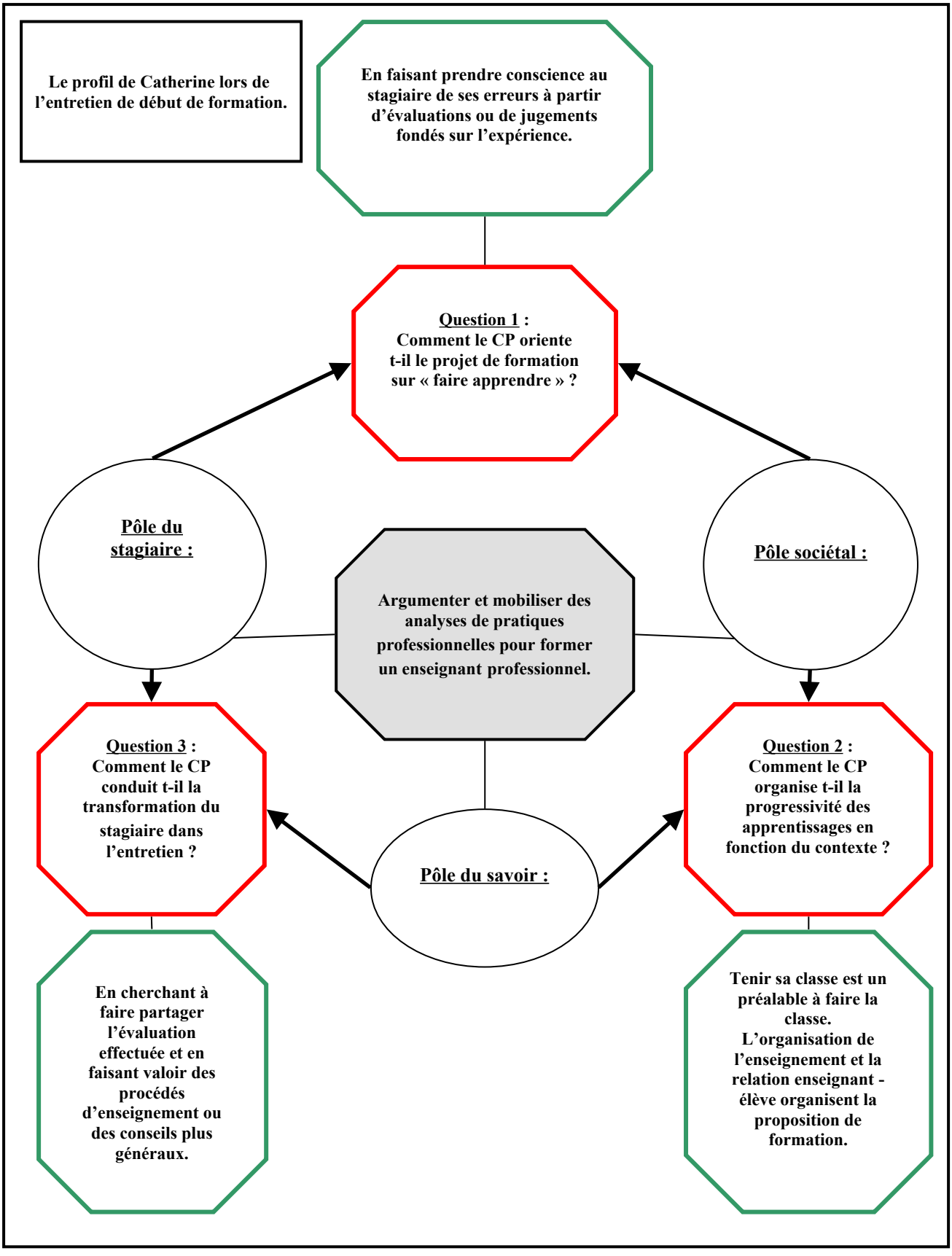
Les mises à distance du contexte s'effectuent à partir des procédures d'enseignement et de l'activité des élèves. Elles sont parfois sans lien avec l'observation. Il n'y a pas de référence au savoir disciplinaire enseigné. Les cadres mobilisés pour l'analyse portent de manière dominante sur les dimensions organisationnelles et relationnelles de l'enseignement, les apprentissages peu évoqués le sont en terme de produit. Tenir sa classe est un préalable à faire la classe.

L'organisation de l'enseignement et la relation enseignant - élève organisent la proposition de formation.

Troisième question : Comment le formateur conduit-il la transformation du stagiaire dans l'entretien ?

Elle tente de faire partager l'évaluation qu'elle a effectuée et fait valoir des procédés ou de conseils plus généraux. Les solutions apportées ne font pas l'objet de débat. L'axe de la solution et privilégié à celui des raisons. **Il n'y a pas de problématisation ni de conceptualisation mais transmission de procédés ou de conseils pour remédier aux dysfonctionnements repérés.**

XII- 1 - 1 – 5 - Profil de Catherine dans l'entretien de début de formation.



XII- 1 - 2 - Entretien de fin de formation.

La séance qui fait l'objet de l'entretien est la troisième séance d'un cycle de danse avec une classe de sixième.

- La séance, quelques éléments de description et commentaires: La séance a été filmée et observée par le chercheur. Elle a été analysée et commentée par le groupe de formation des conseillers pédagogiques. Les constats suivants proviennent de ces analyses.

Après que l'enseignant a rappelé les axes de travail du cycle, les élèves s'échauffent. L'échauffement vise à mettre les élèves en « état de danse ». Il impose aux élèves de se déplacer et de prendre des postures relatives aux adjectifs « lourd » ou « léger ».

Les objectifs poursuivis sont les mêmes pour tous les élèves. Il s'agit de passer de « vivre la danse » à une activité de « danse construite et porteuse d'un projet d'expression ». Le thème annoncé de la séance est formulé ainsi : « création à partir de poses photo »

Deux situations différentes sont proposées à cet effet, les problèmes qu'elles posent ne sont pas identifiés ou formulés dans la préparation. Elles sont construites pour contraindre les élèves à trouver des comportements nouveaux.

Il s'agit de produire, par groupe de 5, une petite chorégraphie de 30'' dans laquelle les élèves doivent intégrer des « poses photos » représentant des états affectifs différents (peur, joie, tristesse, étonnement …). Les états affectifs sont indiqués à chacun des groupes par l'enseignant et font office de contrainte. Les critères de réussite sont liés à la reconnaissance par le public des états affectifs produits. Quelques contraintes de déplacement et d'occupation de l'espace sont rajoutées.

Les élèves rentrent laborieusement dans l'activité. Trois élèves détournent ostensiblement les tâches ou refusent de rentrer dans l'action. Ces trois élèves qui perturbent le cours occuperont l'attention du stagiaire au cours de cette séance.

Le travail de chorégraphie par petits groupes est peu productif. Lors des productions finales, les réponses des élèves se caractérisent essentiellement par des mimiques de visage caricaturales qui illustrent les états affectifs demandés. Les postures et les déplacements respectent globalement les contraintes mais sont très limités et n'apportent rien à l'intention

d'expression. Les interventions de l'enseignant sur l'activité de recherche des élèves sont très peu nombreuses et ne modifient pas non plus les recherches ou les réponses des élèves.

- Des indications sur le fonctionnement professionnel de la stagiaire.

Ces indications proviennent des analyses réalisées par le groupe de formation des conseillers pédagogiques à la suite de l'observation vidéo de la séance. Les cadres mobilisés sont ceux construits dans la formation des conseillers pédagogiques comme des outils de lecture des pratiques enseignantes. Ces cadres ont été évoqués dans la première partie section III – 2- . Ils figurent en annexe 5.

L'enseignement que développe le stagiaire se fonde sur l'idée que la proposition d'une activité adaptée suffit à l'implication des élèves. Il n'a pas envisagé d'activité susceptible d'amener les élèves à construire leur implication dans un projet d'activité.

Les savoirs qui font l'objet de la séance sont très flous. A la lecture de la préparation, on ne sait pas très bien ce que les élèves doivent apprendre ni les transformations qu'ils devront opérer.

- La fonctionnalité du savoir envisagée ne prend pas en compte les modes de fonctionnement des élèves confrontés aux exigences de la tâche. Le « savoir enseigné » se caractérise par une implication dans un projet d'expression. Ce savoir valorise un nouvel engagement des élèves dans l'activité autour de la construction d'intentions d'expression. Les conditions de ce nouvel engagement ne sont pas définies.

- Dans sa préparation comme dans ses interventions, le stagiaire cherche à confronter les élèves à une activité qu'il a aménagée par des contraintes dans les situations. Ces contraintes ne prévoient pas les conditions de la transformation ni la sollicitation de l'activité cognitive et motrice que les élèves devront développer pour apprendre.

- Il développe ce qu'il est convenu d'appeler une pédagogie de situation, dans laquelle l'aménagement d'un milieu contraignant suffirait à l'implication et à la transformation des comportements moteurs des élèves.

XII- 2 - 1 - 1 - Les deux premières étapes de traitement

Les deux premières étapes de traitement des données consistent dans la mise à plat du discours et l'interprétation pour chacun des thèmes de l'entretien des postures adoptées, des

cadres interprétatifs mobilisés, de la gestion des contraintes et interactions argumentatives. Elles figurent en annexe 1'.

Les tableaux suivants, présentés dans la troisième étape de traitement, reprennent les résultats de ces deux premières étapes de traitement. La première colonne indique, de manière chronologique, les thèmes abordés par le CP lors de l'entretien. La seconde colonne reprend le résultat des différents éléments des constats issus de la mise à plat des discours pour préciser la logique de fonctionnement du CP.

XII- 2 - 1 - 2- Troisième étape : Mise en relation des différents thèmes.

Il s'agit d'articuler les constats et analyses réalisés dans les deux premières étapes d'interprétation pour dégager des régularités dans les postures adoptées, les cadres explicatifs mobilisés et la conduite des transformations du stagiaire lors des entretiens.

Les postures adoptées lors de l'entretien.

Thème	**Postures adoptées** →	**Quelle posture dominante ?**

Thème 1 : La situation d'échauffement au regard de l'activité des élèves et du sens qu'ils mettent dans cette situation.	Le destinataire de l'entretien est le praticien. L'entretien est finalisé par la modification du scénario d'enseignement et plus particulièrement les interventions du stagiaire auprès des élèves. La référence est pragmatique, même si la cp emploie quelques concepts spécifiques de la formation des enseignants. La cp fonde son autorité sur son expérience. L'activité de la cp révèle une posture d'évaluateur - compagnon.	Nature des interventions/ fonctions. Un thème est repris régulièrement dans cet entretien, il porte sur les interventions de l'enseignant en direct dans la classe. L'entretien est finalisé par la modification du scénario d'enseignement et plus particulièrement des interventions du stagiaire auprès des élèves. L'évaluation menée par la cp implique la responsabilité du stagiaire. Références Les unités de langage mobilisées n'utilisent que très rarement des concepts spécifiques liés à la formation des enseignants. Les références sont internes et liées à la pratique. En l'absence de référence explicite sur l'apprentissage ou le savoir enseigné la cp tire sa légitimité de son expérience professionnelle. Le destinataire des interventions. Majoritairement c'est la cp qui analyse, le stagiaire fait le récit de sa pratique. Le destinataire est de manière dominante le praticien parfois le stagiaire. **Les postures dominantes prises par la cp sont celles d'évaluateur et d'expert.**
Thème 2 : La situation centrale dans laquelle les élèves ne travaillent pas.	Le destinataire de l'entretien est le praticien. La référence est pragmatique, elle porte sur l'activité des élèves. Elle fonde son autorité sur son expérience de praticien. L'entretien est finalisé par la modification du scénario d'enseignement et plus particulièrement par les interventions du stagiaire auprès des élèves. L'activité de la cp révèle une posture d'évaluateur - expert.	
Thème 3 : Les « interventions » du stagiaire et les contraintes qu'il donne à ses élèves dans les situations	Le destinataire de l'entretien est le praticien et le stagiaire. La référence est pragmatique (ce qu'il faut faire pour obtenir tel résultat). La légitimité du discours de la cp est fondée sur son expérience. L'activité menée par le cp dans cet extrait révèle une posture d'expert / compagnon.	

Les cadres interprétatifs/explicatifs mobilisés lors de l'entretien.

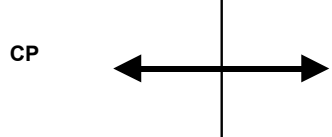
Thème	Cadre explicatif mobilisé	Quel cadre dominant.

Thème 1 : La situation d'échauffement au regard de l'activité des élèves et du sens qu'ils mettent dans cette situation.	Le cadre explicatif porte sur l'organisation de l'enseignement. Ce sont la situation et les interventions de l'enseignant au regard de l'activité et l'apprentissage des élèves qui organisent l'analyse. Le savoir en jeu n'est pas mobilisé, les conditions du progrès des élèves non plus.	Le cadre interprétatifs/ explicatif mobilisé est organisé par l'efficacité du dispositif d'enseignement qui doit permettre le progrès des élèves. Il met en relation l'efficacité du dispositif avec la compétence du stagiaire à intervenir et à fixer des contraintes. Il n'y a pas de référence à ce qu'il convient d'apprendre ou à la manière dont les élèves apprennent.
Thème 2 : La situation centrale dans laquelle les élèves ne travaillent pas.	La transformation de la situation et des interventions de l'enseignant organise le cadre d'analyse. L'écart entre le dispositif d'enseignement, les interventions du stagiaire et l'activité des élèves est analysé par le filtre de la capacité organisationnelle et relationnelle du stagiaire.	
Thème 3 : Les « interventions » du stagiaire et les contraintes qu'il donne à ses élèves dans les situations	C'est à la fois la compétence visée pour le stagiaire et la modification du scénario d'enseignement qui organisent l'explication de la cp. La compétence est définie de manière assez floue (piloter, gérer). Elle est fondée sur l'idée que les interventions en direct de l'enseignant et les contraintes qu'il met dans la situation sont une condition du progrès des élèves.	

La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Thème	Gestion des contraintes et des interactions argumentatives	Quel fonctionnement dominant.
Thème 1 : La situation d'échauffement au regard de l'activité des élèves et du sens qu'ils mettent dans cette situation.	La dissonance est apportée par l'évaluation que fait la cp de la situation mise en œuvre par le stagiaire. C'est l'écart entre ce qui est visé et l'activité des élèves qui sert de référence à l'évaluation et permet de poser les objets d'analyse. Après avoir posé le dysfonctionnement, la cp propose une solution qu'elle justifie par des références internes. Ou dans un ordre différent, elle explique les causes du dysfonctionnement et propose des dispositions alternatives. Les solutions sont pragmatiques ; il s'agit de propositions d'interventions concrètes à mettre en œuvre. Former le stagiaire c'est lui montrer que sa situation n'a pas produit ce qu'il attendait, lui dire comment faire et pourquoi. C'est la réponse et la solution en terme de « tours de main » qui organise l'argumentation.	Former le stagiaire c'est évaluer son action et faire valoir des conseils pour y remédier. Les solutions sont pragmatiques et prennent la forme de « tours de main ». Former le stagiaire c'est lui montrer que sa situation n'a pas produit ce qu'il attendait, lui dire comment faire et pourquoi. La stratégie argumentative vise à convaincre le stagiaire de faire autrement. Elle articule évaluation, explication, conseil. En l'absence de référence à un problème professionnel ou à une compétence précise, la transformation du stagiaire est subordonnée à l'application des corrections des dysfonctionnements.
Thème 2 : La situation centrale dans laquelle les élèves ne travaillent pas.	Les dissonances sont introduites par les évaluations de la cp. Elle cherche à ramener de la cohérence par des conseils sur les interventions et les aménagements dans l'organisation de la situation. Les conseils sont livrés comme des solutions suite à une explication des causes du dysfonctionnement ou bien ils sont justifiés a posteriori. Le stagiaire n'est pas impliqué dans l'analyse, la recherche des causes ou l'élaboration d'un scénario alternatif. Les réserves qu'il émet sur les propositions du cp amènent celui ci à préciser les raisons ou à redonner des explications. La stratégie argumentative vise à convaincre le stagiaire de faire autrement. Former le stagiaire c'est lui montrer que sa situation n'a pas produit ce qu'il attendait, lui dire comment faire et pourquoi. En l'absence de référence à un problème professionnel ou à une compétence identifiée, la transformation du stagiaire est subordonnée à l'application des corrections des dysfonctionnements.	
Thème 3 : Les « interventions » du stagiaire et les contraintes qu'il donne à ses élèves dans les situations	C'est le cp qui cherche à produire de la cohérence par des conseils sur les interventions. Le stagiaire n'est pas impliqué dans l'analyse, la recherche des causes ou l'élaboration d'un scénario alternatif. La stratégie argumentative vise à convaincre le stagiaire de faire autrement. Elle articule évaluation, explication, conseil.	

Forme schématique de la « prise en charge des problèmes »

Position	Construction	Résolution
		
Le cp tente de faire partager son évaluation.	**Propose des causes et des raisons des dysfonctionnements**	**Propose (voir impose) des solutions pragmatiques.**

Le schéma formalise le fonctionnement de Catherine dans la gestion des interactions argumentatives et sa « prise en charge du problème ». Elle tente de faire partager l'évaluation qu'elle a réalisée de la prestation du stagiaire pour faire valoir les causes et les solutions qui sont les siennes. Le stagiaire n'est pas sollicité pour reconstruire ou résoudre. La stratégie argumentative vise à convaincre le stagiaire de faire autrement. Elle articule évaluation, explication, conseil.

XII- 1 - 2 – 3 - Quatrième étape: Analyse de l'entretien d'auto-confrontation.

En se confrontant à son propre entretien, la CP argumente sur les buts qu'elle poursuivait, les difficultés qu'elle a rencontrées, ou les conditions d'un fonctionnement différent qu'elle tentait de faire valoir au stagiaire. A partir de la schématisation de ses argumentations dans le modèle de Toulmin, (lois de passage et conclusions) qui figurent en annexe, nous pouvons établir des constats sur ces trois éléments. Cette étape révèle ainsi quelques aspects nouveaux du projet poursuivi, du cadre d'analyse mobilisé, et des démarches de formation mises en œuvre par la CP. Elle concourt à préciser l'activité du stagiaire sur nos trois questions de recherche. Quatorze interventions différentes sont l'occasion pour la CP d'argumenter l'entretien qu'elle a mené avec le stagiaire.

Extraits	Buts	Conditions ou éléments du cadre explicatif.	Difficultés indiquées par la CP.
Extrait 1	La cp indique indirectement le but poursuivi dans l'entretien : « Corriger la situation proposée par le stagiaire»		
Extrait 2		La cp donne des éléments sur son cadre explicatif. Il met en relation des thèmes d'étude qui articulent enseignement et apprentissage (le	La cp indique les raisons qui l'amènent à s'éloigner des intentions initiales qu'elle poursuivait. « Mener une analyse

		pilotage, le sens), les éléments de dysfonctionnement des situations proposées par le stagiaire, et des éléments de conception du « savoir enseigné » sans préciser lesquels.	au travers une démarche qui articule constats, faits interprétation. » Elle fait part de ses difficultés à choisir entre les thèmes d'étude liés à la formation du stagiaire, et les dysfonctionnements de la situation. Elle pointe sa centration sur la situation plus que sur les thèmes d'étude comme une raison de son fonctionnement.
Extrait 3	La cp précise les buts qu'elle poursuit, « dire au stagiaire » « faire valoir l'idée que les élèves doivent avoir des retours sur ce qu'ils font »	La cp justifie son choix. Les raisons invoquées mettent en relation l'apprentissage des élèves avec une compétence professionnelle à intervenir sur les productions des élèves.	
Extrait 4		Le cadre explicatif mobilisé pose l'écart entre la pensée du stagiaire et la nécessité d'une intervention pour favoriser les apprentissages	
Extrait 5		La cp justifie le cadre explicatif mobilisé. Il s'appuie sur la conception de la cp selon laquelle un « retour argumenté du prof sur les productions des élèves » est une condition de l'apprentissage.	
Extrait 6		La cp justifie le choix de son thème de travail avec le stagiaire. Elle s'appuie sur les données observées dans la séance et le projet de formation qui propose un objet d'étude autour du « pilotage des apprentissages ». La cp pointe un peu le formalisme du choix qui est dominé par le projet de formation au détriment de la réalité des dysfonctionnements perçus (Les deux premiers thèmes). Ce n'est pas la fonctionnalité du « savoir enseigner » qui sert de référence.	
Extrait 7		La cp explique l'intervention du stagiaire et justifie son erreur d'évaluation par le manque d'expérience et le besoin de se rassurer après une séance perturbée par deux élèves.	
Extrait 8	La cp justifie son rôle d'évaluateur et de correcteur. Le stagiaire doit prendre conscience, chercher des solutions, corriger.	La cp justifie l'évaluation qu'elle renvoie au stagiaire (Les élèves ne font rien). C'est l'écart à des solutions organisationnelles, relationnelles fondées sur l'expérience qui servent de référence à l'évaluation.	
Extrait 9	La cp précise un peu plus ce qu'il poursuit dans l'entretien. Donner au stagiaire les éléments pour qu'il s'en sorte	La cp fait des hypothèses sur un découpage possible de ses interventions. Ce faisant elle propose des catégories qui renseignent sur le cadre explicatif	La cp revient sur ses interventions qu'elle critique. Elle dit accumuler les conseils et envisage une autre stratégie d'intervention qui distingue

		mobilisé. L'organisation et l'intervention du stagiaire.	« intervention » et « organisation ».
Extrait 10	Dans cet extrait, la cp commente son rôle de juge qui prend comme référence sa propre expérience de jeune enseignante et de « formé » par les conseils de l'IPR. Son intention est d'ouvrir les yeux du stagiaire sur quelque chose qu'il ne voit pas.	.Les conceptions personnelles de l'enseignement de la cp alimentent le cadre explicatif.	Difficulté à ne pas être dans le jugement de valeur en référence à sa propre conception.
Extrait 11			
Extrait 12	La cp justifie son intervention qui minore l'incident par des raisons qui visent à préserver la relation et le stagiaire. Les réserves émises renseignent sur le but poursuivi par l'entretien évaluer et corriger les erreurs.		
Extrait 13		Le cadre explicatif mobilisé porte sur le pilotage et la capacité du stagiaire à intervenir sur les productions de ses élèves. Indépendamment des contenus d'enseignement.	
Extrait 14		La cp critique son entretien et fait des propositions de réorientation de celui-ci. Les raisons qu'elle invoque donne des éléments sur les cadres explicatifs. Ils articulent l'apprentissage, l'activité des élèves avec l'idée du sens. Ces deux thèmes ont du mal à se distinguer mais le thème du sens apparaît être un préalable à celui de la gestion des interventions.	Difficulté à cerner le thème de travail de l'entretien en fonction des observations effectuées sur la séance. La cp dit ne pas être assez disponible pour écouter et prendre en compte la conception du stagiaire.

XII- 1 - 2 – 4 - Cinquième étape : Vers l'établissement d'un profil de fonctionnement.

A partir des constats et des analyses réalisées sur les entretiens entre la CP et le stagiaire ainsi que l'entretien d'auto-confrontation, il est possible d'interpréter le fonctionnement de la conseillère pédagogique au regard de nos questions de recherche.

Première question : Comment le CP fait-il reconstruire le projet de formation du stagiaire autour du « faire apprendre » ?

L'activité développée par la conseillère pédagogique consiste en une évaluation et correction des situations mises en œuvre par le stagiaire. C'est l'expérience professionnelle de la CP et, son expérience ancienne en position de stagiaire, qui servent de référence à cette évaluation. Il s'agit d'ouvrir les yeux au stagiaire. Sa posture est celle d'un évaluateur, expert et correcteur qui doit donner au stagiaire les éléments pour qu'il s'en sorte. Les difficultés qu'elle dit rencontrer portent sur la nécessité de ménager la relation et la personne du stagiaire. **C'est la mesure et la correction des écarts à l'expertise professionnelle de la CP qui fondent le projet de formation.**

Seconde question : Comment le CP organise t-il la progressivité des apprentissages du stagiaire en fonction du contexte ?

Le cadre explicatif mobilisé est organisé par l'efficacité du dispositif d'enseignement qui doit permettre le progrès des élèves. Il met en relation l'efficacité du dispositif avec la compétence du stagiaire à intervenir et à fixer des contraintes. Il n'y a pas de référence à ce qu'il convient d'apprendre ou à la manière dont les élèves apprennent. La CP tente d'articuler un thème de formation « le pilotage des apprentissages » avec les dysfonctionnements de la séance. Mais elle dit sa difficulté à choisir le thème de formation prioritaire entre « la construction du sens » et le « pilotage des apprentissages ». Ces thèmes de formation sont mal définis et c'est l'écart à des solutions fondées par l'expérience personnelle de la CP qui détermine le cadre explicatif. **C'est la transformation des situations d'enseignement en référence à un thème et l'expérience de la CP qui organise l'apprentissage la progressivité de l'apprentissage du stagiaire.**

Troisième question : Comment le CP conduit-il la transformation du stagiaire dans l'entretien ?

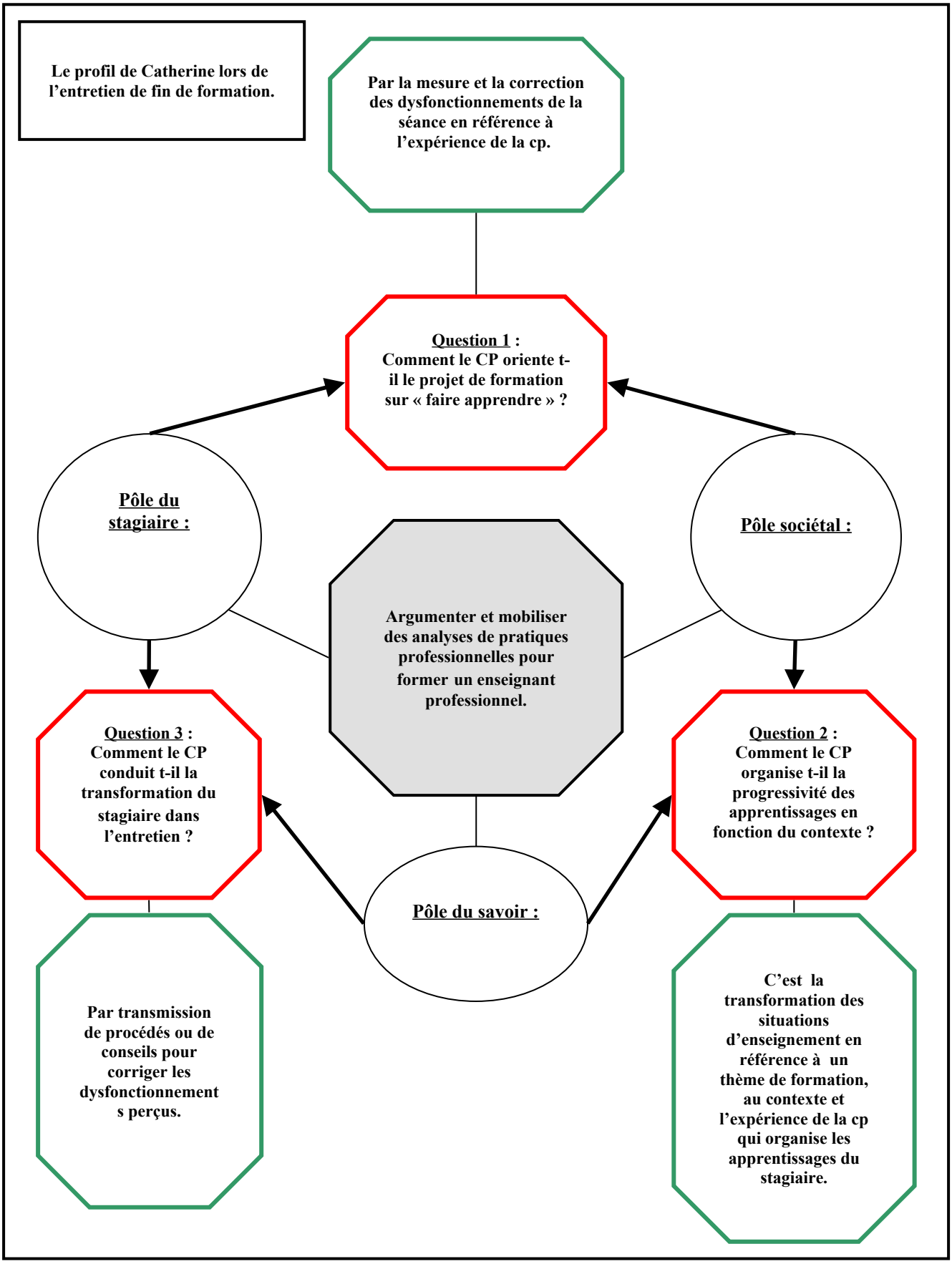
L'intention de la CP était de mettre en œuvre une démarche d'analyse qui articule des constats, la construction de faits et leur analyse. En fait, la démarche poursuivie est celle d'une évaluation de la séance que la CP tente de faire partager pour que le stagiaire prenne conscience et corrige ses erreurs autour d'un thème de formation.

La stratégie argumentative vise à convaincre le stagiaire de faire autrement. Elle articule évaluation, explication, conseil. Les difficultés que dit rencontrer la CP dans son projet sont liées au fait qu'elle n'est pas disponible à l'écoute des conceptions du stagiaire. De plus elle

fait état d'une centration sur les dysfonctionnements de la situation et les solutions à y apporter au détriment d'une prise en compte du fonctionnement du stagiaire.

Les solutions apportées ne font pas l'objet de débat. **C'est la solution de la CP aux dysfonctionnements perçus qui organise l'argumentation. L'axe de la solution est privilégié à celui des raisons. Il n'y a pas de problématisation ni de conceptualisation mais transmission de procédés ou de conseils pour corriger les dysfonctionnements perçus.**

XII- 1 - 2 – 5 - Profil Catherine : entretien fin de formation.



XII – I – 3 - Permanences, évolutions et résistances.

Nous voulons ici comparer les profils de Catherine en début et en fin de formation de manière à pouvoir interpréter les écarts et les similitudes.

Le tableau suivant pose les deux fonctionnements et marque les permanences, les évolutions et les résistances (en relation au projet de formation des conseillers pédagogiques).

	Fonctionnement entretien début de formation	**Fonctionnement entretien fin de formation.**	**Permanences/ évolution / résistances.**
Comment le formateur fait-il reconstruire le <u>projet</u> de formation du stagiaire autour du « faire apprendre » ?	Le projet de formation est implicite, il ne porte pas sur faire « apprendre les élèves » mais plutôt sur « faire enseigner le stagiaire ». Il est développé à partir de la prise de conscience des erreurs par le stagiaire et la prescription de conseils que la cp lui indique. Les postures dominantes de la cp sont celles d'évaluateur, d'expert ou de juge qui fondent leurs légitimités sur l'autorité de l'expérience.	L'activité développée par la conseillère pédagogique consiste en une évaluation et correction des situations mises en œuvre par le stagiaire. C'est l'expérience professionnelle de la CP et son expérience de « formé » qui servent de référence à cette évaluation. Il s'agit d'ouvrir les yeux au stagiaire. Sa posture est celle d'un évaluateur, expert et correcteur qui doit donner au stagiaire les éléments pour qu'il s'en sorte. Les difficultés qu'elle dit rencontrer portent sur la nécessité de ménager la relation et la personne du stagiaire. C'est la mesure et la correction des écarts à l'expertise professionnelle de la CP qui fondent le projet de formation.	**- Permanence** : Dans les deux entretiens la référence est pragmatique. Elle renvoie à l'expérience personnelle du CP. Les postures évoluent peu. Elles demeurent de manière dominante celles de l'évaluateur et de l'expert. **- Evolution** On passe d'une activité qui prend pour destinataire le praticien à une activité qui prend pour destinataire le stagiaire. **- Résistance :** Un positionnement d'autorité qui s'appuie sur l'expérience. (L'autorité de l'expert ou l'autorité de l'évaluateur)
Comment le formateur organise t-il la progressivité des apprentissages du stagiaire en fonction du contexte ?	La formation vise à permettre au stagiaire de mieux organiser l'activité des élèves. Les cadres mobilisés pour l'analyse portent de manière dominante sur les dimensions organisationnelles et relationnelles de l'enseignement, les apprentissages peu évoqués le sont en terme de produit. Tenir sa classe est un préalable à faire la classe.	La formation vise la transformation des situations d'enseignement pour mieux permettre les progrès des élèves. Les cadres d'analyses qui organisent l'apprentissage du stagiaire et sa progressivité font référence à un thème, au contexte et l'expérience de la CP.	**- Permanence** : La référence à l'expérience personnelle et à la transformation du scénario d'enseignement. **- Evolution** - D'une lecture chronologique vers le choix d'un thème de formation. - De l'organisation de l'activité des élèves vers l'efficacité des situations d'enseignement pour les progrès des élèves. **- Résistance :** A mobiliser des cadres d'analyse didactique qui intègrent une réflexion

	L'organisation de l'enseignement et la relation enseignant - élève organisent la proposition de formation.		sur le savoir et l'apprentissage.
Comment le formateur conduit-il la transformation du stagiaire dans l'entretien ?	En cherchant à faire partager l'évaluation qu'elle a effectuée et en faisant valoir des procédés d'enseignement ou des conseils plus généraux.	C'est la solution de la CP aux dysfonctionnements perçus qui organise l'argumentation. L'axe de la solution et privilégié à celui des raisons. Il n'y a pas de problématisation ni de conceptualisation mais transmission de procédés ou de conseils pour corriger les dysfonctionnements.	**- Permanence** : La solution aux dysfonctionnements perçus en terme de procédés d'enseignement ou de conseils plus généraux. **- Evolution** **- Résistance :** A prendre en compte le fonctionnement du stagiaire.

- Les fonctionnements de Catherine évoluent d'une prise en compte du praticien à celle du stagiaire mais les postures d'évaluateur et d'expert demeurent référées à l'expérience personnelle de la CP.

-Les cadres interprétatifs dépassent la référence dominante aux aspects organisationnels et relationnels de la situation d'enseignement observée pour s'attacher à son efficacité au regard des progrès des élèves. Mais les analyses n'intègrent pas l'activité d'apprentissage des élèves.

- L'entretien est conduit sous la même forme. C'est la solution de la CP aux dysfonctionnements perçus qui organise l'argumentation.

XII- 2 - Le cas de Delphine.

Delphine est professeur certifié, âgée de 33 ans. Elle a exercé à plusieurs reprises la fonction de conseiller pédagogique.

XII- 2 - 1 - Entretien de début de formation.

- La séance, quelques commentaires: La séance a été filmée et observée par le chercheur. Elle a été analysée et commentée par le groupe de formation des conseillers pédagogiques. Les constats suivants proviennent de ces analyses.

La séance qui fait l'objet de l'entretien est la première séance d'un cycle de natation avec une classe de première bac professionnel composée de quinze filles.

Bien qu'en classe de première, le stagiaire a prévu de proposer aux élèves des situations proches de l'épreuve de natation du baccalauréat pour qu'elles se situent et puissent choisir entre les épreuves de sauvetage ou une épreuve de natation sportive. Les comportements des élèves sont hétérogènes mais la majorité est très loin de pouvoir réaliser la tâche proposée. L'enseignant reste très flou sur ses exigences. Les élèves décrochent rapidement, et l'activité qu'elles déploient est minimale. Elles ne sont en action que quand l'enseignant stagiaire les sollicite activement.

A l'issue de cette séance d'évaluation diagnostique :

- les élèves ont peu agi et ne sont pas mobilisés sur un projet de performance,

- elles ne sont pas capables de s'évaluer, de situer leurs modes d'organisation de nageurs ou d'identifier les problèmes qu'elles rencontrent.

- Des indications sur le fonctionnement professionnel du stagiaire.

Ces indications proviennent des analyses réalisées par le groupe de formation des conseillers pédagogiques à la suite de l'observation vidéo de la séance. Les cadres mobilisés sont ceux construits dans la formation des conseillers pédagogiques comme des outils de lecture des pratiques enseignantes. Ces cadres ont été évoqués dans la première partie section III – 2- . Ils figurent en annexe 5.

- Il privilégie une situation formelle issue de la commande institutionnelle à l'activité authentique des élèves et leur implication dans un apprentissage.

- La fonctionnalité du savoir n'est pas envisagée, il ne prend pas en compte les modes de fonctionnement des élèves confrontés aux exigences de la tâche.

- L'évaluation diagnostique n'est pas conçue comme un moment du processus d'apprentissage.

XII- 2 - 1 - 1- Les deux premières étapes de traitement

Rappelons que les deux premières étapes de traitement des données consistent dans la mise à plat du discours et l'interprétation pour chacun des thèmes de l'entretien des postures adoptées, des cadres interprétatifs mobilisés, de la gestion des contraintes et interactions argumentatives. Elles figurent en annexe 2.

Les tableaux suivants, présentés dans la troisième étape, reprennent les résultats de ces deux premières étapes de traitement. La première colonne indique de manière chronologique, les thèmes abordés par le CP lors de l'entretien. La seconde colonne reprend le résultat des différents éléments des constats issus de la mise à plat des discours pour préciser la logique de fonctionnement du CP.

XII- 2 - 1 - 2- Troisième étape : Mise en relation des différents thèmes.

Il s'agit d'articuler les constats et analyses réalisés dans les deux premières étapes d'interprétation pour dégager des régularités dans les postures adoptées, les cadres explicatifs mobilisés et la conduite des transformations du stagiaire lors des entretiens.

Les postures adoptées lors de l'entretien.

Thème	**Indicateurs des postures adoptées** →	**Quelle posture dominante ?**

Thème 1 : Ce que voulait faire le stagiaire et ce qu'il a vu.	Une posture amicale qui recherche l'empathie et l'instauration d'un climat de confiance et de proximité avec le stagiaire. Le destinataire des interventions apparaît être autant le praticien que la personne du stagiaire.	Nature des interventions/ fonctions Les thèmes sont divers et juxtaposés. Ils portent sur l'activité des élèves ou de l'enseignant indépendamment des conditions qui permettront l'apprentissage. L'entretien vise à faire parler le stagiaire de sa séance sans remettre en cause son fonctionnement professionnel. Références La cp ne mobilise pas de concepts spécifiques et tente ainsi de rester à la portée du stagiaire en maintenant une certaine empathie. Les références sont pragmatiques. Le destinataire des interventions. On parle de la séance sans évaluer son impact du point de vue de l'apprentissage ; le stagiaire est ménagé pour maintenir la qualité de la relation entre les deux acteurs. Le destinataire est le praticien pair et la personne q'il faut ménager. C'est une **posture amicale de collègue** qui domine.
Thème 2 : Le blocage d'une élève sur la situation de sauvetage		
Thème 3 : Le bilan de l'activité des élèves aux regards de la commande « ne pas s'arrêter » constitue le thème de cet extrait. Il s'élargit pour évoquer l'écart entre les demandes du stagiaire et l'activité des élèves.	L'activité de la CP vise à faire partager au stagiaire une évaluation de l'activité et des comportements des élèves. La référence est pragmatique. Le maintien d'une relation amicale domine et limite les investigations et amène la cp à ménager les responsabilités du stagiaire dans les événements observés. Le destinataire est à la fois le praticien et la personne. Sa fonction est d'aider le stagiaire à se situer tout en préservant la relation.	
Thème 4 : Le thème abordé porte sur les éléments donnés aux élèves pour réussir.	Le destinataire de l'intervention est le praticien et la personne. La référence est pragmatique. L'activité de la cp mobilisée sur cet entretien révèle une intention d'évaluation de l'activité professionnelle du stagiaire mais la posture « de collègue » avec l'intention de se mettre au même niveau de discours semble dominer.	
Thème 5 : La séance suivante.	Le destinataire est ici le praticien. L'activité de la cp consiste à faire décrire des hypothèses de travail pour la séance suivante. Il n'y a pas d'analyse de ces hypothèses.	
Thème 6 : L'organisation des groupes dans les séances suivantes.	L'activité de la cp consiste à évoquer des orientations d'organisation de travail pour la séance suivante.	
Thème 7 : Les élèves sur le côté et la fonction de l'observation dans la séance.	La cp guide la discussion sur la gestion des élèves dispensés par des questions ouvertes. Elle évite d'évaluer et se maintient dans une posture amicale de « collègue ».	

Les cadres interprétatifs/ explicatifs mobilisés lors de l'entretien.

Thème	Cadre explicatif mobilisé →	Quel cadre dominant.
Thème 1 : Ce que voulait faire le stagiaire et ce qu'il a vu.		Le cadre explicatif mobilisé est difficile à cerner. C'est l'activité des élèves qui fait le plus souvent l'objet de l'entretien. Quand l'enseignement est analysé, ce n'est pas dans une perspective d'apprentissage mais dans une perspective d'organisation de l'activité des élèves. Il n'y a pas de projet de formation explicite ni de savoir professionnel visé par cet entretien. Au mieux quelques éléments d'usage du fonctionnement professionnel.
Thème 2 : Le blocage d'une élève sur la situation de sauvetage.	C'est le stagiaire qui analyse l'activité de l'élève en terme de manque par rapport à une forme gestuelle à reproduire. Il mobilise un cadre psychologique pour expliquer les difficultés et un cadre pédagogique pour expliquer le changement de l'élève. (*Un battement de jambe, une bonne flexion de la tête puis « on y a été progressivement pour qu'elle prenne confiance… »*)	
Thème 3 : Le bilan de l'activité des élèves aux regards de la commande « ne pas s'arrêter » constitue le thème de cet extrait. Il s'élargit pour évoquer l'écart entre les demandes du stagiaire et l'activité des élèves.	Le cadre explicatif mobilisé pour expliquer le peu d'activité des élèves porte sur les possibilités, les motifs et les caractéristiques des élèves et très vaguement sur le dispositif. .	
Thème 4 : Le thème abordé porte sur les éléments donnés aux élèves pour réussir.	Les éléments mobilisés permettent de préciser les conditions de réalisation des situations dans une perspective de production des élèves (pas d'apprentissage).	
Thème 5 : La séance suivante.	Trop peu d'éléments permettent d'inférer un cadre explicatif	
Thème 6 : L'organisation des groupes dans les séances suivantes.	Le cadre explicatif mobilise les aspects relatifs à l'organisation et au projet de formation des élèves.	
Thème 7 : Les élèves sur le côté et de la fonction de l'observation dans la séance.	La participation des élèves sur le côté est abordée par l'observation dans une perspective plus organisationnelle que dans une perspective d'apprentissage.	

La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Thème	Gestion des contraintes et des interactions argumentatives →	Quel fonctionnement dominant.
Thème 1 : Ce que voulait faire le stagiaire et ce qu'il a vu.	Il n'y a pas dans cet extrait de phénomène décrit qui soit mis sous observation. La cp a sans doute mesuré le formalisme des propositions du stagiaire. On peut penser que c'est ce qui la gène mais celle-ci ne pose pas clairement les choses comme un dysfonctionnement.	Il y a discussion sur une succession de thèmes choisis par la CP. Ces thèmes sont globalement issus d'événements de la séance mais ne sont pas décrits dans le détail. Ils n'impliquent pas directement le fonctionnement professionnel du stagiaire. Le peu de contraintes posées sur le registre des modèles font accord et n'imposent pas au stagiaire une évolution de ses conceptions Le stagiaire doit redécouvrir par la discussion sur des thèmes les éléments qui éventuellement lui permettront de faire évoluer l'organisation de son cycle d'enseignement.
Thème 2 : Le blocage d'une élève sur la situation de sauvetage.	L'absence de contraintes spécifiques ou de mise sous observation d'un phénomène d'enseignement- apprentissage n'amène pas le stagiaire à un retour réflexif critique sur son activité d'enseignement. Il décrit vaguement son action.	
Thème 3 : Le bilan de l'activité des élèves aux regards de la commande « ne pas s'arrêter » constitue le thème de cet extrait. Il s'élargit pour évoquer l'écart entre les demandes du stagiaire et l'activité des élèves.	Il n'y a pas d'exploration du fonctionnement de l'enseignant à partir d'un événement sur l'apprentissage. Les raisons de la faible activité des élèves sont apportées par le stagiaire. Elles portent sur le fonctionnement des élèves indépendamment du fonctionnement de l'enseignant.	
Thème 4 : Le thème abordé porte sur les éléments donnés aux élèves pour réussir.	Il n'y a pas clairement de dysfonctionnement posé et devant faire l'objet d'une analyse. Il y une intention de renvoyer au stagiaire une évaluation de son activité pour l'analyser mais, la cp n'y parvient pas, le stagiaire n'est donc pas amené à rechercher les causes des dysfonctionnements.	
Thème 5 : La séance suivante.	Il n'y a pas débat sur le projet envisagé pour la semaine suivante. La justification du projet par le stagiaire l'amène à analyser l'activité de ses élèves à partir d'éléments d'observation très flous qui ne permettent pas d'approfondir l'analyse.	
Thème 6 : L'organisation des groupes dans les séances suivantes.	Il n'y a pas débat sur les choix qui président à l'organisation des groupes pour la semaine suivante. Ni la cp, ni le stagiaire ne font du projet d'enseignement – apprentissage un objet de réflexion. Les arguments évoqués pour le choix du sauvetage restent très vagues.	
Thème 7 : Les élèves sur le côté et de la fonction de l'observation dans la séance.	Le phénomène analysé n'est pas posé réellement comme un problème d'enseignement- apprentissage c'est un souci lié à la participation des élèves. A l'inverse, la gestion de l'argumentation et des contraintes valide plutôt le projet du stagiaire pour gérer les « élèves sur le côté ». D'une certaine manière dans cet extrait, les deux acteurs généralisent une solution pragmatique à un problème qui n'est pas construit.	

Forme schématique de la « prise en charge des problèmes »

Position	Construction	Résolution
CP ⧫ **S**		
Discussion sur des thèmes issus d'événements de la séance	**La construction du problème est laissée à la responsabilité du stagiaire.**	**La résolution du problème est laissée à la responsabilité du stagiaire.**

Le schéma formalise le fonctionnement de Delphine dans la gestion des interactions argumentatives et sa « prise en charge du problème ». Celle ci évoque des événements de la séance qui concourent à poser un problème. Le stagiaire doit redécouvrir par la discussion sur des thèmes les éléments qui éventuellement l'amèneront à faire évoluer l'organisation de son enseignement. Il n'y a pas de questionnements visant à reconstruire ou faire reconstruire le problème. De même les éléments de résolution sont laissés à l'initiative du stagiaire.

XII- 2 - 1 – 3 - Quatrième étape: Analyse de l'entretien d'auto-confrontation.

En se confrontant à son propre entretien, la CP argumente sur les buts qu'elle poursuivait, les difficultés qu'elle a rencontrées, ou les conditions d'un fonctionnement différent qu'elle tentait de faire valoir au stagiaire. A partir de la schématisation de ses argumentations dans le modèle de Toulmin qui figurent en annexe, (lois de passage et conclusions) nous pouvons établir des constats sur ces trois éléments. Cette étape révèle ainsi quelques aspects nouveaux du projet poursuivi, du cadre d'analyse mobilisé, et des démarches de formation mises en œuvre par la CP. Elle concourt à préciser l'activité du stagiaire sur nos trois questions de recherche. Treize interventions reviennent sur l'entretien entre la CP et le stagiaire. Le tableau suivant récapitule les précisions apportées sur les buts poursuivis, les conditions que la CP cherche à faire valoir, les difficultés qu'elle rencontre.

Extraits	Buts	Conditions	Difficultés
Extrait 1	Accéder aux intentions et au détail des informations recherchées par le stagiaire sur les élèves.	Articuler des informations relatives à la lecture des comportements des élèves et aux intentions du stagiaire.	La cp n'a pas les informations qu'elle attendait du stagiaire.
Extrait 2	Faire expliquer au stagiaire les problèmes qui font que certains nagent le crawl ou pas.	Articuler l'évaluation menée par le stagiaire, et les comportements des élèves au regard d'une fonctionnalité du savoir nager.	La cp n'est pas satisfaite de ce que lui dit le stagiaire.

Extrait 3	Demander d'expliquer comment on sait qu'on nage bien (les comportements efficaces) pour pouvoir mieux regarder.	Le cadre explicatif articule l'évaluation menée par le stagiaire avec une conception du savoir nager : une explication des comportements efficaces en natation qui dépasse les rubriques équilibre, respiration, propulsion.	Difficulté et insatisfaction liée au fait que le stagiaire ne donne pas les informations attendues par la cp.
Extrait 4		Le cadre explicatif qui permet au cp d'analyser la séance articule des hypothèses sur le fonctionnement du stagiaire (il a regardé grossièrement les élèves), avec une conception de l'évaluation qui valorise des fonctionnements en natation (respiration, propulsion, équilibre) plus que des performances chronométrées.	Une cause de dysfonctionnement possible de l'entretien apparaît autour d'une approche trop générale de la construction de la séance.
Extrait 5	Balayer la séance pour soulever les aspects plus ou moins intéressants de l'activité des élèves	Valorisation de l'intervention du stagiaire, indépendamment d'une analyse didactique des choix du stagiaire. En l'absence de prise en compte des aspects fonctionnels du savoir le cadre explicatif est plutôt pédagogique.	
Extrait 6	Questionner pour évoquer différents éléments qui amèneront le stagiaire à réfléchir.	Articuler les interventions de l'enseignant au regard de l'activité des élèves. La cp se refuse à mobiliser des éléments relatifs à la fonctionnalité du savoir pour permettre l'analyse.	Difficulté à livrer au stagiaire les éléments pour une analyse des dysfonctionnements qu'elle a perçus. La dimension affective d'une relation qu'il faut préserver rend difficile la définition de ce qu'on fait dans l'entretien : « C'est pas un oral de CAPEPS »
Extrait 7	La cp évoque comment la livraison d'un conseil pourrait être un but poursuivi par l'entretien.	La faible activité des élèves s'appuie sur les aspects organisationnels et relationnels de la séance en référence à un savoir faire en usage dans la profession et l'expérience de la cp	
Extrait 8	la cp cherche à évoquer avec le stagiaire tout ce qu'elle a repéré comme événements dans la séance.		Difficulté de la relation d'entretien et l'incompréhension qui s'installe avec le stagiaire.
Extrait 9	La cp évoque l'idée de « lâcher » versus « attraper » le stagiaire.	Articule les fonctions de la situation pour l'apprentissage et l'activité des élèves.	Difficulté liée à l'implication affective et à faire partager son avis au stagiaire. « J'ai lâché ».
Extrait 10			- Difficulté à impliquer le stagiaire dans les causes des dysfonctionnements perçus par la cp lors de la séance. - La dimension affective d'une relation qu'il faut préserver rend difficile la poursuite des intentions de la cp dans cet entretien.
Extrait 11 et 12		Le cadre explicatif mobilisé pour évaluer le stagiaire fait référence à des valeurs. (de l'ambition pour les élèves.	Difficulté à impliquer la responsabilité du stagiaire dans les causes des dysfonctionnements qu'elle a perçus de la séance.
Extrait 13	Evoquer la séance pour qu'après le stagiaire	Le cadre explicatif mobilisé articule l'activité des élèves,	Difficulté autour des aspects affectifs de la gestion de l'entretien,

	redécouvre des liens.	les situations proposées et des éléments de fonctionnement du stagiaire.	« je ne veux pas aller à fond dedans », « je ne sais pas si je suis assez costaud affectivement ». L'entretien ne guide pas une analyse, il renvoie au stagiaire la responsabilité de la mener à partir des objets évoqués dans l'entretien.

XII- 2 - 1 – 4 - Cinquième étape : Vers l'établissement d'un profil de fonctionnement.

A partir des constats et analyses réalisées sur les entretiens entre la CP et le stagiaire ainsi que l'entretien d'auto-confrontation, il est possible d'interpréter le fonctionnement de la conseillère pédagogique au regard de nos questions de recherche.

Première question : Comment le CP fait-il reconstruire le projet de formation du stagiaire autour du « faire apprendre » ?

L'activité développée par la conseillère pédagogique consiste en un balayage de la séance du stagiaire sans être finalisée par un réel projet de formation. Elle a l'intention de faire expliciter au stagiaire les intentions qu'il poursuivait pour les confronter aux constats de l'activité de ses élèves. Mais, attachée à préserver la dimension affective de la relation, elle évite de remettre en cause le travail du stagiaire et ne parvient pas à impliquer sa responsabilité.

La formation est subordonnée à une discussion entre collègue. La posture de **collègue** prime sur celle de formateur.

On peut faire l'hypothèse que la construction du projet de formation du stagiaire est renvoyée à une logique d'imprégnation et d'intégration dans la communauté professionnelle.

Seconde question : Comment le CP organise t-il la progressivité des apprentissages du stagiaire en fonction du contexte ?

La CP n'isole pas dans le contexte un ou des événements susceptibles de porter le projet de formation du stagiaire. Elle suit la chronologie de la séance et colle au contexte. Les savoirs professionnels visés dans cet entretien ne sont pas définis.

Le cadre interprétatif mobilisé pour analyser la séance du stagiaire est diffus. Il y a une tentative pour faire valoir une analyse de l'activité des élèves par une lecture plus fonctionnelle des savoirs enseignés mais celle-ci n'est pas étayée. On repère également des

éléments d'une lecture organisationnelle et relationnelle de la séance ainsi que la référence à des valeurs professionnelles qui ambitionnent des progrès pour tous les élèves.

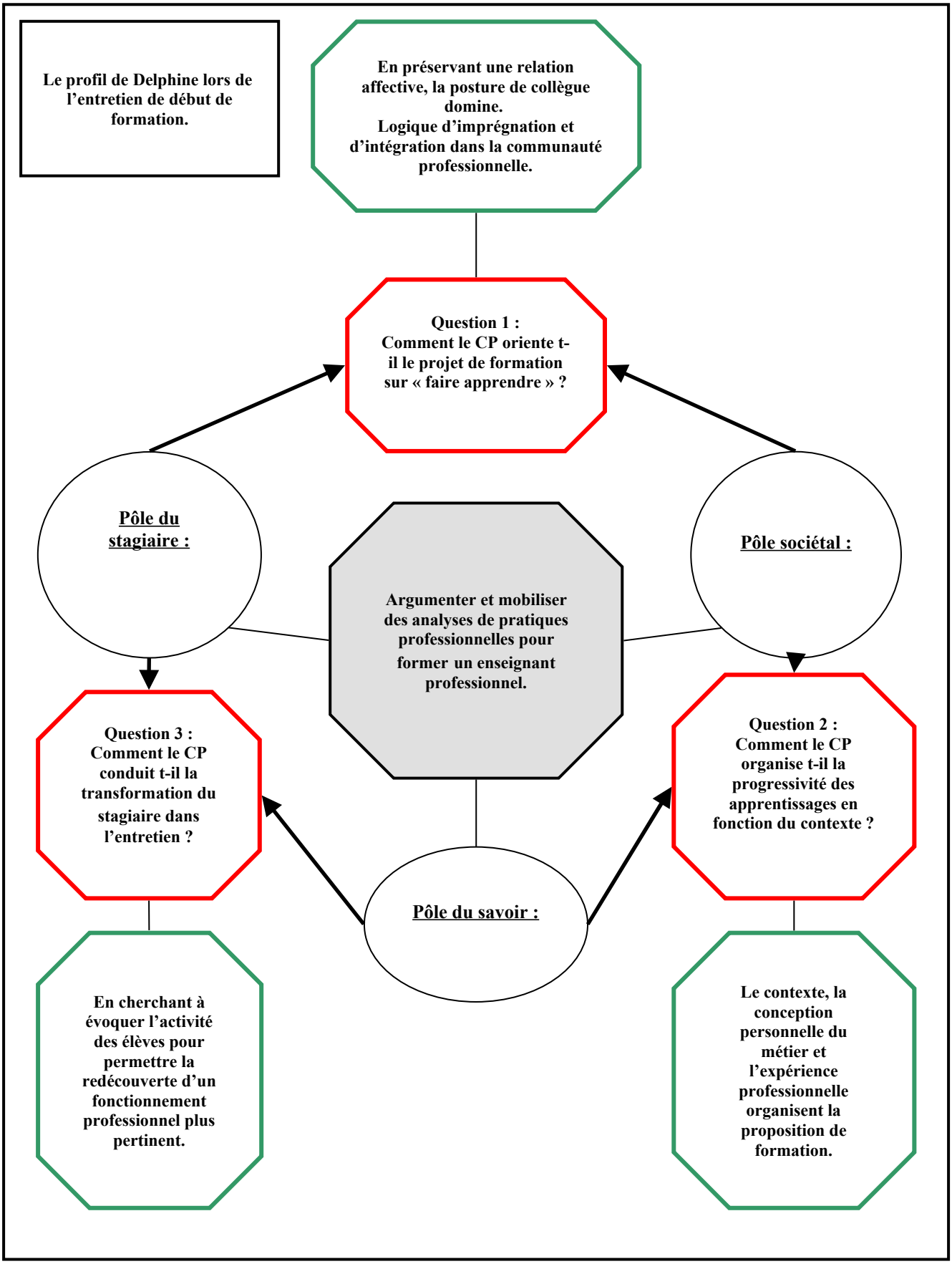
En l'absence de cadre d'analyse et de projet de formation sur des savoirs professionnels identifiés, on peut faire l'hypothèse suivante : **ce sont le contexte, la conception personnelle du métier et l'expérience professionnelle de la cp qui organisent la proposition de formation.**

Troisième question : Comment le CP conduit-il la transformation du stagiaire dans l'entretien ?

La CP tente de faire évoquer au stagiaire les différents moments de la séance avec l'idée de confronter les intentions du stagiaire à l'impact de celles-ci sur l'activité des élèves. La démarche poursuivie ne s'appuie pas sur une analyse du fonctionnement du stagiaire et ne vise pas un savoir professionnel précis.

C'est au stagiaire de redécouvrir éventuellement les liens qui expliqueront son fonctionnement. On peut faire l'hypothèse que c'est une démarche d'évocation de l'activité des élèves pour favoriser une stratégie de redécouverte des conditions favorables d'enseignement qui organise la conduite de l'entretien. **En évoquant l'activité des élèves, le stagiaire redécouvrirait les conditions d'un enseignement plus pertinent.**

XII- 2 - 1 - 5- Profil de Delphine dans l'entretien de début de formation.



XII- 2 – 2 - Entretien de fin de formation.

La séance qui fait l'objet de l'entretien est la troisième séance d'un cycle de badminton avec une classe de seconde mixte.

- La séance, quelques commentaires: La séance a été filmée et observée par le chercheur. Elle a été analysée et commentée par le groupe de formation des conseillers pédagogiques. Les constats suivants proviennent de ces analyses.

Après avoir rappelé les axes de travail du cycle, les élèves s'échauffent.

Les objectifs poursuivis sont différenciés pour deux groupes d'élèves. Il s'agit d'apprendre à créer la rupture de l'échange en utilisant la profondeur du terrain pour les moins débrouillés. Pour les élèves les plus débrouillés, il s'agira d'apprendre à construire une stratégie lors de l'échange.

Deux situations différentes sont proposées à cet effet, les problèmes qu'elles posent ne sont pas identifiés ou formulés dans la préparation. Elles sont cependant construites pour contraindre les élèves à trouver des intentions nouvelles.

Les élèves jouent mais détournent les règles et n'ont pas intégré les critères de réussite. Les aménagements matériels permettant de distinguer les zones de points différents ne sont pas facilement identifiables. Des décrochages apparaissent.

Si les élèves sont au jeu, les dispositifs ne les amènent pas à transformer leurs comportements. Les interventions de l'enseignant sur les procédures des élèves et les problèmes rencontrés ne modifient pas non plus les recherches ou les réponses des joueurs.

- Des indications sur le fonctionnement professionnel de la stagiaire.

Ces indications proviennent des analyses réalisées par le groupe de formation des conseillers pédagogiques à la suite de l'observation vidéo de la séance. Les cadres mobilisés sont ceux construits dans la formation des conseillers pédagogiques comme des outils de lecture des pratiques enseignantes. Ces cadres ont été évoqués dans la première partie section III – 2- . Ils figurent en annexe 5.

- L'enseignement que développe le stagiaire se fonde sur l'idée qu'il faut travailler à la construction d'une intention, en préalable à la construction d'une technique qui permettra de varier les trajectoires sur les volants. Il n'a pas envisagé précisément les conditions qui permettront la transformation de l'activité corporelle des élèves. Les savoirs qu'il souhaite faire construire gardent une dimension formelle : faire un « amorti », « un dégagé », « jouer court, jouer long ».

Cette approche valorise la forme de la réponse. Elle est insuffisante car les joueurs réagissent tardivement, n'apprécient pas les trajectoires, ne lisent pas le rapport de force, n'organisent pas les postures et les déplacements qui permettront de varier les frappes.

Lors de l'entretien, l'approche que valorise la conseillère pédagogique est celle d'un apprentissage technique en parallèle à la construction des intentions. Elle défend l'idée de situations plus contraignantes dans lesquelles les élèves seront amenés à travailler plus systématiquement la technique nécessaire. Elle indiquera à cet égard quelques pistes.

La conception du savoir que la conseillère pédagogique véhicule n'est pas radicalement différente de celle du stagiaire. Par contre, lors de l'entretien, elle veut faire valoir d'autres dispositifs.

- La fonctionnalité du savoir qu'il envisage ne prend pas en compte les modes de fonctionnement des élèves confrontés aux exigences de la tâche et repose sur une conception du badminton qui valorise des formes de réponses liées à la gestion du rapport de force .

- Dans sa préparation comme dans ses interventions, il cherche à confronter les élèves à une difficulté qu'il a aménagée par des contraintes dans les situations. Ces contraintes ne prévoient pas les conditions de la transformation ni la sollicitation de l'activité cognitive et motrice que les élèves devront développer pour apprendre. Il développe ce qu'il est convenu d'appeler une pédagogie de situation dans laquelle l'aménagement d'un milieu contraignant suffirait à l'implication et à la transformation des comportements moteurs des élèves.

XII- 2 - 2 - 1- Les deux premières étapes de traitement

Rappelons que les deux premières étapes de traitement des données consistent dans la mise à plat du discours et l'interprétation pour chacun des thèmes de l'entretien des postures adoptées, des cadres interprétatifs mobilisés, de la gestion des contraintes et interactions argumentatives. Elles figurent en annexe 2'.

Les tableaux suivants, présentés dans la troisième étape, reprennent les résultats de ces deux premières étapes de traitement. La première colonne indique de manière chronologique, les thèmes abordés par le CP lors de l'entretien. La seconde colonne reprend le résultat des différents éléments des constats issus de la mise à plat des discours pour préciser la logique de fonctionnement du CP.

XII- 2 - 2 - 2- Troisième étape : Mise en relation des différents thèmes.

Il s'agit d'articuler les constats et analyses réalisés dans les deux premières étapes d'interprétation pour dégager des régularités dans les postures adoptées, les cadres explicatifs mobilisés et la conduite des transformations du stagiaire lors des entretiens.

Les postures adoptées lors de l'entretien.

Thème	**Indicateurs des postures adoptées** →	**Quelle posture dominante ?**

Thème 1 : L'incident critique qui est mis en position de thème, porte sur : « les élèves n'ont pas fonctionné comme le stagiaire souhaitait qu'il fonctionne ».	L'activité mobilisée par la cp sur cet extrait d'entretien a pour fonction d'aider le stagiaire à se situer. Elle révèle une posture d'évaluateur qui cherche à guider la recherche d'alternatives au dispositif proposé par le stagiaire.	Nature des interventions/ fonctions. Les thèmes sont moins nombreux. Les interventions ont pour fonction d'aider le stagiaire à se situer et/ou le conseiller pour améliorer sa pratique. L'activité de la cp consiste en une analyse (évaluation) des situations mises en œuvre par le stagiaire dans l'intention de les faire évoluer. Il y a la volonté de centrer l'analyse sur les dysfonctionnements les plus importants. Références Les références sont pragmatiques. Elles mobilisent un registre technique de l'activité enseignée : le Badminton. Le destinataire des interventions. est le praticien et plus rarement la personne. La cp prend ici différentes postures : celle d'**évaluateur, d'expert, de collègue.**
Thème 2 : Les situations proposées par le stagiaire ne permettent pas aux élèves de faire des progrès techniques sur leurs frappes.	L'activité mobilisée par la cp sur cet extrait d'entretien à pour destinataire le praticien. Elle a pour fonction d'aide à la situation du stagiaire et révèle une posture d'évaluateur - expert qui cherche à faire évoluer le dispositif proposé par le stagiaire. En l'absence de référence explicite c'est l'expérience de la cp qui fonde la légitimité du discours.	
Thème 3 : - La situation de montante descendante qui ne permet pas aux élèves de rencontrer le problème « jouer devant ». - Le bilan final et la précision des exigences du stagiaire dans son intervention aux élèves.	L'activité mobilisée par la cp sur cet extrait d'entretien à pour destinataire le praticien. Elle a pour fonction d'aide à la situation du stagiaire et révèle une posture d'évaluateur - expert qui cherche à faire évoluer le dispositif proposé par le stagiaire. En l'absence de référence explicite c'est l'expérience de la cp qui fonde la légitimité de son discours.	
Thème 4 : Une situation d'échauffement dans laquelle les élèves devaient établir un record d'enchaînement « amorti-amorti »	La cp utilise des moyens détournés pour aller vers une évaluation de l'enseignement du stagiaire. La posture d'**évaluateur** est présente mais elle fait expliciter les intentions du stagiaire sans remettre franchement en cause ses mises en oeuvre. Le maintien de l'empathie domine la relation. Le destinataire des interventions est la personne et le praticien. La cp prend une posture de **collègue**.	
Thème 5 : La fonction jouée par l'arbitre.	L'activité du cp a pour destinataire le praticien. Les interventions ont pour fonction d'aider le stagiaire à se situer et améliorer sa pratique. En l'absence de référence explicite sur l'apprentissage ou le savoir, la cp tire la légitimité de son conseil de son expérience. L'activité tend vers des postures d'**évaluateur et d'expert**.	

Les cadres interprétatifs mobilisés lors de l'entretien.

Thème	**Cadre explicatif mobilisé**	**→ Quel cadre dominant.**

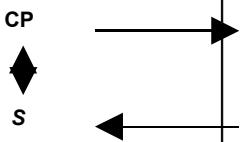
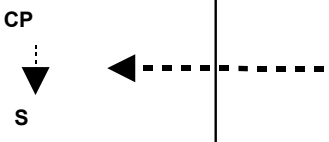
Thème 1 : « l'incident critique » qui est mis en position de thème, porte sur : « les élèves n'ont pas fonctionné comme le stagiaire souhaitait qu'il fonctionne ».	Il est organisé par l'efficacité du dispositif d'enseignement proposé par le stagiaire. Le dispositif doit contraindre les élèves à utiliser des solutions techniques.	Le cadre explicatif mobilisé est organisé par l'efficacité du dispositif d'enseignement qui doit permettre l'investissement, le progrès des élèves et l'acquisition de techniques adaptées. Les évolutions des dispositifs d'enseignement proposées passent généralement par des contraintes et des exigences plus précises. Le cadre explicatif n'articule pas d'éléments relatifs à un projet de formation explicite ou à des savoir professionnels identifiés.
Thème 2 : Les situations proposées par le stagiaire ne permettent pas aux élèves de faire des progrès techniques sur leurs frappes.	Il est organisé par l'efficacité du dispositif d'enseignement proposé par le stagiaire. C'est l'écart au geste juste qui organise la lecture de l'activité des élèves. Le dispositif doit contraindre les élèves à utiliser des solutions techniques.	
Thème 3 : - La situation de montante descendante qui ne permet pas aux élèves de rencontrer le problème « jouer devant ». - Le bilan final et la précision des exigences du stagiaire dans son intervention aux élèves.	Il est organisé par l'efficacité du dispositif d'enseignement proposé par le stagiaire. - Le dispositif doit contraindre davantage les élèves à répondre au problème. - La commande orale doit indiquer plus précisément aux élèves le comportement attendu.	
Thème 4 : Une situation d'échauffement dans laquelle les élèves devaient établir un record d'enchaînement « amorti-amorti »	L'idée explicative avancée est que : la situation et sa proximité avec le jeu permettent le progrès des élèves.	
Thème 5 : La fonction jouée par l'arbitre.	C'est l'efficacité de la situation sur l'investissement des élèves qui fait l'objet de l'analyse.	

La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Thème	**Gestion des contraintes et des interactions argumentatives**	**Quel fonctionnement dominant.** →

Thème 1 : « l'incident critique » qui est mis en position de thème, porte sur : « les élèves n'ont pas fonctionné comme le stagiaire souhaitait qu'il fonctionne ».	La dissonance est apportée par la cp à partir de l'évaluation de la situation proposée par le stagiaire et notamment par l'écart entre ce qui était visé par la situation et la réalité de l'activité et des comportements des élèves. La recherche de cohérence s'effectue par la recherche d'aménagement de la situation. C'est la cp qui fournit les éléments de cohérence en apportant des raisons ou des pistes de remédiation à la situation proposée. Le stagiaire n'est pas impliqué dans la recherche des raisons.	Les conseils portent sur des mises en œuvre alternatives. Il y a une centration sur le produit du travail du stagiaire plus que sur son fonctionnement, ses compétences ou les transformations qu'il doit opérer pour enseigner différemment. La cp évalue et tente de faire participer le stagiaire à l'évaluation de l'enseignement qu'il a mené. C'est la cp qui de manière dominante produit les raisons et indique les pistes de réaménagement. Le stagiaire y contribue parfois.
Thème 2 : Les situations proposées par le stagiaire ne permettent pas aux élèves de faire des progrès techniques sur leurs frappes.	La dissonance est apportée par la cp à partir de l'évaluation de la situation proposée par le stagiaire et notamment par l'écart entre ce qui était visé par la situation et la réalité de l'activité et des comportements des élèves. La recherche de cohérence s'effectue par la recherche d'aménagement de la situation. C'est la cp qui fournit les éléments de cohérence en apportant des raisons ou des pistes de remédiation à la situation proposée. Le stagiaire n'est pas impliqué dans la recherche des raisons.	
Thème 3 : - La situation de montante descendante qui ne permet pas aux élèves de rencontrer le problème « jouer devant ». - Le bilan final et la précision des exigences du stagiaire dans son intervention aux élèves.	La cp évalue l'enseignement du stagiaire au regard de l'activité des élèves. Dans le premier cas, les éléments de la situation précisés par le stagiaire ne lui permettent pas d'expliquer les faits. Dans le cas du bilan, l'évaluation qu'elle fait de l'échange l'amène à proposer des raisons qui justifient un conseil. Les contraintes qu'elle pose au stagiaire dans l'entretien portent sur la description. Le stagiaire n'est pas impliqué dans la recherche des raisons ou des explications	
Thème 4 : Une situation d'échauffement dans laquelle les élèves devaient établir un record d'enchaînement « amorti- amorti »	La cp demande au stagiaire d'expliciter ses choix. Il n'y a pas d'analyse d'un phénomène d'enseignement – apprentissage. En l'absence d'élément empirique qu'il faudrait prendre en compte et en l'absence de modèle explicatif explicite qui remettrait en cause le fonctionnement du stagiaire, la discussion se cantonne à expliciter les raisons qui fondent les choix d'organisation de l'enseignement du stagiaire.	
Thème 5 :	La cp cherche à faire partager les	

Forme schématique de la « prise en charge des problèmes »

Position	Construction	Résolution
		
Lors de l'entretien, les dysfonctionnements sont posés par la cp et partagés par les deux acteurs.	**Les raisons sont majoritairement proposées par la cp**	**Les solutions aux dysfonctionnements sont présentées par le CP sous forme de conseils.**

Le schéma formalise le fonctionnement de Delphine dans la gestion des interactions argumentatives. Celle ci évalue des événements de la séance qui concourent à poser un problème et tente de faire participer le stagiaire à cette évaluation. C'est la CP qui de manière dominante produit les raisons et indique les pistes de réaménagement. Le stagiaire y contribue parfois.

XII- 2 - 2 – 3 - Quatrième étape: Analyse de l'entretien d'auto-confrontation.

En se confrontant à son propre entretien, la CP argumente sur les buts qu'elle poursuivait, les difficultés qu'elle a rencontrées, ou les conditions d'un fonctionnement différent qu'elle tentait de faire valoir au stagiaire. A partir de la schématisation de ses argumentations dans le modèle de Toulmin, (lois de passage et conclusions) nous pouvons établir des constats sur ces trois éléments. Cette étape révèle ainsi quelques aspects nouveaux du projet poursuivi, du cadre d'analyse mobilisé, et des démarches de formation mises en œuvre par la CP. Elle concourt à préciser l'activité du stagiaire sur nos trois questions de recherche. Quinze interventions reviennent sur l'entretien entre la CP et son stagiaire.

Extraits	Buts	Conditions ou éléments du cadre explicatif.	Difficultés
Extrait 1	Livrer au stagiaire les dysfonctionnements perçus. (Des détournements de tâche par les élèves)		
Extrait 2			
Extrait 3	Faire reconstruire un	La tâche doit être plus	

	dispositif alternatif à partir de l'analyse d'un dysfonctionnement (des détournements de tâche par les élèves).	contrainte Il est nécessaire que les élèves aient connaissance du résultat.	
Extrait 4	Faire revoir le dispositif du stagiaire.	Les élèves doivent pouvoir se situer	
Extrait 5	Travailler sur la compréhension que les élèves ont de ce qu'ils font. Transformer le dispositif.	Nécessité de prendre en compte les mobiles des élèves.	La cp souhaite faire trouver au stagiaire les solutions alternatives. Elle hésite entre « dire ou pas » au stagiaire.
Extrait 6		Le cadre explicatif articule l'activité des élèves, le dispositif proposé et les intentions (objectifs) du stagiaire. L'activité des élèves est appréciée par leur engagement (pas par leur comportements moteurs ou une analyse de leur fonctionnement)	L'hésitation sur le choix du thème vient de la difficulté à analyser les raisons du dysfonctionnement entre un objectif inadapté aux besoins des élèves ou un dispositif inadapté aux objectifs.
Extrait 7	Revoir le dispositif proposé aux élèves pour qu'il soit plus contraignant.	Le dispositif doit être adapté aux élèves et au coup travaillé. Le dispositif doit permettre le développement de la technique en préalable à son application dans le jeu. Le fonctionnement du stagiaire qui s'interdit de donner des solutions techniques aux élèves.	
Extrait 8	Aborder avec le stagiaire, la question ou le thème de l'écart entre ce qui était prévu et ce qui a été réalisé.	Hypothèses sur le fonctionnement du stagiaire : Le stagiaire n'est pas au point sur le badminton. Il pense que les élèves ne sont pas capables de comprendre. Il pense que les élèves vont trouver tout seuls.	
Extrait 9		- Nécessité de distinguer technique et tactique. - Nécessité de distinguer l'intention de la réalisation. (L'intention est première, la technique est le moyen gestuel à produire pour satisfaire l'intention). - Les références sont externes, elles ne sont pas	

		renvoyées au mode d'organisation de l'élève confronté à la tâche.	
Extrait 10		Nécessité de critères de réussite qui permettent aux élèves de se situer	
Extrait 11		La situation doit être pertinente au regard de ce que doivent travailler les élèves.	
Extrait 12	faire réfléchir le stagiaire sur l'opportunité d'une situation en reparlant des coups qui sont demandés		Le doute sur le bien fondé de la réponse du stagiaire empêche la cp d'intervenir même si elle est persuadée que l'amorti n'est pas la réponse la plus efficace à l'amorti.
Extrait 13			Difficulté à s'engager dans l'entretien liée au fait de préserver le stagiaire.
Extrait 14	Aborder un thème autour d'un dysfonctionnement. (Ce choix est guidé par une double raison, la cp voulait interpeller le stagiaire sur les critères de réussite et d'autre part le stagiaire a évoqué les observateurs.)	Nécessité de renvoyer aux élèves les éléments d'une évaluation qui s'inscrit dans une perspective d'apprentissage.	
Extrait 15	Elle a essayé de cerner l'entretien sur ce qui lui est apparu important en évitant de tourner autour du pot. Elle a centré l'entretien sur l'analyse du dispositif. Elle a cherché à travailler sur les raisons des dysfonctionnements du dispositif.	Les critères de réussite sont déterminants… Ce qui prime c'est le dispositif et sa transformation.	

XII- 2 - 2 – 4 - Cinquième étape : Vers l'établissement d'un profil de fonctionnement.

A partir des constats et analyses réalisées sur les entretiens entre la CP et le stagiaire ainsi que l'entretien d'auto confrontation, il est possible d'interpréter le fonctionnement du conseiller pédagogique au regard de nos questions de recherche.

Première question : Comment le CP fait-il reconstruire le projet de formation du stagiaire autour du « faire apprendre » ?

L'activité développée par la conseillère pédagogique consiste en une évaluation des situations mises en œuvre par le stagiaire dans l'intention de les faire évoluer. Il y a la volonté de centrer l'analyse sur les dysfonctionnements les plus importants. Les difficultés qu'elle dit rencontrer dans son activité portent sur le choix des thèmes, l'implication du stagiaire, son rôle dans la formation (dire ou ne pas dire). Les raisons de ses difficultés portent sur les doutes d'analyse, la volonté de préserver le stagiaire et celle de ne pas s'engager.

Il y a des tentatives pour impliquer le stagiaire. Les postures qui apparaissent dominer l'activité du conseiller pédagogique sont ici des postures d'évaluateur, d'experts et de collègues.

C'est l'évaluation des dysfonctionnements de la séance au regard de l'expérience professionnelle de la CP ainsi que la transformation des dispositifs qui fondent le projet de formation.

Seconde question : Comment le formateur organise t-il la progressivité des apprentissages du stagiaire en fonction du contexte ?

C'est à partir de l'activité des élèves et celle du stagiaire que la CP évalue et analyse le fonctionnement du stagiaire. La CP isole des dysfonctionnements qui portent sur l'organisation de l'enseignement et l'efficacité du dispositif. L'analyse vise les transformations des dispositifs pour qu'ils permettent l'investissement, le progrès des élèves et l'acquisition de techniques adaptées. Les transformations proposées passent généralement par des contraintes et des exigences plus précises.

Les situations sont analysées au regard de l'activité des élèves plus que du point de vue de leurs apprentissages. Le fonctionnement de l'élève dans la tâche ou ses difficultés d'apprentissage ne sont en effet pas envisagés. L'analyse n'est pas référée à une compétence professionnelle ou au fonctionnement professionnel du stagiaire.

Le cadre explicatif articule différents éléments du système didactique sans qu'il soit formalisé. La transformation des dispositifs d'enseignement s'appuie sur des conceptions technicistes du savoir.

C'est la transformation du dispositif d'enseignement en référence aux fonctionnements professionnels du CP qui organise les apprentissages du stagiaire.

Troisième question : Comment le formateur conduit-il la transformation du stagiaire dans l'entretien ?

Il y a une centration sur le produit du travail du stagiaire plus que sur son fonctionnement, ses compétences ou les transformations qu'il doit opérer pour enseigner différemment. Quand le fonctionnement du stagiaire est abordé, il l'est en terme de manque « il s'interdit de donner des solutions » ; « il n'est pas au point sur le badminton ».

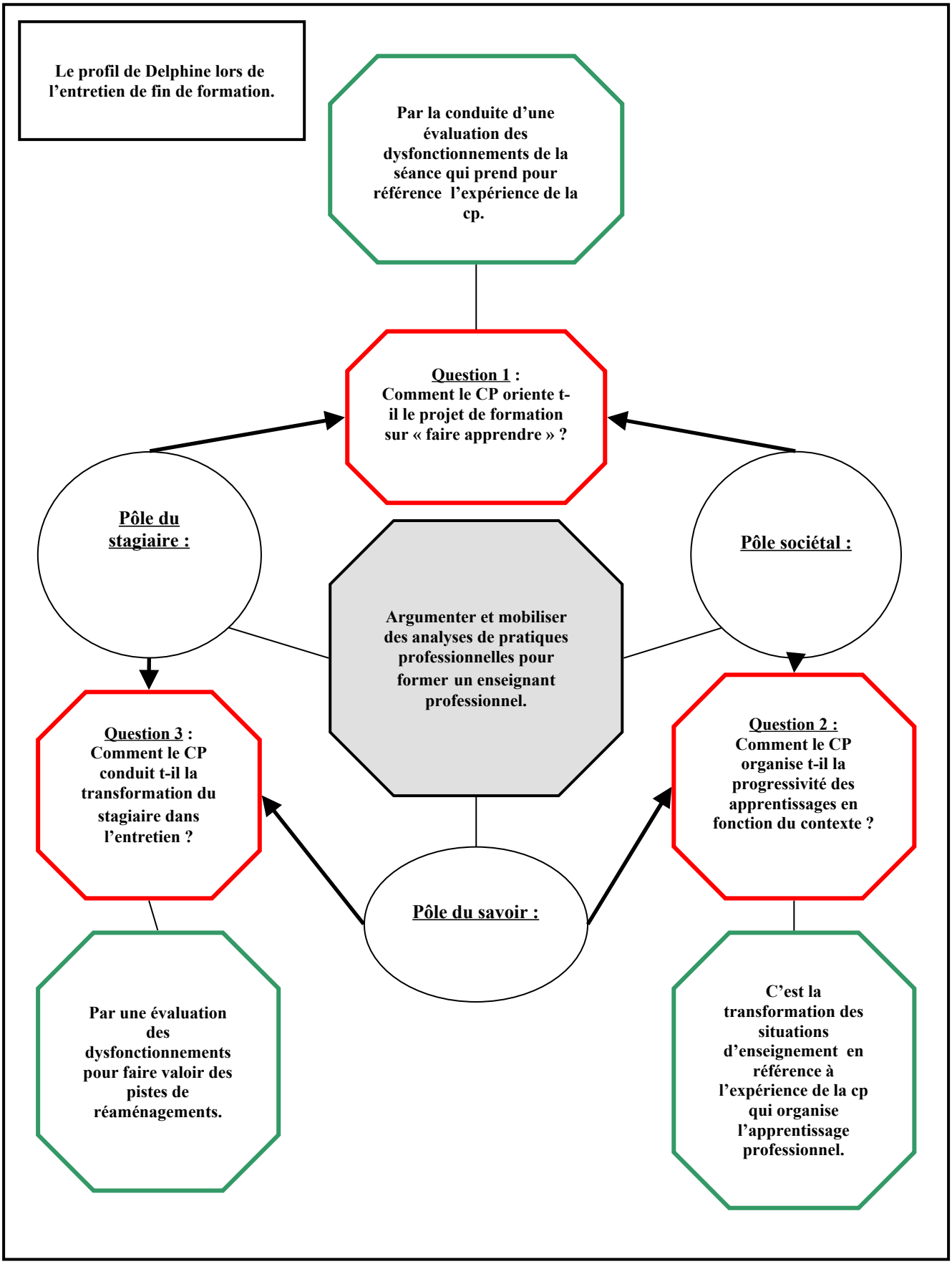
La CP évalue et tente de faire participer le stagiaire à l'évaluation de l'enseignement qu'elle a menée. L'entretien amène la CP à faire valoir des aménagements de la situation et des conseils de mises en œuvre alternatives.

On peut faire l'hypothèse que c'est une démarche d'évaluation des effets de l'enseignement sur l'activité des élèves qui prime. La CP cherche à favoriser des ré-aménagements de la situation et à donner des conseils d'enseignement. Ces conseils vont organiser la conduite de l'entretien. Les raisons des dysfonctionnements sont majoritairement proposées par la conseillère pédagogique. Les quelques solutions aux dysfonctionnements sont elles aussi évoquées ou proposées par la CP.

La démarche poursuivie ne s'appuie pas sur une analyse de l'enseignement et ne vise pas un savoir professionnel précis. Il n'y a pas de référence à des problèmes professionnels. Du coup, il n'y a pas de démarche de problématisation. La conduite de l'entretien est basée sur l'évaluation des effets produits pour proposer des mises en œuvre alternatives.

En évaluant l'enseignement du stagiaire, la CP cherche à faire valoir les réaménagements pour un enseignement plus pertinent. C'est la prise de conscience des dysfonctionnements qui organise la transformation du stagiaire.

XII – 2 – 2 – 5 - Profil Delphine : entretien fin de formation.



XII – 2 - 3 - **Permanences, évolutions et résistances.**

Nous voulons ici comparer les profils de Delphine en début et en fin de formation de manière à pouvoir interpréter les écarts et les similitudes.

Le tableau suivant pose les deux fonctionnements et marque les permanences, les évolutions et les résistances (en relation au projet de formation des conseillers pédagogiques).

	Fonctionnement entretien début de formation	**Fonctionnement entretien fin de formation.**	**Permanences/ évolution / résistances.**
Comment le formateur fait-il reconstruire le <u>projet</u> de formation du stagiaire autour du « faire apprendre » ?	La construction du projet de formation du stagiaire est renvoyée à une logique d'imprégnation et d'intégration dans la communauté professionnelle.	C'est l'évaluation des dysfonctionnements de la séance au regard de son expérience professionnelle et la transformation des dispositifs qui fondent le projet de formation.	- **Permanence** : Dans les deux entretiens la référence est pragmatique. Elle renvoie à l'expérience personnelle de la cp ou de la profession. - **Evolution** vers une posture d'évaluateur qui s'adresse au stagiaire et plus seulement au collègue. - **Résistance :** Sur des postures de « collègues ».
Comment le formateur organise t-il la progressivité des apprentissages du stagiaire en fonction du contexte ?	Le contexte, la conception personnelle du métier et l'expérience professionnelle de la cp organisent la tentative d'une proposition de formation.	La transformation du dispositif d'enseignement en référence aux fonctionnements professionnels de la cp (*conception techniciste du savoir*) organise la proposition de formation.	- **Permanence** : Dans les deux cas la formation s'appuie sur le fonctionnement professionnel de la cp. - **Evolution** vers une mise sous observation du dispositif d'enseignement. (L'objet de l'analyse se précise, le cadre d'analyse s'appuie sur une conception techniciste du savoir). - **Résistance** : Le contexte du scénario d'enseignement reste organisateur. Pas d'approche fonctionnelle des savoirs disciplinaires ou professionnels. (Ils n'intègrent pas le fonctionnement de l'apprenant). Les cadres didactiques qui servent l'analyse sont flous et pas formalisés.
Comment le formateur conduit-il la transformation du stagiaire dans l'entretien ?	En évoquant l'activité des élèves le stagiaire redécouvrirait les conditions d'un enseignement plus pertinent	En évaluant l'enseignement du stagiaire la cp cherche à faire valoir les réaménagements pour un enseignement plus pertinent. C'est la prise de conscience des dysfonctionnements qui organise la transformation du stagiaire.	- **Permanence** : Volonté de s'appuyer sur des éléments de dysfonctionnement comme point de départ de la transformation professionnelle du stagiaire. - **Evolution :** D'une logique d'évocation vers une logique d'évaluation –conseil. - **Résistance** : Les dysfonctionnements de la séance ne sont pas renvoyés à une approche fonctionnelle et problématique du « savoir enseigner » ni au fonctionnement professionnel du stagiaire.

- Le fonctionnement de Delphine évolue vers une évaluation du stagiaire dans l'entretien. La référence utilisée demeure pragmatique et fondée sur l'expérience personnelle de la CP.

- Les analyses évoluent vers une mise sous observation du scénario d'enseignement développé par le stagiaire dans la perspective de le faire évoluer. Les références demeurent les fonctionnements professionnels de la CP.

- La conduite de l'entretien prend pour point de départ des éléments de dysfonctionnement, mais évolue d'une logique d'évocation vers une logique d'évaluation –conseil.

XII- 3 - Le cas de Stéphane.

Stéphane est un professeur certifié âgé de 43 ans. Il a exercé à plusieurs reprises la fonction de conseiller pédagogique.

XII- 3 - 1 - Entretien de début de formation.

La séance qui fait l'objet de l'entretien est la quatrième séance d'un cycle de volley-ball avec une classe de seconde mixte.

La séance, quelques commentaires: La séance a été filmée et observée par le chercheur. Elle a été analysée et commentée par le groupe de formation des conseillers pédagogiques. Les constats suivants proviennent de ces analyses.

Les élèves doivent apprendre ici à s'organiser à deux pour renvoyer vers la cible adverse. Le problème que rencontrent ces élèves n'est pas annoncé dans la préparation.

Certains éléments de la préparation laissent cependant entrevoir une conception de la fonctionnalité du savoir en volley autour de la gestion du rapport de force. Dans le projet présenté, il s'agit en effet pour les joueurs de lire et décider, en fonction de la balle qui arrive dans leur camp, s'il faudra s'organiser selon une configuration dans laquelle ils sont dominés (ils sont en crise de temps pour intervenir sur la balle qui arrive dans le sur camp) ou dominants (ils ont le temps d'intervenir sur la balle qui est haute et arrive clairement sur un des deux joueurs). La gestion de cette alternative suppose certaines conditions qui figurent dans la préparation sous la rubrique « critères de réalisation » : lire la trajectoire de balle pour se déplacer rapidement, lever la balle pour gagner du temps, distinguer les positions d'appui ou de soutien en fonction de la qualité de la réception.

Dans le déroulement de la séance, les élèves sont en activité et se prêtent docilement et globalement aux situations proposées par l'enseignante. Les détournements de tâche sont alors nombreux. Les élèves adaptent les contraintes à ce qu'ils peuvent faire, ils ne tiennent pas compte de la zone arrière qu'ils devaient viser et comptent leurs points de manière aléatoire. Les critères de réussite ne sont pas annoncés. L'enseignante laisse ces détournements s'installer. Alors qu'elle avait imaginé un scénario qui envisageait d'engager

les élèves dans une recherche des conditions plus favorables à la réussite, elle intervient pour conseiller les élèves et leur demander de monter la balle.

Des indications sur le fonctionnement professionnel de la stagiaire.

Ces indications proviennent des analyses réalisées par le groupe de formation des conseillers pédagogiques à la suite de l'observation vidéo de la séance. Les cadres mobilisés sont ceux construits dans la formation des conseillers pédagogiques comme des outils de lecture des pratiques enseignantes. Ces cadres ont été évoqués dans la première partie section III – 2- . Ils figurent en annexe 5.

- La stagiaire privilégie l'engagement et l'activité des élèves à leur implication dans un apprentissage.
- La fonctionnalité du savoir qu'elle envisage ne prend pas en compte les modes de fonctionnement des élèves confrontés aux exigences de la tâche.
- Dans sa préparation comme dans ses interventions, elle privilégie l'enseignement de la réponse et l'obtention du comportement attendu. Dans le cas présent (monter la balle) est privilégié à la sollicitation de l'activité cognitive et motrice qui vont le permettre.

XII- 3 - 1 - 1- Les deux premières étapes de traitement

Rappelons que les deux premières étapes de traitement des données consistent dans la mise à plat du discours et l'interprétation pour chacun des thèmes de l'entretien des postures adoptées, des cadres interprétatifs mobilisés, de la gestion des contraintes et interactions argumentatives. Elles figurent en annexe 3.

Les tableaux suivants, présentés dans la troisième étape, reprennent les résultats de ces deux premières étapes de traitement. La première colonne indique de manière chronologique, les thèmes abordés par le CP lors de l'entretien. La seconde colonne reprend le résultat des différents éléments des constats issus de la mise à plat des discours pour préciser la logique de fonctionnement du CP.

XII- 3 - 1 - 2- Troisième étape : mise en relation des différents thèmes.

Il s'agit d'articuler les constats et analyses réalisés dans les deux premières étapes d'interprétation pour dégager des régularités dans les postures adoptées, les cadres explicatifs mobilisés et la conduite des transformations du stagiaire lors des entretiens.

Les postures adoptées lors de l'entretien.

Thème	Postures adoptées →	Quelle posture dominante ?
Thème 1 : La démarche d'enseignement mise en œuvre par la stagiaire.	Il y a tentative de guidage d'une analyse par la mise sous observation pragmatique d'une situation d'enseignement -apprentissage. Il s'agit de faire valoir au stagiaire une compétence à mener une démarche d'enseignement- apprentissage. L'activité demandée au stagiaire est une analyse de ses mises en œuvre. Il y a une tentative de partage des concepts de référence. La fonction donnée à l'entretien est celle d'une réorganisation des connaissances du stagiaire. Posture de formateur accompagnateur (qui tente de solliciter une activité de recherche du stagiaire) et d'expert (apporte de informations nouvelles à prendre en compte) dans l'analyse.	Nature des interventions/ fonctions. Des tentatives de guidage et d'implication du stagiaire au début de l'entretien qui ne tiennent pas dans la durée. La fonction de l'entretien est d'aider le stagiaire à se situer et d'expliquer au stagiaire la nécessité d'adopter une démarche différente Références Les références mobilisées sont pragmatiques et rattachées à des concepts spécifiques de la formation des enseignants. (des compétences) Le destinataire des interventions. Le destinataire de l'intervention au début de l'entretien est le « stagiaire analyseur » puis très vite c'est le praticien qui est visé. Au delà des traces de postures d'**accompagnateur** en début d'entretien. Les postures qui apparaissent dominer l'activité du conseiller pédagogique sont ici celles **d'évaluateur** et **d'expert.**
Thème 2 : La nécessité de faire vivre l'intérêt de la situation proposée à partir du sens du jeu et du niveau des élèves	Le destinataire de l'entretien est le praticien. Les références sont à dominantes pragmatiques. Le discours du cp est fondé sur l'évaluation qu'il a réalisée de la pratique de la stagiaire. Il a une posture d'évaluateur - expert.	
Thème 3 : Le thème est mal défini. Il porte sur le pilotage de l'apprentissage par la stagiaire et le dispositif qu'elle a mis en oeuvre	Le destinataire de l'entretien est le praticien. Les références sont à dominantes pragmatiques. La fonction de l'entretien est d'aider le stagiaire à se situer et d'expliquer au stagiaire la nécessité d'adopter une démarche différente. Le discours du cp est fondé sur l'évaluation qu'il a réalisée de la pratique de la stagiaire. Il a une posture d'évaluateur - expert.	
Thème 4 : L'évaluation de la pratique par rapport au concept de « situation de pratique scolaire » et de « pilotage ».	Le destinataire de l'entretien est le praticien. La référence est pragmatique et articulée à des concepts spécifiques de la formation des enseignants. L'activité du cp mobilisée lors de cette phase d'entretien révèle donc une posture d'évaluateur qui statue sur la pratique du stagiaire en terme d'écart (positif, négatif) à des compétences professionnelles.	

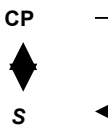
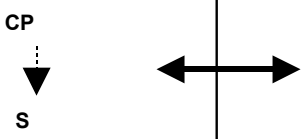
Les cadres interprétatifs/explicatifs mobilisés lors de l'entretien.

Thème	Cadre explicatif mobilisé	Quel cadre dominant.
Thème 1 : La démarche d'enseignement mise en œuvre par la stagiaire	Organisé à partir d'une compétence professionnelle. « Le pilotage qui vise à faire émerger les problèmes des élèves. » Il s'appuie sur la mobilisation de concepts de la didactique contextualisés à la séance. Du flou demeure sur certains concepts comme obstacle et /ou problème.	Les cadres interprétatifs /explicatifs mobilisés sont formalisés autour de compétences professionnelles. Ils articulent les différents éléments du système didactique. Ils renvoient aussi aux aspects liés à la construction des dispositifs ou aux conditions de l'engagement des élèves dans l'apprentissage. (C'est à partir de l'activité des élèves et celle du stagiaire que le cp évalue et explique le plus souvent le fonctionnement du stagiaire, mais les phénomènes analysés manquent parfois de précision.)
Thème 2 : La nécessité de faire vivre l'intérêt de la situation proposée à partir du sens du jeu et du niveau des élèves	Organisé à partir d'une compétence professionnelle. « Faire vivre l'intérêt de la situation que tu proposes à partir du sens du jeu et du niveau des élèves » Il s'appuie sur la définition de ce que doivent apprendre les élèves en volley.	
Thème 3 : Mal défini entre le pilotage de l'apprentissage par la stagiaire et le dispositif qu'elle a mis en oeuvre	Le cadre d'analyse privilégie les dimensions relatives à l'organisation de l'enseignement de la séance sans référence à des modélisations didactiques.	
Thème 4 : L'évaluation de la pratique par rapport au concept de « situation de pratique scolaire » et de « pilotage ».	Privilégie le fonctionnement du stagiaire au regard de compétences attendues. Les concepts de « pilotage », de « situation de pratique scolaire », de « contenus » de « projet d'apprentissage » fonctionnent pour fonder l'intervention dans les différents éléments du système didactique	

La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Thème	**Gestion des contraintes et des interactions argumentatives** →	**Quel fonctionnement dominant.**
Thème 1 : La démarche d'enseignement mise en œuvre par la stagiaire	C'est le cp qui de manière dominante cadre de nombreux éléments comme des « contraintes » du problème. Il sollicite des activités de reconstruction mais c'est exclusivement lui qui les mène. La stratégie qu'il déploie semble être la suivante : Faire prendre conscience au stagiaire des raisons des dysfonctionnements observés pour faire valoir des compétences alternatives.	C'est le cp qui de manière dominante produit les raisons et les solutions. Il cherche à faire prendre conscience des raisons des dysfonctionnements pour faire valoir des compétences alternatives.
Thème 2 : La nécessité de faire vivre l'intérêt de la situation proposée à partir du sens du jeu et du niveau des élèves	C'est le cp qui de manière dominante cadre de nombreux éléments comme des contraintes du problème. Il sollicite des activités de reconstruction mais c'est exclusivement lui qui les mène.	
Thème 3 : Mal défini entre le pilotage de l'apprentissage par la stagiaire et le dispositif qu'elle a mis en oeuvre	Mise à disposition par le CP d'un dysfonctionnement à partir d'un constat assez vague qui donne lieu à la formulation d'un conseil et à sa justification. - Les raisons et des causes des dysfonctionnements sont principalement amenées par le CP. Elles sont renvoyées à la responsabilité du stagiaire.	
Thème 4 : L'évaluation de la pratique par rapport au concept de « situation de pratique scolaire » et de « pilotage ».	Dans cet extrait, le cp évalue le fonctionnement de la stagiaire au regard de compétences et de solutions alternatives qu'il propose puis justifie. Il fait valoir des compétences professionnelles, les illustre.	

Forme schématique de la « prise en charge des problèmes »

Position	Construction	Résolution
		
Lors de l'entretien, les dysfonctionnements sont posés et partagés par les deux acteurs.	**Les raisons sont majoritairement proposées par le formateur**	**Les solutions aux dysfonctionnements sont présentées par le CP sous forme de compétences alternatives.**

Les dysfonctionnements posés et partagés par les deux acteurs concourent à poser un problème. Le CP cherche à faire prendre conscience des raisons des dysfonctionnements pour faire valoir des compétences alternatives. Le stagiaire n'est pas directement sollicité pour reconstruire ou résoudre le problème.

XII- 3 - 1 - 3 - Quatrième étape: Analyse de l'entretien d'auto-confrontation.

En se confrontant à son propre entretien, le CP argumente sur les buts qu'il poursuivait, les difficultés qu'il a rencontrées, ou les conditions d'un fonctionnement différent qu'il tentait de faire valoir au stagiaire. A partir de la schématisation de ses argumentations dans le modèle de Toulmin qui figurent annexe, (lois de passage et conclusions) nous pouvons établir des constats sur ces trois éléments. Cette étape révèle ainsi quelques aspects nouveaux du projet poursuivi, du cadre d'analyse mobilisé, et des démarches de formation mises en œuvre par le CP. Elle concourt à préciser l'activité du stagiaire sur nos trois questions de recherche. Au cours de l'entretien d'auto- confrontation, sept interventions reviennent sur l'entretien entre le CP et son stagiaire.

Extraits	Buts	Conditions	Difficultés
Extrait 1	Faire raconter et prendre conscience des écarts entre le prévu et le réalisé.	Proposer aux élèves des situations qui font sens.	
Extrait 2	Faire prendre conscience de l'inadaptation des situations proposées et faire valoir un autre dispositif.	Les élèves doivent avoir conscience du problème.	

Extrait 3	Faire en sorte que la stagiaire propose un dispositif qui prend en compte deux niveaux.	Différencier les dispositifs.	
Extrait 4	Mettre en cause la situation proposée par la stagiaire	Différencier et adapter les situations aux possibilités des élèves.	
Extrait 5	Faire prendre conscience à la stagiaire du résultat (elle n'implique pas ses élèves) de ses mises en œuvre	« les situations doivent avoir du sens », « les élèves doivent avoir conscience du problème qu'ils rencontrent » s'articulent avec le cadre du fonctionnement de la stagiaire. « Elle est dans le formel », son problème c'est de « faire verbaliser les élèves par rapport aux obstacles »	
Extrait 6	Proposer des modifications de la situation pour mettre les élèves sen réussite	« piloter les apprentissages » et poser des problèmes aux élèves.	Deux thèmes de travail retenus pour cet entretien avec la stagiaire, (à la fois sur le dispositif et sur le « pilotage ») et fait le constat qu'il est intervenu confusément sur les dispositifs.
Extrait 7	Faire changer la situation	Faire rencontrer un problème aux élèves. Analyser le savoir pour adapter le problème aux élèves.	La cause des dysfonctionnements perçus par le cp porte davantage sur le flou didactique que sur le « pilotage ».

XII- 3 - 1 – 4 - Cinquième étape : vers l'établissement d'un profil de fonctionnement.

A partir des constats et analyses réalisées sur les entretiens entre le CP et la stagiaire ainsi que l'entretien d'auto-confrontation, il est possible d'interpréter le fonctionnement du conseiller pédagogique au regard de nos questions de recherche.

Première question : Comment le formateur fait-il reconstruire le projet de formation du stagiaire autour du « faire apprendre » ?

L'activité développée par le conseiller pédagogique est une analyse de l'enseignement–apprentissage à laquelle il tente de faire participer la stagiaire. Il cherche à faire partager une évaluation de la pratique pour faire valoir des compétences alternatives. Le but de l'analyse n'est pas clairement explicité, (*il ne s'agit pas d'élaborer un cadre de préparation, de redéfinir des objectifs ou de préparer les séances suivantes*). C'est par l'écart à des compétences alternatives que le CP tente de légitimer les progrès que la stagiaire devra réaliser.

Des tentatives de guidage et d'implication du stagiaire au début de l'entretien montrent des postures d'**accompagnateur** qui ne tiennent pas dans la durée. Les postures qui apparaissent dominer l'activité du conseiller pédagogique sont ici des postures **d'évaluateur** et **d'expert.**

C'est par l'analyse et l'évaluation de l'écart à des compétences professionnelles que le cp fonde le projet de formation.

Seconde question : Comment le formateur organise t-il la progressivité des apprentissages du stagiaire en fonction du contexte ?

C'est à partir de l'activité des élèves et celle du stagiaire que le CP évalue et analyse le fonctionnement du stagiaire. Les cadres explicatifs mobilisés sont formalisés autour de compétences professionnelles qui se chevauchent. « Proposer aux élèves des situations qui font sens. », « piloter les apprentissages », « poser des problèmes aux élèves », « différencier les dispositifs. »

Le découpage des compétences n'est pas renvoyé à une progressivité de la construction du « savoir enseigner ».

Le cadre explicatif articule différents éléments du système didactique sans qu'il soit formalisé. Les concepts spécifiques mobilisés (problème, obstacle…) manquent de précision et ne s'intègrent pas dans une modélisation.

La compétence visée tend à dominer l'analyse au point de parfois faire l'impasse sur la description des phénomènes analysés. L'analyse porte par exemple sur le projet d'enseignement et les dispositifs proposés sans faire référence précisément aux différents éléments de la feuille de préparation.

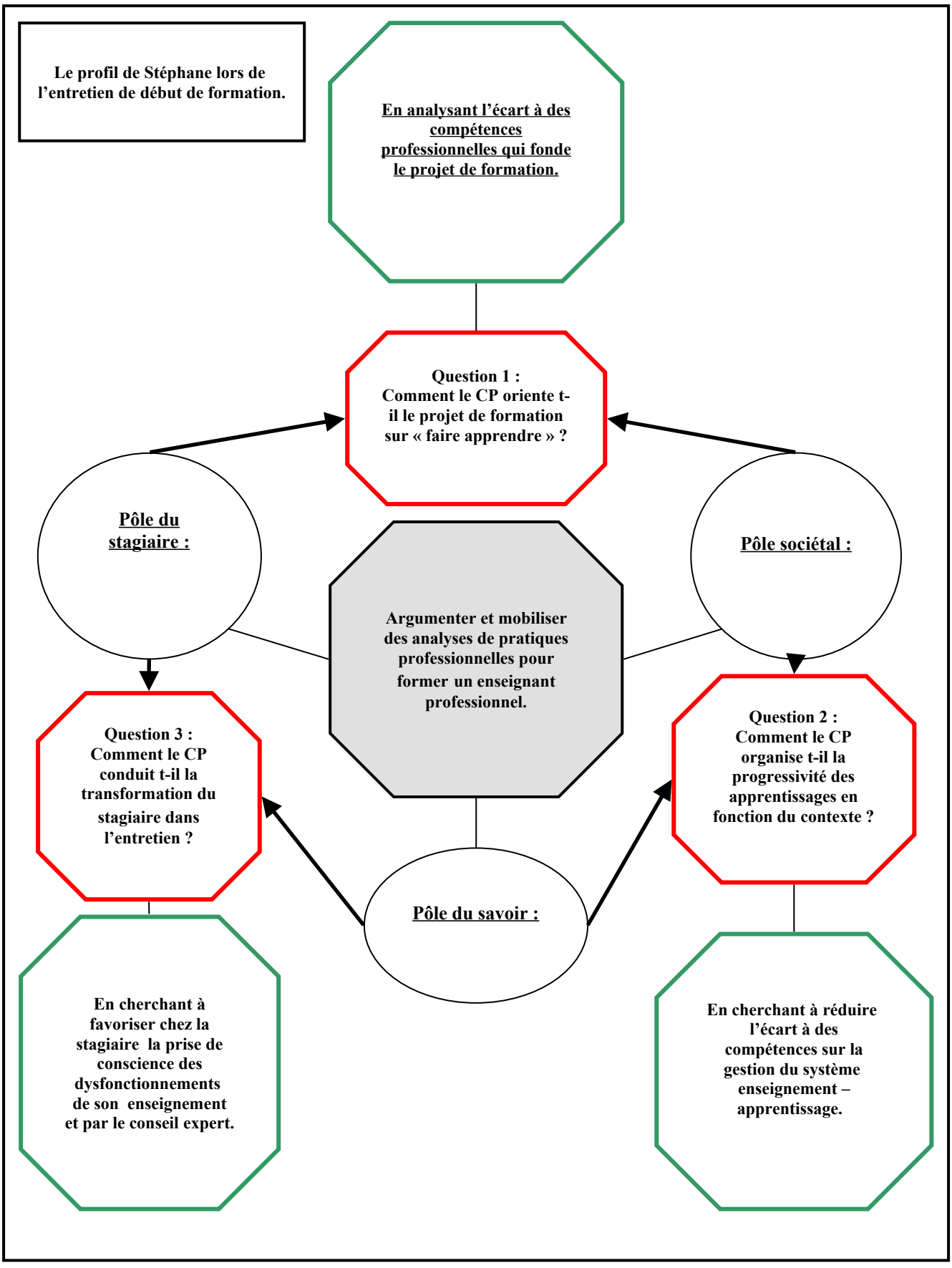
Des compétences relatives à la gestion du système enseignement – apprentissage organisent les apprentissages du stagiaire.

Troisième question : Comment le formateur conduit-il la transformation du stagiaire dans l'entretien ?

L'analyse prend appui sur des dysfonctionnements de l'enseignement au regard des apprentissages des élèves. Les faits qui font l'objet de l'analyse ne sont pas toujours bien circonscrits.

Les raisons des dysfonctionnements sont majoritairement proposées par le conseiller pédagogique. Elles font parfois l'objet de discussions. Les solutions aux dysfonctionnements sont apportées par le CP. Elles portent sur des compétences alternatives. Le produit de l'activité enseignante est apprécié en termes d'écart à des compétences. Il n'y a pas de référence à des problèmes professionnels. Du coup il n'y a pas de démarche de problématisation. La stratégie d'entretien est basée sur la prise de conscience des effets produits pour proposer des compétences alternatives qui sont parfois illustrées dans des mises en œuvre à venir. **Le conseil expert et la prise de conscience des dysfonctionnements de l'enseignement par la stagiaire organisent la conduite de la transformation lors de l'entretien.**

XII- 3 - 1 - 5 - Profil de Stéphane dans l'entretien de début de formation.


Le profil de Stéphane lors de l'entretien de début de formation.
En analysant l'écart à des compétences professionnelles qui fonde le projet de formation.
Question 1 : Comment le CP oriente t-il le projet de formation sur « faire apprendre » ?
Pôle du stagiaire :
Pôle sociétal :
Argumenter et mobiliser des analyses de pratiques professionnelles pour former un enseignant professionnel.
Question 3 : Comment le CP conduit t-il la transformation du stagiaire dans l'entretien ?
Question 2 : Comment le CP organise t-il la progressivité des apprentissages en fonction du contexte ?
Pôle du savoir :
En cherchant à favoriser chez la stagiaire la prise de conscience des dysfonctionnements de son enseignement et par le conseil expert.
En cherchant à réduire l'écart à des compétences sur la gestion du système enseignement – apprentissage.

XII- 3 – 2 - Entretien de fin de formation.

La séance qui fait l'objet de l'entretien est la quatrième séance d'un cycle de volley-ball avec une classe de seconde mixte.

- La séance, quelques commentaires: La séance a été filmée et observée par le chercheur. Elle a été analysée et commentée par le groupe de formation des conseillers pédagogiques. Les constats suivants proviennent de ces analyses.

La classe est divisée en deux groupes de travail différents. Les élèves du premier groupe doivent travailler à la construction d'une balle haute qui permettra la coopération de deux joueurs pour renvoyer dans le camp adverse. Les plus débrouillés doivent construire une différenciation entre une balle haute et une balle tendue pour attaquer le camp adverse.

Certains éléments de la préparation laissent entrevoir une conception de la fonctionnalité du savoir en volley autour de la gestion du rapport de force. Mais il y a un écart entre le projet d'enseignement qui distingue des objectifs de compétences, les contenus (qui sont les conditions que les élèves devront intérioriser pour réussir) et le dispositif proposé.

Les élèves sont au jeu mais les dispositifs ne les amènent pas à transformer leurs comportements. Les interventions de l'enseignant sur les procédures des élèves et les problèmes rencontrés ne modifient pas non plus les recherches ou les réponses des joueurs.

L'enseignement que développe le stagiaire se fonde finalement sur l'idée qu'il faut travailler à la hauteur et la précision des passes pour que la balle circule de joueurs en joueurs. Cette condition est insuffisante car les joueurs réagissent tardivement et les passes sont peu précises. Une autre condition incontournable porte sur une mise en action plus précoce des joueurs pour des déplacements adaptés aux trajectoires de balle. Cette autre condition renvoie à une conception différente du volley et de ce qu'il convient d'y apprendre. On passe d'une logique de circulation de balle formelle de joueur à joueur à une logique de déplacements de joueurs pour assurer la circulation de balle. Cette seconde conception est celle que tente de faire valoir le conseiller pédagogique lors de l'entretien.

La hauteur des passes ou la circulation préconstruite que véhicule la proposition d'enseignement du stagiaire dans sa séance apparaissent comme des objets formels dans la mesure où ils ne sont pas reliés aux exigences du jeu ni au problème des élèves.

- Des indications sur le fonctionnement professionnel de la stagiaire.

Ces indications proviennent des analyses réalisées par le groupe de formation des conseillers pédagogiques à la suite de l'observation vidéo de la séance. Les cadres mobilisés sont ceux construits dans la formation des conseillers pédagogiques comme des outils de lecture des pratiques enseignantes. Ces cadres ont été évoqués dans la première partie section III – 2- . Ils figurent en annexe 5.

- La fonctionnalité du savoir qu'il envisage ne prend pas en compte les modes de fonctionnement des élèves confrontés aux exigences de la tâche et repose sur une conception du volley qui valorise la manipulation de balle plus que les déplacements liés à la gestion du rapport de force.

- Dans sa préparation comme dans ses interventions, il privilégie la livraison du produit de l'apprentissage (monter la balle) à la sollicitation de l'activité cognitive et motrice qui vont le permettre.

XII -3- 2- 1 Les deux premières étapes de traitement

Rappelons que les deux premières étapes de traitement des données consistent dans la mise à plat du discours et l'interprétation pour chacun des thèmes de l'entretien des postures adoptées, des cadres interprétatifs mobilisés, de la gestion des contraintes et interactions argumentatives. Elles figurent en annexe 3'.

Les tableaux suivants, présentés dans la troisième étape, reprennent les résultats de ces deux premières étapes de traitement. La première colonne indique de manière chronologique, les thèmes abordés par le CP lors de l'entretien. La seconde colonne reprend le résultat des différents éléments des constats issus de la mise à plat des discours pour préciser la logique de fonctionnement du CP.

XII -3- 2- 2 - Troisième étape d'interprétation : mise en relation des différentes thèmes

Il s'agit d'articuler les constats et analyses réalisés dans les deux premières étapes d'interprétation pour dégager des régularités dans les postures adoptées, les cadres explicatifs mobilisés et la conduite des transformations du stagiaire lors des entretiens. Ici l'entretien développe un seul thème.

Les postures adoptées lors de l'entretien.

Thème	Postures adoptées	Quelle posture dominante.
Thème 1 Les réponses des élèves au regard de l'organisation de la séance proposée par le stagiaire.	Le destinataire de l'entretien est le « stagiaire analyseur ». La référence est pragmatique et s'article avec quelques concepts professionnels. La finalité de l'entretien porte sur la détermination d'orientations pour le travail du stagiaire plus que sur des conseils à appliquer ou de compétence à atteindre. L'activité du cp mobilisée sur cet entretien révèle une posture de formateur accompagnateur qui guide l'analyse de la pratique d'enseignement du stagiaire au regard de son impact sur les apprentissages.	Nature des interventions/ fonctions. La finalité de l'entretien porte sur la détermination d'orientations pour le travail du stagiaire plus que sur des conseils à appliquer ou de compétence à atteindre. Références La référence est pragmatique et s'articule avec quelques concepts professionnels. Le destinataire des interventions. Le destinataire de l'entretien est le « stagiaire analyseur ». L'activité du cp mobilisée sur cet entretien révèle une posture de formateur - accompagnateur qui guide l'analyse de la pratique d'enseignement du stagiaire au regard de son impact sur les apprentissages.

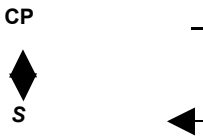
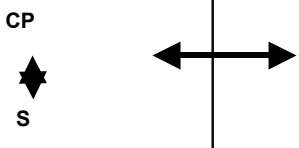
Les cadres interprétatifs mobilisés lors de l'entretien.

Thème	Cadre explicatif mobilisé	Quel cadre dominant.
Thème 1 : Les réponses des élèves au regard de l'organisation de la séance proposée par le stagiaire.	Il est organisé par la manière dont le stagiaire fait fonctionner le système didactique. Il tend à faire valoir une conception plus fonctionnelle du savoir, et à considérer les apprentissages comme des transformations résultants de la confrontation à des problèmes…	Le fonctionnement didactique du stagiaire et le problème professionnel qu'il rencontre.

La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Thème	Gestion des contraintes et des interactions argumentatives	Quel fonctionnement dominant.
Thème 1 : Les réponses des élèves au regard de l'organisation de la séance proposée par le stagiaire.	La position du problème tardive est rendue possible par un cadrage de l'événement et une évaluation de l'activité des élèves. - La construction du problème est laborieuse, le cp fait valoir des conditions qui portent sur une autre conception de l'apprentissage du volley-ball. Elles sont discutées mais seulement partiellement partagées. - Les interventions sur la dimension relative à la résolution du problème sont le fait du cp. C'est lui qui tente fait porter le discours sur une proposition de portée générale pour expliquer ou pour faire.	

Forme schématique de la « prise en charge des problèmes »

Position	Construction	Résolution
		
Les dysfonctionnements sont posés et partagés par les deux acteurs.	**Les raisons sont discutées, même si il n'y a pas accord.**	**Le CP fait valoir des orientations de travail pour faire évoluer le fonctionnement du stagiaire dans le système didactique.**

Le CP cerne et fait partager les dysfonctionnements de la séance. Il contribue à la position d'un problème. La discussion et le partage des raisons sont partiels. Les propositions de résolution sont données par le CP.

XII -3 -2 - 3 - Quatrième étape d'interprétation. Analyse de l'entretien d'auto- confrontation

En se confrontant à son propre entretien, le CP argumente sur les buts qu'il poursuivait, les difficultés qu'il a rencontrées, ou les conditions d'un fonctionnement différent qu'il tentait de faire valoir au stagiaire. A partir de la schématisation de ses argumentations dans le modèle de Toulmin qui figurent en annexe, (lois de passage et conclusions) nous pouvons établir des constats sur ces trois éléments. Cette étape révèle ainsi quelques aspects nouveaux du projet poursuivi, du cadre d'analyse mobilisé, et des démarches de formation mises en œuvre par le CP. Elle concourt à préciser l'activité du stagiaire sur nos trois questions de recherche. Treize interventions reviennent sur l'entretien entre le CP et son stagiaire.

Extraits	**Buts**	**Conditions qu'il cherche à faire valoir**	**Stratégie argumentative**	**Difficultés rencontrées**
Extrait 1	Double but visé : à la fois une compétence et des transformations du fonctionnement professionnel du stagiaire.			
Extrait 2			Montrer progressivement pourquoi ça n'a pas marché à partir d'une situation qui dysfonctionne.	
Extrait 3			Demander au stagiaire de décrire ce qu'il s'est passé puis poser des questions sur les problèmes des élèves.	
Extrait 4		Sortir d'une conception statique du volley.	Nommer les fonctionnements dominants des élèves pour lui montrer au stagiaire que lui aussi est sur la même conception.	
Extrait 5			Demande de préciser la position des joueurs relais dans son dispositif pour mettre en tension le comportement des élèves et les contraintes du dispositif de la situation.	
Extrait 6		Le dispositif va à l'encontre de		

		l'objectif et des problèmes des élèves.		
Extrait 7		Le volley c'est de l'incertitude.	Questionne pour mettre en contradiction les comportements attendus et les comportements obtenus et montrer qe le dispositif n'était pas pertinent.	
Extrait 8		Le volley c'est une activité dans laquelle on doit prendre en compte l'adversaire.	Renvoie au stagiaire que le dispositif proposé aux élèves est trop difficile.	
Extrait 9		Prendre en compte les transformations et les problèmes des élèves.	Amener le stagiaire à se poser des questions en évoquant les transformations nécessaires aux apprentissages et les problèmes des élèves.	
Extrait 10		Met en relation le fonctionnement du stagiaire au regard des propositions alternatives du cp.	Revenir sur les causes fonctionnelles des dysfonctionnements. Pourquoi ça ne marche pas !	Le stagiaire n'a pas entendu les dysfonctionnements de sa séance que fait valoir le cp.
Extrait 11				Le stagiaire ne remet pas en cause son fonctionnement. Hypothèse : Le questionnement du cp est trop ouvert et ne revient pas assez sur les aspects concrets.
Extrait 12	La transformation de la conception du volley et de l'apprentissage du stagiaire.	La notion de **palier**, qui intègre le mode d'organisation de l'élève dans l'activité comme une composante de l'enseignement-apprentissage.	Mener l'entretien par rapport à la conception du volley et de l'apprentissage du stagiaire. La notion ou le concept de palier.	
Extrait 13			Nécessité de prendre appui sur des repères concrets relatifs au problème rencontré par le stagiaire. De plus apparaît l'idée de piéger et contraindre le stagiaire à réfléchir pour se transformer.	Hypothèse sur les causes des difficultés dans l'entretien. L'entretien est linéaire, ne va pas assez vite sur le problème que rencontre le stagiaire, reste trop théorique, ne donne pas assez de repères sur l'activité des élèves, propose des questions trop ouvertes qui ne contraignent pas le stagiaire à réfléchir.

XII -3-2-4 - Cinquième étape d'interprétation : vers l'établissement d'un profil de fonctionnement.

A partir des constats et analyses réalisés sur les entretiens entre le CP et la stagiaire ainsi que l'entretien d'auto confrontation, il est possible d'interpréter le fonctionnement du conseiller pédagogique au regard de nos questions de recherche.

Première question : Comment le CP fait-il reconstruire le projet de formation du stagiaire autour du « faire apprendre » ?

L'activité du CP mobilisée sur cet entretien révèle une posture de formateur **accompagnateur** qui guide l'analyse de la pratique d'enseignement du stagiaire au regard de son impact sur les apprentissages. C'est la recherche des causes des dysfonctionnements qui doit faire émerger le besoin de formation. La finalité de l'entretien porte sur la détermination d'orientations pour le travail du stagiaire plus que sur des conseils à appliquer ou des compétence à atteindre.

Le stagiaire est invité à construire les éléments d'un dispositif alternatif à partir de conceptions renouvelées.

C'est par la conduite d'une activité de recherche sur les dysfonctionnements des apprentissages des élèves dans la séance que le CP fonde le projet de formation.

Seconde question : Comment le formateur organise t-il la progressivité des apprentissages du stagiaire en fonction du contexte ?

Les cadres explicatifs mobilisés articulent le projet de formation, le fonctionnement du stagiaire et les conditions de fonctionnement du système didactique. C'est le fonctionnement didactique du stagiaire qui est analysé à partir du contexte. Il est renvoyé à un **problème professionnel** qui est celui de la gestion entre les dimensions formelles et fonctionnelles du savoir dans l'enseignement d'un savoir en volley. Il s'appuie sur une conception du savoir et de l'apprentissage. La progressivité reprend celle proposée par l'organisation de la formation à l'IUFM. (annexe 5)

Des problèmes professionnels relatifs à la gestion du système enseignement–apprentissage organisent les apprentissages du stagiaire.

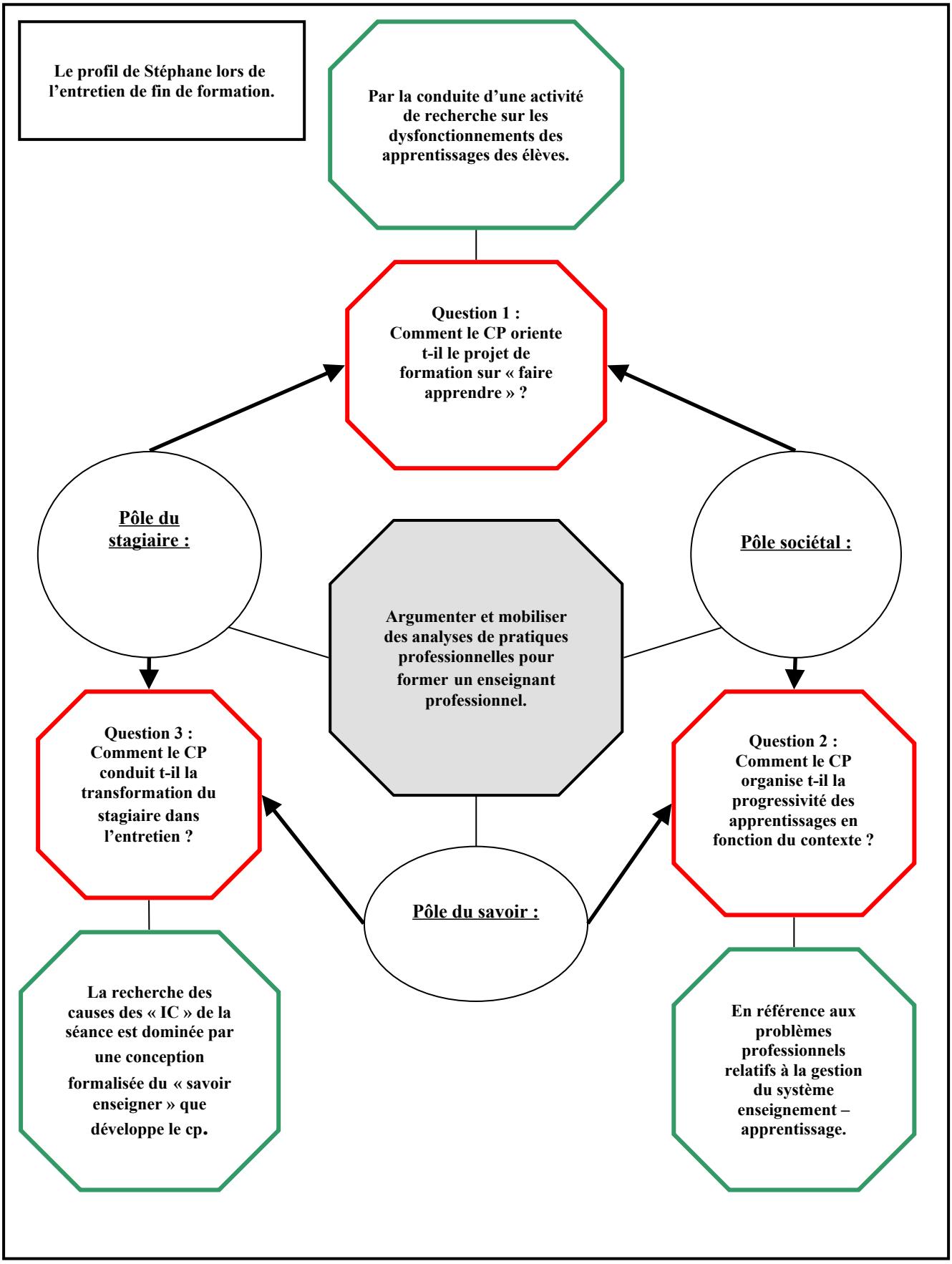
Troisième question : Comment le formateur conduit-il la transformation du stagiaire dans l'entretien ?

C'est la transformation du fonctionnement et des conceptions du stagiaire qui guide l'entretien. Le CP s'appuie sur une analyse du problème que rencontre le stagiaire : gérer la tension entre les aspects fonctionnels et formels du savoir. Il y a une volonté de contraindre le stagiaire à se transformer.

La stratégie d'entretien est basée sur la recherche des causes et des responsabilités des effets produits. Le CP cherche à faire expliquer l'activité d'apprentissage des élèves. Mais dans l'articulation qu'il tente de mener pour mettre en relation le savoir professionnel qu'il veut faire construire et l'activité produite par le stagiaire, le CP tend à minorer les aspects descriptifs de la situation analysée au détriment d'une conception plus formalisée d'un fonctionnement professionnel. Les faits qui font l'objet de l'analyse ne sont pas toujours suffisamment circonscrits. Dans la mise en tension des faits et des idées, les idées du CP dominent. Le CP fait vivre une analyse de la séance qui privilégie le registre des modèles.

La recherche des causes des dysfonctionnements de la séance est dominée par une conception formalisée du « savoir enseigner » contextualisée au volley.

XII – 3 – 2 – 5 - Profil Stéphane entretien fin de formation.



XII – 3 - 3 - Permanences, évolutions et résistances.

Nous voulons ici comparer les profils de Stéphane en début et en fin de formation de manière à pouvoir interpréter les écarts et les similitudes.

Le tableau suivant pose les deux fonctionnements et marque les permanences, les évolutions et les résistances (en relation au projet de formation des conseillers pédagogiques).

	Fonctionnement entretien début de formation	**Fonctionnement entretien fin de formation.** →	**Permanences/ évolution / résistances.**
Comment le formateur fait-il reconstruire le projet de formation du stagiaire autour du « faire apprendre » ?	C'est par l'analyse et l'évaluation de l'écart à des compétences professionnelles que le cp fonde le projet de formation.	C'est par la conduite d'une activité de recherche sur les dysfonctionnements des apprentissages des élèves dans la séance que le cp fonde le projet de formation.	- **Permanence** : Dans les deux entretiens la référence est pragmatique mais sur un modèle qui dépasse l'expérience personnelle du cp ou de la profession. (dépersonnalisation) - **Evolution** vers une posture d'accompagnateur qui valorise l'activité de recherche du stagiaire plutôt que l'évaluation du stagiaire. **- Résistance :**
Comment le formateur organise t-il la progressivité des apprentissages du stagiaire en fonction du contexte ?	Des compétences relatives à la gestion du système enseignement – apprentissage organisent les apprentissages du stagiaire.	Des problèmes professionnels relatifs à la gestion du système enseignement – apprentissage organisent les apprentissages du stagiaire.	- **Permanence** : Dans les deux cas c'est la formation du stagiaire à gérer le couple enseigner –apprendre qui organise la progressivité des apprentissages professionnels. Soit sur un modèle de compétence, soit un modèle de problèmes. - **Evolution** d'un cadre explicatif de compétences formelles à un cadre qui envisage l'activité de l'apprenant autour de problèmes (disciplinaire ou professionnel) - C'est le fonctionnement du stagiaire confronté aux exigences du syst. didactique qui est pris en référence. **- Résistance** :
Comment le formateur conduit-il la transformation du stagiaire dans l'entretien ?	Le conseil expert et la prise de conscience des dysfonctionnements de l'enseignement par la stagiaire organisent la conduite de la transformation.	La recherche des causes des dysfonctionnements de la séance est dominée par la conception formalisée du cp sur le « savoir enseigner » le volley.	- **Permanence** : Dans les deux cas il y a la volonté de partager les dysfonctionnements pour les expliquer. Mais le cadre explicatif qui donne une portée générale à l'explication n'est pas partagé. **- Résistance** : A décrire l'incident critique et l'articuler au registre des idées. **- Evolution :**

- Le fonctionnement de Stéphane évolue vers une posture d'accompagnateur qui tente de valoriser l'activité de recherche du stagiaire dans l'entretien. La référence utilisée n'est pas la seule expérience du CP.

- La progressivité des apprentissages professionnels du stagiaire est envisagée sous l'angle de la gestion des situations d'enseignement-apprentissage. L'analyse évolue d'un cadre de référence centré sur la compétence à construire par le stagiaire, vers un cadre qui envisage l'activité de l'apprenant ou du formé autour de problème.

- La conduite de l'entretien vise le partage et l'explication des dysfonctionnements perçus dans la séance. Mais l'articulation entre les dysfonctionnements et les cadres d'analyses restent difficilement partagés entre le CP et son stagiaire.

XIII Une étude inter-cas

A partir de l'analyse des six entretiens, nous voulons dans cette étude inter-cas tenter de dégager des fonctionnements distincts et des évolutions différentes, de conseillers pédagogiques en situation d'entretien.

Dans trois sections successives, nous comparerons les postures, les cadres interprétatifs et la gestion argumentatives des cas étudiés. La comparaison des entretiens en début ou fin de formation nous permettra dans une section suivante de proposer quelques hypothèses sur les voies du progrès pour la construction d'une professionnalité de formateur de terrain.

Ce travail sera poursuivi par une section dans laquelle nous reviendrons sur la manière dont chacun des pôles de notre modèle d'orientation didactique de l'activité du CP est pris en charge par les différents cas.

XIII - 1 - Les postures usuelles des conseillers pédagogiques et l'implication dans le scénario de formation.

Nous avons considéré que les postures des conseillers pédagogiques traduisent leur implication dans la tâche de formation que constituent les entretiens post-séance. Elles révèlent, pour partie, le sens et les mobiles de l'activité que le formateur développe. Elles sont au carrefour de la prise en compte de deux logiques : celle du formé et celles des attentes reconstruites par le CP à partir de la commande institutionnelle ou du genre.

La comparaison des différentes postures prises dans les entretiens permet de distinguer trois fonctionnements différents.

- Une posture de collègue.

Un premier fonctionnement correspond à l'activité de Delphine lors de son premier entretien. La posture prise est celle du collègue. Elle évite d'évaluer le stagiaire pour ménager les personnes (celle du stagiaire et la sienne) et maintenir l'empathie nécessaire à l'échange.

- La fonction des interventions est mal définie, il n'y a pas d'évaluation ni de conseil, mais une discussion qui vise à évoquer différents points de la séance.

- Les référents mobilisés n'utilisent pas de concepts spécifiques.

- Le destinataire est le pair qu'il faut ménager pour maintenir une relation amicale.

Une posture d'évaluateur - expert.

Un second fonctionnement correspond aux cas de Delphine lors de son entretien de fin de formation, de Catherine dans les deux entretiens qu'elle mène, de Stéphane dans le premier entretien qu'il conduit. La posture prise est celle d'évaluateur et d'expert.

- La fonction des interventions est d'évaluer le stagiaire, de l'aider à se situer et de lui proposer des conseils pour faire différemment.

- La référence du discours est pragmatique et fondée sur l'expérience du conseiller pédagogique.

- Le destinataire de son travail est le praticien mais aussi le stagiaire. Le destinataire de l'entretien est là pour se former. La dissymétrie entre les deux acteurs de l'entretien est assumée.

- Une posture de d'accompagnateur.

Un troisième fonctionnement correspond au second entretien dirigé par Stéphane. La posture prise est celle d'accompagnateur.

- La fonction des interventions est d'impliquer le stagiaire dans l'évaluation et la recherche d'orientations pour le travail du stagiaire.

- La référence est pragmatique et s'articule avec quelques concepts professionnels liés à l'apprentissage.

- Le destinataire des interventions c'est l'activité de recherche du stagiaire, le « stagiaire analyseur ».

Comparaison des différents profils :

La comparaison du premier profil avec les deux autres fait apparaître une première différence. Elle porte sur l'implication du CP et sa position de formateur et d'évaluateur. Le premier profil subordonne l'implication du formé à une intégration dans le milieu professionnel. Le CP n'est pas impliqué comme formateur. Dans les deux autres, le destinataire devient le

stagiaire praticien et pas seulement le collègue. Il y a l'acceptation d'une dissymétrie dans les rôles et des conséquences qu'elle implique : évaluer, se livrer voir s'opposer.

La comparaison des profils deux et trois fait apparaître une autre différence. Elle porte sur l'implication du stagiaire. Dans le deuxième profil, l'implication du stagiaire est subordonnée à l'évaluation de l'écart entre ce qu'il fait et ce qu'il aurait fallu faire. Dans le troisième profil l'implication du stagiaire est sollicitée autour d'une analyse et d'une recherche.

Tableau de synthèse des différents profils sur les postures et l'implication dans le scénario de formation.

Profils de postures	Eléments caractéristiques	Logique d'implication dans le scénario de formation.
Profil posture 1	Une posture amicale de collègue. Evocation de différents points de la séance. Le destinataire est le pair qu'il faut ménager.	C'est la recherche et maintien de l'empathie dans la relation qui organise l'implication dans la formation.
Profil posture 2	Une posture d'évaluateur et d'expert. Evaluation et proposition de conseils fondés sur l'expérience. Le destinataire est le praticien/stagiaire.	C'est l'évaluation de l'écart à une solution experte qui organise l'implication dans la formation.
Profil posture 3	Une posture d'accompagnateur. Evaluation et recherche pour faire évoluer la professionnalité du stagiaire. Le destinataire est l'activité de recherche du stagiaire.	C'est l'activité d'analyse et de recherche du stagiaire qui organise l'implication dans la formation.

XIII- 2 - Les cadres interprétatifs usuels des conseillers pédagogiques.

Rappelons ici que les cadres interprétatifs/explicatifs déterminent la manière dont le CP mobilise (ou non) les éléments du système didactique de l'APSA enseignée et le système didactique de formation. Ils sont inférés à partir des éléments sélectionnés par le CP dans l'observation de la séance, les raisons qui expliquent les événements, les éléments des

modèles qui servent de référence à l'analyse. La mise en relation des éléments mobilisés par le CP permet d'établir le profil interprétatif /explicatif du formateur de terrain.

Quatre profils interprétatifs ont pu être distingués.

L'interprétation guidée par l'organisation de la classe.

Ce profil correspond à celui de Catherine lors de son premier entretien ; l'analyse vise une meilleure organisation de la classe. Le cadre interprétatif privilégie les dimensions relatives à l'organisation de la classe et à la relation enseignant / élève. En l'absence de référence au savoir, ce sont les dimensions pédagogiques et relationnelles qui organisent l'interprétation du CP.

- Les éléments du registre empirique portent, par exemple, sur la longueur du discours du stagiaire, le faible nombre d'exercices proposés, le fait que les élèves n'écoutent pas les consignes.
- Les raisons invoquent les aspects formels des interventions du stagiaire (posture, attitude, position…).
- Les éléments du registre des modèles sont majoritairement des solutions d'action à mettre en œuvre, fondées par l'expérience du CP.

L'interprétation guidée par l'organisation de l'enseignement.

On trouve ce profil dans les fonctionnements de Catherine et Delphine lors de leur second entretien. L'analyse vise une transformation des situations d'enseignement. Le cadre interprétatif privilégie les dimensions relatives à l'organisation de l'enseignement, les références sont internes à la séance observée, il n'y pas ou peu de référence à des modélisations didactiques. Il peut y avoir des références au savoir mais elles ne sont pas mises en relation avec des conditions de l'apprentissage ou la construction des scénarios d'enseignement. L'efficacité de la situation domine le cadre interprétatif en référence à l'expérience du conseiller pédagogique.

L'interprétation guidée par la compétence professionnelle.

C'est le cas de Stéphane dans l'entretien qu'il réalise au début du processus de formation. L'analyse vise des compétences professionnelles pour le stagiaire (sans les associer aux

transformations nécessaires à leur émergence). Le cadre interprétatif est organisé en référence à des compétences professionnelles (réaliser une évaluation diagnostique, construire un dispositif d'apprentissage pour faire construire telle ou telle compétence aux élèves). Il s'appuie sur des modélisations didactiques plus ou moins détaillées qui sont externes à la séance observée (objectifs, problèmes, palier, sens, besoins, situations).

L'interprétation guidée par les conditions de la transformation du stagiaire.

Ce profil est perceptible dans l'entretien que mène Stéphane en fin de formation. L'analyse vise l'évolution du fonctionnement du stagiaire et le traitement du problème professionnel qu'il rencontre pour gérer le système d'enseignement- apprentissage. Le cadre interprétatif articule des modélisations didactiques du savoir enseigné et les contenus nécessaires à l'évolution professionnelle du stagiaire. C'est la prise en compte des conditions de la transformation du stagiaire qui organise l'interprétation et fait l'originalité de ce profil.

Il s'agit par exemple, pour le CP, de faire valoir une conception fonctionnelle du volley (problèmes, obstacles, paliers) pour construire des situations d'apprentissage. Ou encore de faire référence à la nécessité de la construction du sens des savoirs scolaires par les élèves pour faire valoir une problématique de l'implication.

- Comparaison des différents profils interprétatifs:

L'articulation des procédures d'enseignement et de l'activité d'apprentissage des élèves pose au CP le problème du choix de ce qui doit être appris par le stagiaire suite à l'observation de la séance. Nous avons rattaché les cadres interprétatifs à la manière dont le CP gère ce problème. A la comparaison des différents profils, il est possible de faire l'hypothèse de différences majeures dans le fonctionnement des conseillers pédagogiques.

Les deux premiers profils valorisent en effet des visées pragmatiques. L'axe incident - solution est privilégié à celui de la reconstruction d'un savoir professionnel ou à la recherche des raisons. Le mouvement de l'analyse tend vers des modèles d'action contextualisés.

A l'inverse, les profils trois et quatre opèrent une décontextualisation. Les savoirs professionnels sont organisés et raisonnés sous forme de compétence (profil 3) ou en relation à des problèmes professionnels (profil 4). Ils permettent au stagiaire de comprendre les événements de la pratique et/ou de s'y situer. L'orientation de l'analyse sur une

professionnalité à la fois raisonnée et centrée sur l'apprentissage des élèves caractérise une première différence avec les fonctionnements précédents.

Le quatrième profil, en s'appuyant sur les conditions de la transformation du stagiaire et son fonctionnement dans la gestion des situation d'enseignement-apprentissage, se démarque du troisième. Il laisse entrevoir une autre différence qui oriente les analyses sur une approche plus fonctionnelle du « savoir enseigner » et de la progressivité de sa construction.

Tableau de synthèse des différents profils liés aux cadres interprétatifs/explicatifs mobilisés pour analyser et former le stagiaire.

Profils de cadre interprétatifs (CI)	Eléments caractéristiques	Logiques d'analyse et proposition de formation pour le stagiaire.
Profil CI 1	L'analyse vise une meilleure organisation de la classe et se centre sur les aspects organisationnels et relationnels indépendamment des aspects liés au savoir ou à l'apprentissage.	Des modèles d'action ou des solutions contextualisés sur les dimensions pédagogiques (en référence à l'expérience du cp) organisent le cadre d'analyse et la proposition de formation.
Profil CI 2	L'analyse vise une transformation des situations d'enseignement.	Des modèles d'action ou des solutions contextualisés de mise en œuvre (en référence à l'expérience du cp) organisent le cadre d'analyse et la proposition de formation.
Profil CI 3	L'analyse vise des compétences professionnelles et mobilise des modélisations didactiques plus ou moins détaillées.	Des compétences professionnelles enseignantes organisent le cadre d'analyse et la proposition de formation.
Profil CI 4	L'analyse vise la transformation des fonctionnements professionnels du stagiaires et le traitement de problèmes professionnels pour gérer le système d'enseignement-apprentissage.	Les conditions de la transformation du fonctionnement professionnel du stagiaire organisent le cadre d'analyse et la proposition de formation.

XIII- 3 - La « prise en charge du problème » par les conseillers pédagogiques.

Entre la dimension psychologique du stagiaire en formation et le pôle du « savoir enseigner » le problème posé au formateur dans l'analyse qu'il conduit est celui de son efficience. Nous l'avons formulé de la manière suivante, « subordonner la transformation du stagiaire à la problématisation des incidents critiques ». L'analyse et l'argumentation qui se développent

révèlent la gestion argumentative que le CP emploie pour former son stagiaire et faire évoluer les conduites professionnelles. Ce sont donc les procédures à l'œuvre dans l'entretien qui ont été mises sous observation. La comparaison des différents cas permet de distinguer trois profils de fonctionnement.

- Un « traitement des problèmes » organisé par la solution du conseiller pédagogique dans une logique de correction transmission.

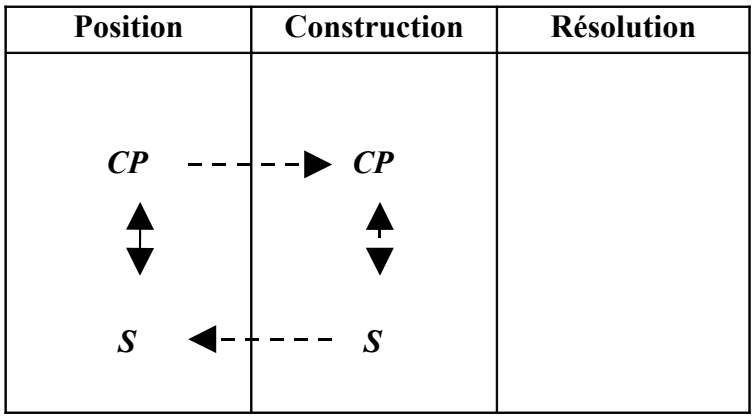
Les cas de Catherine dans les deux entretiens qu'elle conduit, de Delphine au cours de son second entretien, et de Stéphane pendant le premier entretien dessinent ce profil. Le CP choisit les constats et les fait éventuellement partager à son stagiaire. Les conseils sont livrés au stagiaire pour remédier aux dysfonctionnements. Le stagiaire n'est pas amené à construire des raisons ni explorer des possibles. Le mouvement de l'argumentation fait un va et vient entre les données qui sont délimitées par le CP et un cadre explicatif qui va justifier des mises en œuvre ou des conseils. Dans ce type d'entretien, le stagiaire est passif. La définition des causes et des raisons, quand elle existe, est le fait du CP.

Prise en charge des problèmes		
Position	**Construction**	**Résolution**
CP → ↕ ***S*** ←	**CP**	**CP**

On peut faire l'hypothèse que c'est la solution ou le modèle d'action du CP au dysfonctionnement repéré qui organise sa démarche d'argumentation.

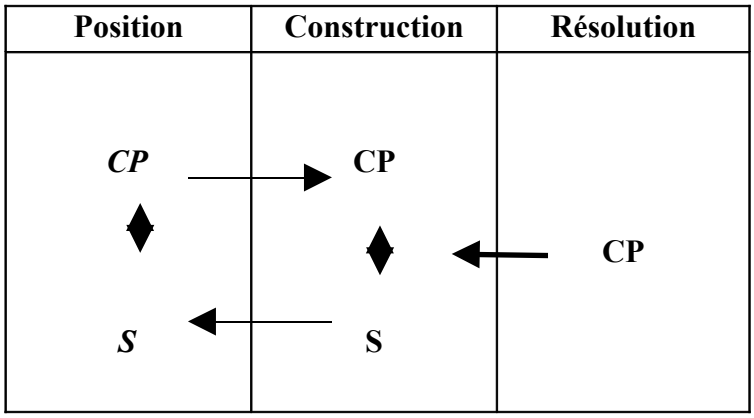
- Une « traitement des problèmes » organisée par la prise de conscience du stagiaire dans une logique de redécouverte:

C'est le cas de Delphine lors de son premier entretien. Il y a un dysfonctionnement dont on parle. Le stagiaire et le conseiller pédagogique peuvent rechercher des causes. Dans cette recherche, le CP ne fait pas valoir de conditions qui auraient une portée générale et qui permettraient d'expliquer ou de remédier à ce type de dysfonctionnement. Il n'y a pas de conditions qui sont construites en tension avec les faits. Le cadre explicatif du CP ne vient pas bousculer la recherche des causes. Eventuellement on explore des possibles mais les faits dominent. On peut faire l'hypothèse que c'est la prise de conscience du stagiaire qui organise la démarche du CP.



<u>- Une « traitement des problèmes » organisée par l'identification du problème par le stagiaire dans une logique d'explication.</u>

Le cas de Stéphane dans le second entretien qu'il dirige représente ce type de fonctionnement. Le constat des dysfonctionnements est posé et partagé par les deux acteurs. Le débat porte sur les causes ou les raisons du dysfonctionnement. Des conditions émergent. C'est le CP qui fait valoir ces conditions en les raccrochant à un cadre explicatif. En cela l'incident prendra éventuellement le statut de problème. Mais le cadre explicatif qui donne la portée générale à la résolution n'est pas débattu. L'entretien est construit pour faire valoir un savoir professionnel différent au stagiaire. Au service du savoir à construire, les idées du CP dominent. Il y a des conditions ou des nécessités nouvelles qui sont avancées par le CP et qui justifient les mises en œuvre alternatives ou les explications mais, elles ne sont pas forcément reconstruites ou articulées par le stagiaire. On peut faire l'hypothèse que l'explication et l'identification du problème par le stagiaire qui organise la démarche de formation du CP.



Comparaison des différents profils :

A la comparaison des différents profils, il est possible de faire l'hypothèse de différences majeures dans le fonctionnement des conseillers pédagogiques.

- On peut considérer qu'une première différence porte sur la manière d'impliquer le stagiaire dans la démarche de formation. On ne fait pas la même chose entre les différents profils. Dans le premier profil on donne la solution, dans le second on évoque les dysfonctionnements pour en prendre conscience, dans le troisième on cherche à comprendre.

- Des différences sont également repérables autour des mobilisations cognitives sollicitées par le CP chez le stagiaire pour conduire les progrès :

- comprendre la solution proposée pour le profil 1

- évaluer l'incident dans le profil 2

- Construire des raisons dans le profil 3

Tableau de synthèse des différents profils de « prise en charge des problèmes ».

Profils de « prise en charge des problèmes ».	Eléments caractéristiques	Organiseurs de l'analyse et de la formation du stagiaire.
Profil 1 de « prise en charge des problèmes »	Les constats des dysfonctionnements sont posés par le cp qui livre également les conseils pour y remédier.	La solution ou les modèles d'action du cp au dysfonctionnement repéré organisent la démarche argumentative.
Profil 2 de « prise en charge des problèmes »	Différents points et dysfonctionnements de la séance sont évoqués sans être réellement traités.	La prise de conscience des dysfonctionnements et la redécouverte des traitements possibles organisent la démarche argumentative.
Profil 3 de « prise en charge des problèmes »	Le dysfonctionnement est raccroché à un cadre explicatif relatif à la gestion du système didactique. Les conditions ne font pas l'objet du débat.	L'identification du problème par le stagiaire organise la démarche argumentative.

XIII - 4 - Voies du progrès et résistances à la construction d'une professionnalité de formateur de terrain.

Pour repérer les voies du progrès et les résistances à la construction d'une professionnalité de formateur de terrain nous comparons ici les évolutions des différents cas étudiés entre le début et la fin de formation.

Une première lecture s'effectue sur les évolutions des différents cas relativement à chacun des problèmes professionnels que nous avons définis. Une seconde approche comparera les évolutions globales de chacun des cas pour tenter de repérer des étapes de progrès dans la construction d'un savoir professionnel de formateur de terrain.

XIII - 4 – 1- Les évolutions de la manière dont le CP fait reconstruire le projet de formation sur faire apprendre.

Nous comparons les évolutions **des postures et de l'implication dans le scénario de formation** qui ont fait l'objet de notre première question de recherche.

- Catherine ne change pas de posture. Le destinataire de l'entretien évolue du praticien, qui doit appliquer, au stagiaire qui doit corriger les écarts. Pour autant elle n'évolue pas vers une posture d'accompagnateur plus propice à la mise en œuvre d'une formation par l'analyse didactique et une problématisation des pratiques professionnelles. La résistance porte sur un positionnement d'autorité fondé sur l'expérience de la CP.

- Delphine évolue : elle passe d'une posture de collègue à une posture d'évaluateur. Si la référence reste pragmatique et renvoie essentiellement à l'expérience de la CP, ce n'est plus la recherche et maintien de l'empathie dans la relation qui organise l'implication dans la formation.

- Stéphane change de profil, il devient accompagnateur. Ce n'est plus l'évaluation de l'écart à une solution experte qui organise l'implication dans la formation, mais l'activité d'analyse et de recherche du stagiaire.

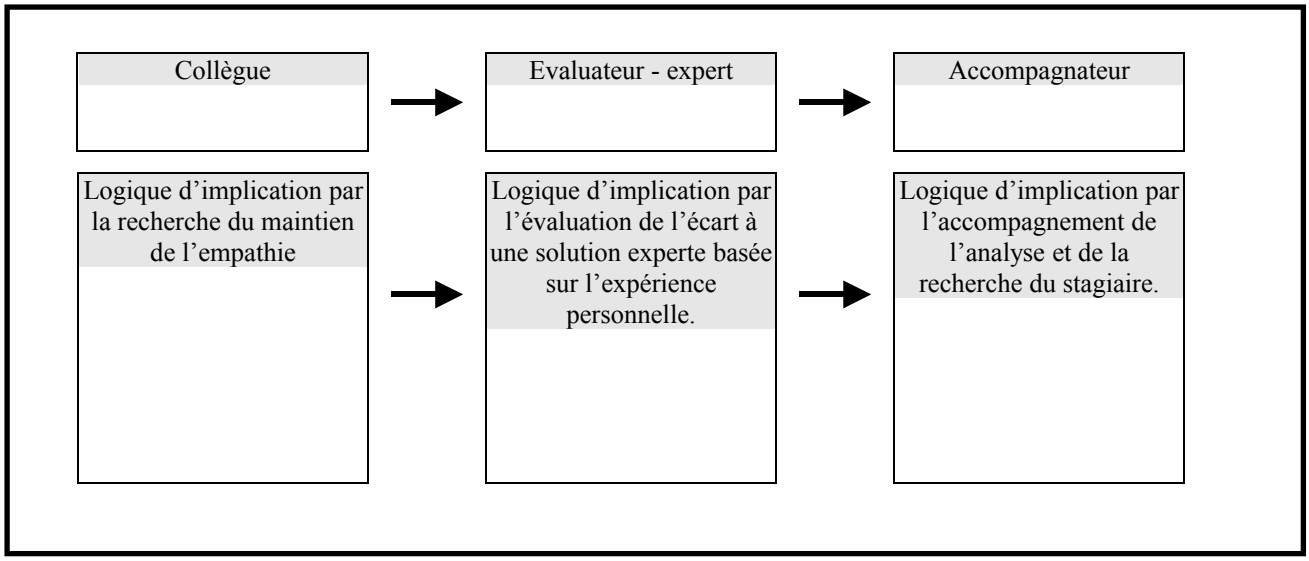
Pour formaliser la comparaison et les évolutions, nous proposons le tableau suivant qui positionne les postures pises par les différents conseillers pédagogiques au cours des entretiens réalisés. Les différentes postures figurent dans les colonnes. Les cas sont présentés dans les lignes. Les entretiens réalisés au début de la formation des conseillers pédagogiques sont codés 1 (Delphine 1). Les entretiens réalisés en fin de formation des conseillers pédagogiques sont codés 2 (Delphine 2)

Collègue	**Evaluateur expert**	**Accompagnateur**
Delphine 1	Delphine 2	
	Catherine 1 et Catherine 2	
	Stéphane 1	Stéphane 2

Les évolutions repérées dans les fonctionnements et leurs comparaisons inter-cas nous amènent à faire une proposition en relation à notre première question de recherche :

« Comment le conseiller pédagogique fait-il reconstruire le projet de formation sur faire apprendre ? »

Le tableau suivant fait une hypothèse d'évolution, dans le cadre de la formation que suivent les CP, de la professionnalité sur les postures et l'implication dans le scénario de formation : l'évolution des postures de conseillers pédagogiques passe par trois étapes successives qui renvoient à des logiques d'implication différentes dans l'entretien de formation.



XIII – 4 – 2 – Les évolutions sur la manière dont le formateur organise la progressivité des apprentissages du stagiaire en fonction du contexte ?

Nous comparons les évolutions **sur les cadres interprétatifs/explicatifs** qui ont fait l'objet de notre seconde question de recherche.

- Catherine évolue sur les cadres mobilisés. Elle passe d'un cadre interprétatif et d'une proposition de formation basée sur l'organisation de l'activité des élèves à un regard sur l'efficacité des situations d'enseignement-apprentissage. Les résistances à la mobilisation de

cadres d'analyse didactiques portent sur le recours à des modèles d'action contextualisés en références à l'expérience personnelle.

- Delphine évolue peu. Lors de son premier entretien les cadres interprétatifs sont mal définis et la proposition de formation est difficile à cerner. Elle précise cependant son cadre d'analyse et sa proposition de formation autour de modèles d'action ou des solutions contextualisés à mettre en œuvre en référence à sa propre expérience. Les résistances à la mobilisation de cadres d'analyses didactiques portent sur le recours à l'expérience personnelle et la non intégration des logiques de l'apprenant dans les propositions de traitement de savoirs disciplinaires et/ou professionnels.

- **Stéphane** fait évoluer les cadres d'analyses qu'il utilise. Il passe d'une lecture de la pratique enseignante organisée par des compétences formelles à une analyse et une proposition de formation qui envisage l'activité et l'apprenant autour de problèmes disciplinaires ou professionnels. Le fonctionnement du stagiaire confronté à la gestion du système didactique devient la référence.

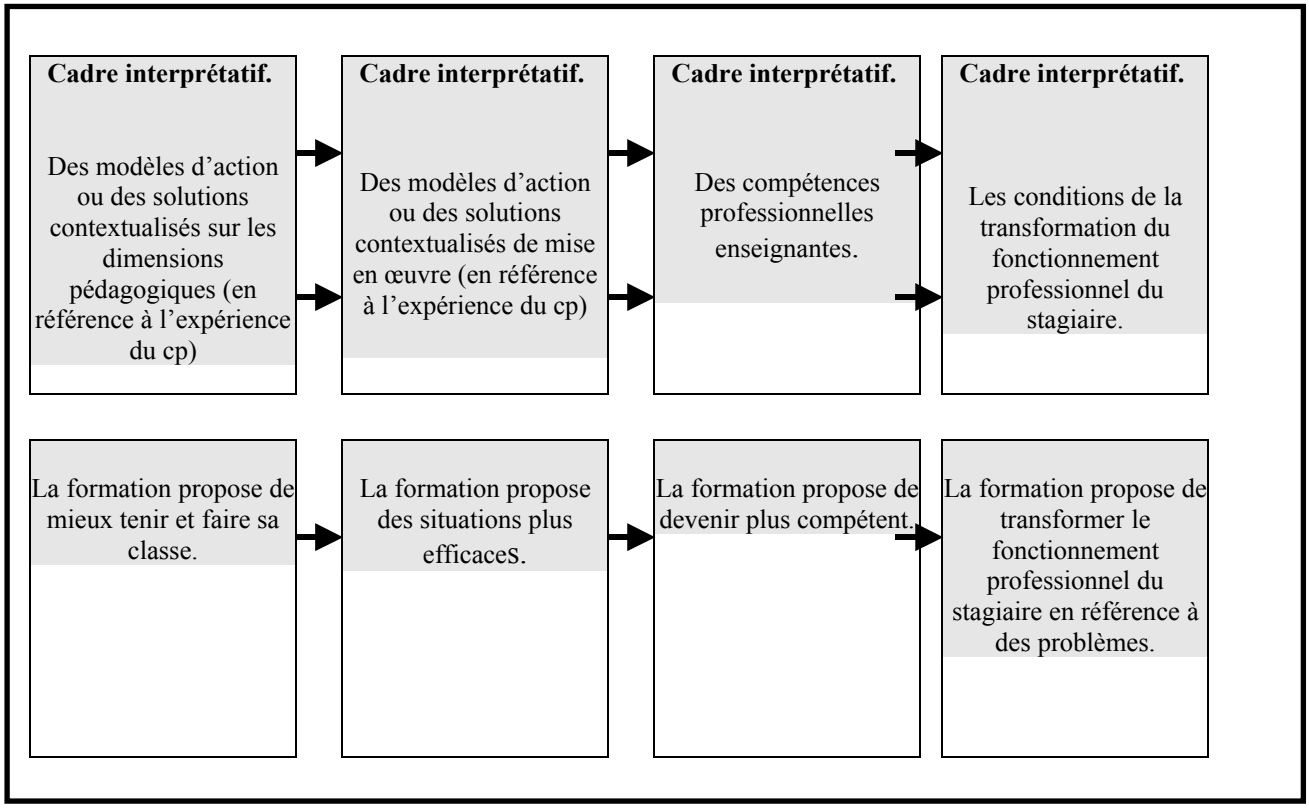
Pour formaliser la comparaison et les évolutions, nous proposons le tableau suivant qui condense les évolutions. Les différents profils interprétatifs figurent dans les colonnes. Les cas sont présentés dans les lignes.

Interprétation guidée par l'organisation de la classe.	**Interprétation guidée par l'organisation de l'enseignement.**	**Interprétation guidée par la compétence professionnelle.**	**Interprétation guidée par les conditions de la transformation du stagiaire.**
	Delphine 1 Delphine 2		
Catherine 1	Catherine 2		
		Stéphane 1	Stéphane 2

Les évolutions repérées dans les fonctionnements et leurs comparaisons inter-cas nous amènent à faire une proposition en relation à notre seconde question de recherche.

« Comment le formateur organise t-il la progressivité des apprentissages du stagiaire en fonction du contexte? »

Le tableau suivant fait une hypothèse d'évolution, dans le cadre de la formation que suivent les CP, de la professionnalité du formateur sur les cadres interprétatifs/ explicatifs mobilisés et la proposition de formation qui s'y rattache : L'évolution des cadres interprétatifs des conseillers pédagogiques passe par quatre étapes successives qui renvoient à des propositions de formation différentes dans l'entretien de formation.



XIII - 4 – 3 – Les évolutions sur la manière dont le CP conduit la transformation du stagiaire dans l'entretien?

Nous comparons les évolutions sur les modalités de « prise en charge du problème » qui ont fait l'objet de notre troisième question de recherche.

Catherine n'évolue pas dans sa manière d'argumenter. Le mouvement de l'argumentation fait un va et vient entre les données qui sont délimitées par le CP et un cadre explicatif qui va justifier des mises en œuvre ou des conseils. La définition des causes et des raisons, quand elle existe, est le fait du CP. On peut faire l'hypothèse que c'est la solution au dysfonctionnement repéré qui organise sa démarche d'argumentation. Il y a une résistance à prendre en compte le fonctionnement du stagiaire.

Delphine évolue d'une logique d'évocation à une logique d'évaluation conseil. Alors que dans son premier entretien les solutions ou des modèles d'action étaient absents de l'argumentation, dans le second ils apparaissent organiser la démarche d'argumentation.

Stéphane passe d'une logique d'évaluation, qui valorise la solution ou le modèle d'action du CP au dysfonctionnement repéré, à une logique qui tente de faire partager les causes du dysfonctionnement. Pour autant les conditions qui président au cadre explicatif restent implicites et ne sont pas débattues.

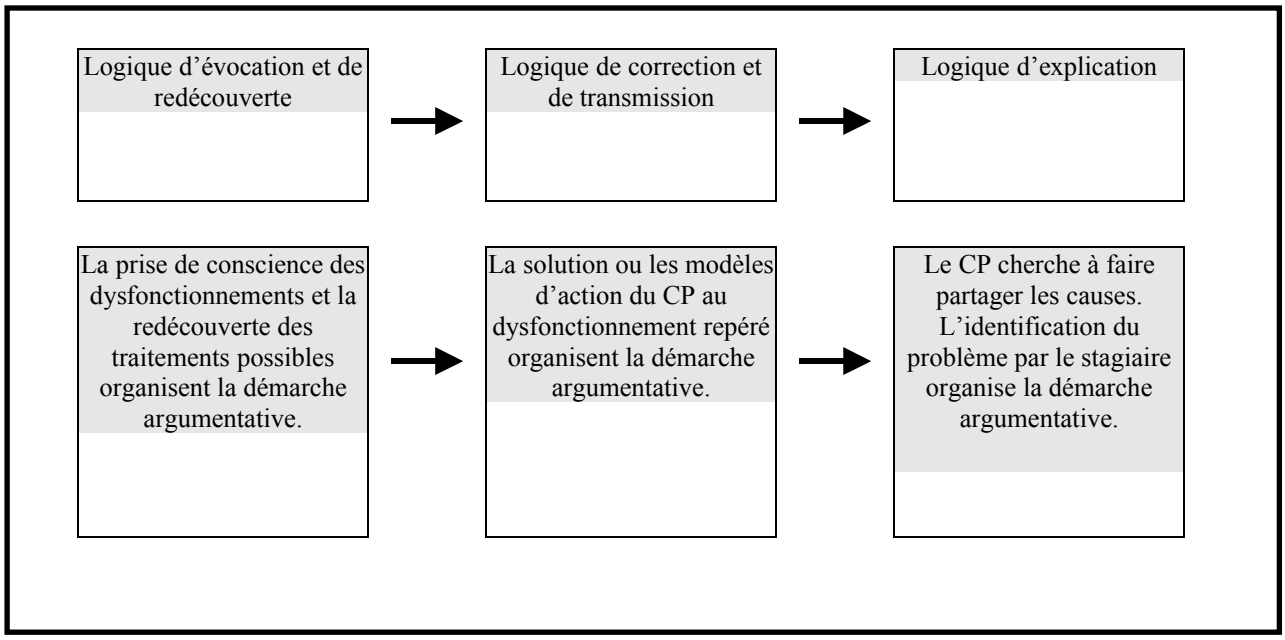
Pour formaliser la comparaison et les évolutions, nous proposons le tableau suivant qui condense les évolutions. Les différents profils argumentatifs figurent dans les colonnes. Les cas sont présentés dans les lignes.

Une « prise en charge des problèmes » organisée par la prise de conscience du stagiaire dans une logique de redécouverte	**Une « prise en charge des problèmes » organisée par la solution du conseiller pédagogique dans une logique de correction transmission.**	**Une « prise en charge des problèmes » guidée par l'identification du problème par le stagiaire dans une logique d'explication.**
Delphine 1	Delphine 2	
	Catherine 1 Catherine 2	
	Stéphane 1	Stéphane 1

Les évolutions repérées dans les fonctionnements et leurs comparaisons inter-cas nous amènent à faire une proposition en relation à notre troisième question de recherche :

« Comment le CP conduit-il la transformation du stagiaire dans l'entretien? »

Le tableau suivant fait une hypothèse d'évolution de la professionnalité du CP, dans le cadre de la formation qu'ils suivent, sur les « prises en charge du problème » lors des entretiens. Nous proposons de définir ces fonctionnements dans trois logiques différentes. L'évolution de la gestion argumentative des conseillers pédagogiques passe par trois étapes successives.



XIII - 5 – Les prises en charge des différents pôles que doit gérer le cp.

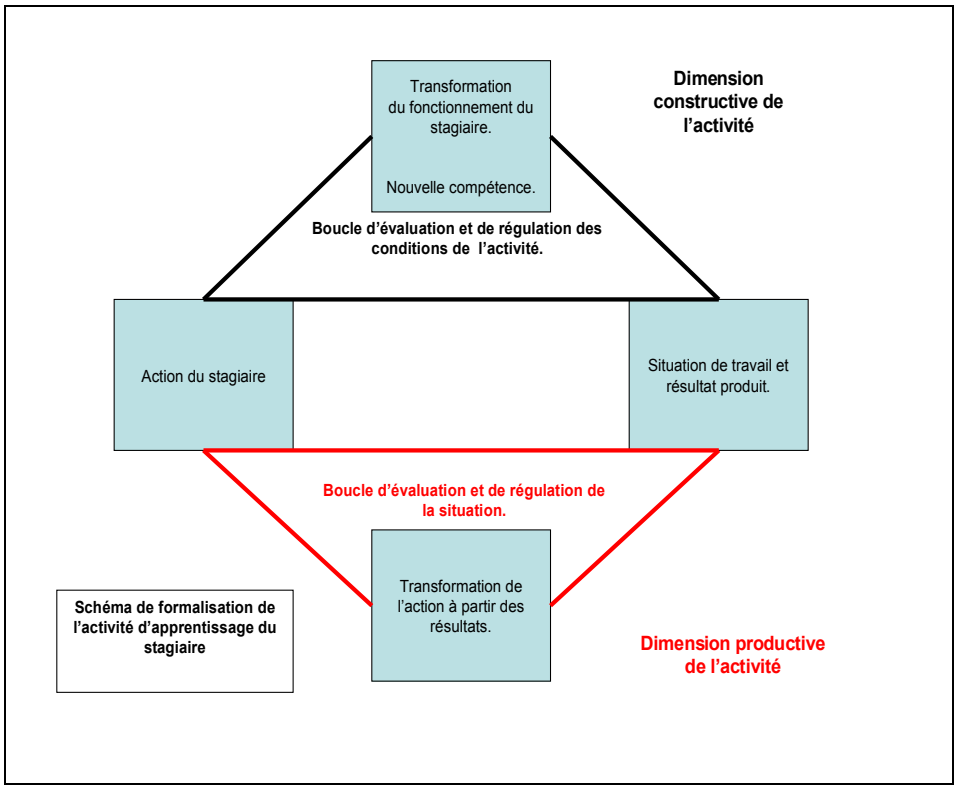
Pour prolonger les interprétations, à partir des travaux précédents, nous revenons ici sur les conceptions des CP relatives aux trois pôles du système didactique de formation qu'ils se doivent d'articuler pour analyser et former le stagiaire. Il s'agit donc d'interpréter les conceptions entretenues par le CP sur le stagiaire en formation, l'appropriation de la commande sociale qui dessine la professionnalité envisagée et enfin la fonctionnalité du « savoir enseigner ».

C'est à partir des fonctionnements repérés sur les problèmes professionnels des conseillers pédagogiques que nous traitons ces questions.

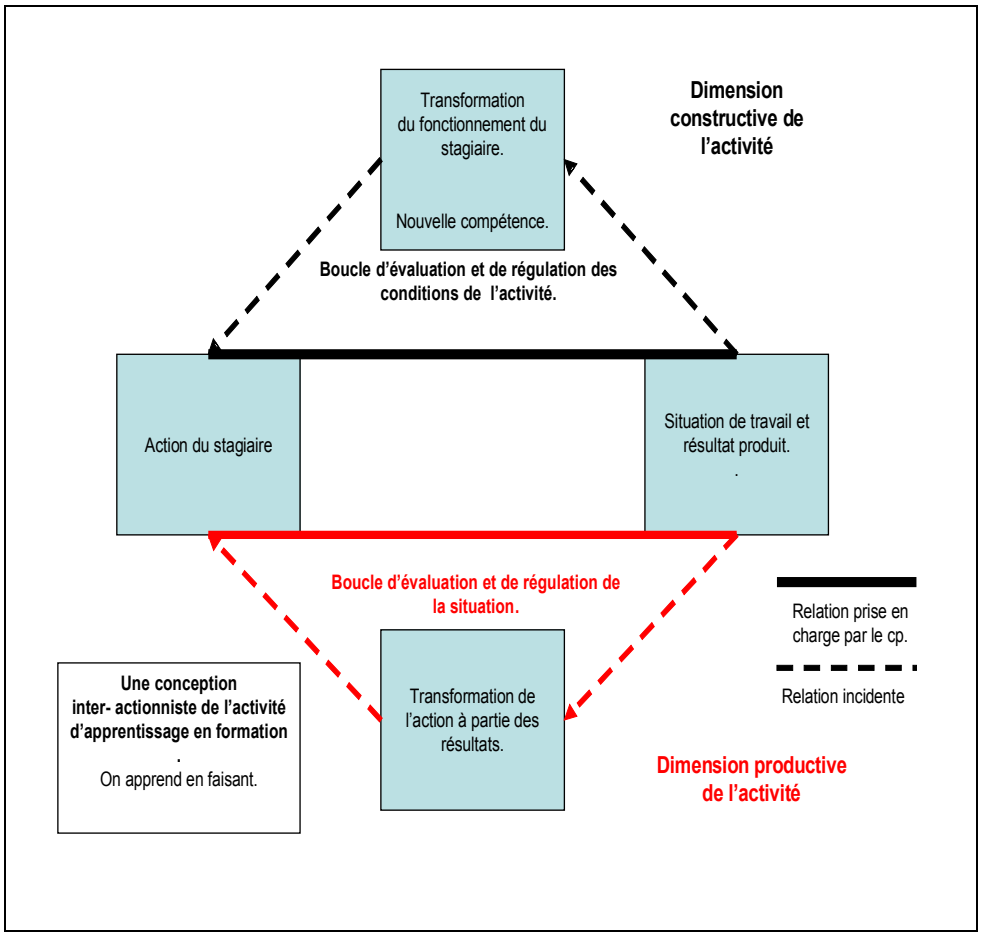
XIII - 5 – 1- Quelle prise en compte de l'activité du stagiaire en formation.

Nous avons établi (paragraphe I – 2, première partie) la prise en compte du formé autour de plusieurs exigences. Une exigence d'implication, d'échange et de développement des actions dans les situations professionnelles qui se jouent sur deux facettes de l'activité, productive et constructive. Plus loin, nous avons invoqué les travaux de Vergnaud pour indiquer comment le développement d'actions nouvelles était associé à la conceptualisation et à la prise de conscience. Puis, avec la théorie de la problématisation, nous avons postulé que le développement des activités professionnelles se jouait par une mise en débat des conditions de l'action. Ces différents développements théoriques nous amènent à reconstruire et proposer une formalisation simplifiée de l'activité d'apprentissage du stagiaire dans le schéma suivant. Il doit permettre de situer de manière macroscopique l'action du CP sur l'activité d'apprentissage du stagiaire autour de deux boucles : constructive et productive. Les actions développées par le stagiaire poursuivent le but imposé par la situation de travail pour produire un résultat. Ce sont ces actions et les résultats qu'elles produisent qui sont le point de départ des analyses que mène le conseiller pédagogique. La boucle productive est celle de l'évaluation des résultats et des régulations de l'action. C'est celle que le conseiller pédagogique sollicite quand il prodigue des conseils contextualisés et/ou la transmission des solutions d'action à produire dans les situations de travail. La boucle constructive est celle de l'évaluation et des régulations des conditions de l'activité du stagiaire. C'est celle que sollicite le conseiller pédagogique quand il amène le stagiaire à débattre des conditions et traiter les

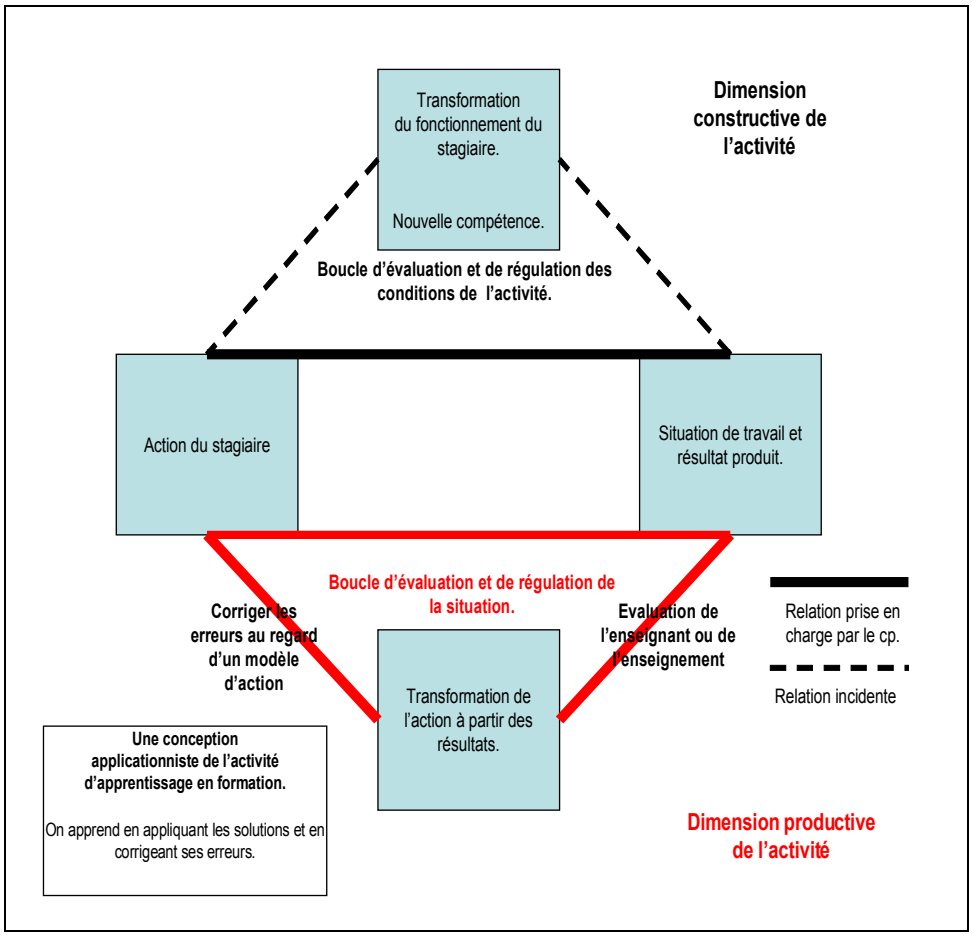
problèmes professionnels qu'il rencontre. Dans les entretiens post-séance on peut considérer que les interventions des conseillers pédagogiques peuvent emprunter ces deux voies : une renvoie à la transformation de l'action, l'autre renvoie à la transformation des modes d'organisation du stagiaire et a pour conséquence la construction de nouvelles compétences.



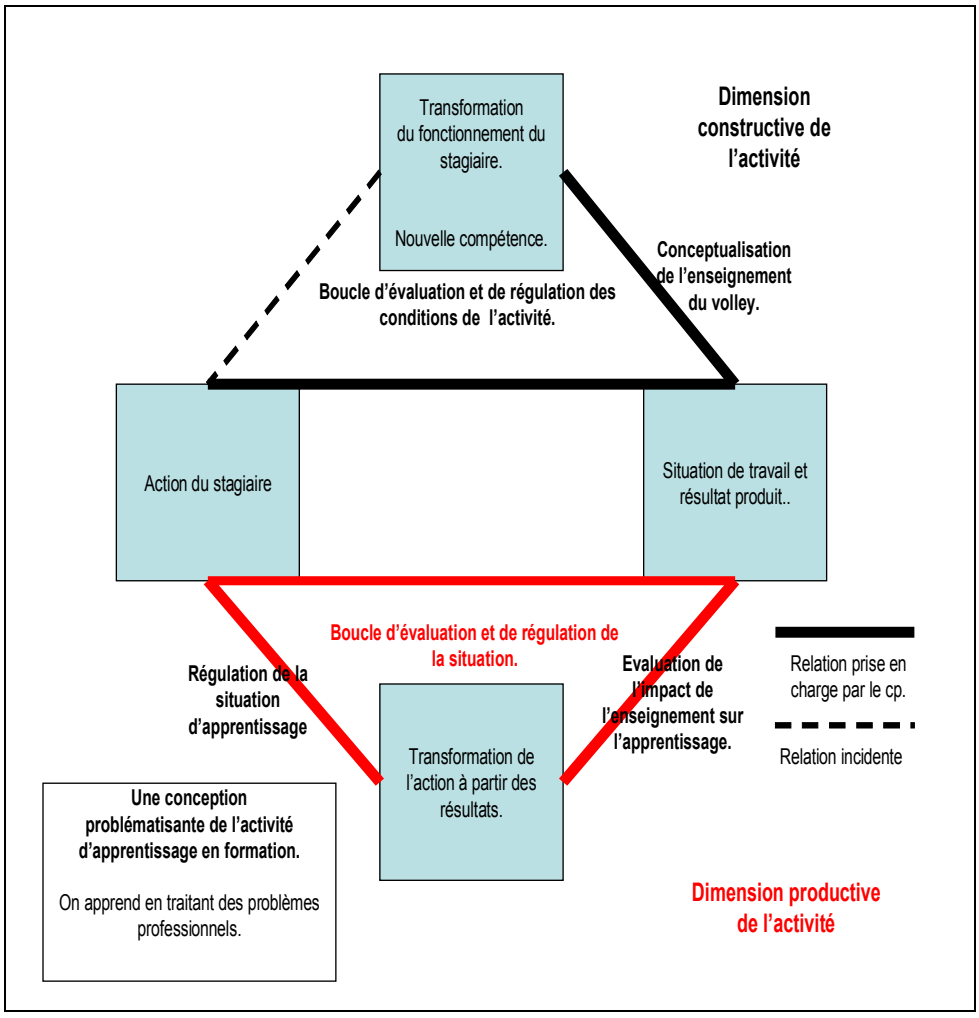
- **Pour Delphine**, entre une stratégie argumentative qui vise la prise de conscience du stagiaire et une posture de collègue, ce sont les dimensions subjectives de la personne en formation qui dominent l'entretien. La dimension productive de l'activité du stagiaire n'est pas prise en charge, il n'y a pas d'évaluation de l'action ni de projet d'action, l'entretien ne vise pas directement de modification de la situation d'enseignement-apprentissage. La dimension constructive de l'activité du stagiaire n'est pas non explicitement visée, il n'y a pas de projet de transformation exprimé. C'est la situation de travail plus que l'action du CP dans l'entretien qui doit permettre l'évolution du stagiaire. C'est une conception interactionniste qui prévaut. On apprend en faisant. Le schéma suivant propose une formalisation de cette conception.



- **Pour les profils** correspondant aux deux entretiens de Catherine, au premier entretien de Stéphane et au second conduit par Delphine, la solution ou les modèles d'action du CP aux dysfonctionnements repérés organisent la démarche argumentative. C'est une évaluation qui est demandée au stagiaire lors de l'entretien dans la perspective de corriger les erreurs. La dimension productive de l'activité est essentiellement prise en charge. Il n'y a pas là explicitement de projet de transformation sur le fonctionnement du stagiaire. L'activité constructive liée à l'évaluation est prise en charge de manière incidente. Les développements envisagés dans les situations professionnelles portent sur la modification du scénario d'enseignement ou la mise en œuvre de modèles d'action. Se former c'est se rapprocher d'un modèle d'action ou de compétence. On se forme en s'évaluant et en corrigeant ses erreurs. Le schéma suivant propose une formalisation de cette conception.



- **Pour Stéphane,** lors de son second entretien, l'activité constructive du stagiaire est sollicitée. Celui ci doit remettre en cause sa conception de l'enseignement du volley à partir d'une conception nouvelle proposée par le CP suite à l'évaluation des mises en oeuvre. Pour se former le stagiaire doit analyser, raisonner, réfléchir. L'activité productive est prise en charge par une évaluation de l'impact de l'enseignement sur l'apprentissage et des régulations de la situation d'enseignement- apprentissage. On apprend en traitant des problèmes professionnels. On peut considérer que c'est une conception problématisante de l'apprentissage en formation qui est développée dans ce cas.


Transformation du fonctionnement du stagiaire.
Nouvelle compétence.
Dimension constructive de l'activité
Conceptualisation de l'enseignement du volley.
Boucle d'évaluation et de régulation des conditions de l'activité.
Action du stagiaire
Situation de travail et résultat produit..
Boucle d'évaluation et de régulation de la situation.
Régulation de la situation d'apprentissage
Evaluation de l'impact de l'enseignement sur l'apprentissage.
Transformation de l'action à partir des résultats.
Relation prise en charge par le cp.
Relation incidente
Une conception problématisante de l'activité d'apprentissage en formation.
On apprend en traitant des problèmes professionnels.
Dimension productive de l'activité

XIII - 5 – 2- Quelle conception de la professionnalité ou, quel professionnel forment les CP ?

En croisant les fonctionnements des CP sur la manière dont ils impliquent leurs stagiaires dans le projet de formation (problème 1) et sur la manière dont ils subordonnent les procédures d'enseignement aux activités d'apprentissage des élèves (problème 2), il est possible d'identifier les références dominantes mobilisées et la conception qu'ils véhiculent de l'enseignant qu'ils forment.

Le tableau suivant illustre la démarche qui permet d'inférer, pour Catherine, la conception de la professionnalité qu'elle développe auprès de son stagiaire. Cette démarche articule les cadres interprétatifs et les postures (les destinataires des entretiens, les savoirs véhiculés, les références dominantes …). Leur mise en relation permet d'avancer les conceptions de la professionnalité enseignante portées par ces différents entretiens et proposer, pour ce cas, une interprétation de la conception du métier auquel forme Catherine. Les catégories que nous empruntons pour définir les différents modèles de la professionnalité reprennent ici celles proposées par M. Altet que nous avons citées plus haut. Rappelons ces conceptions ou modèles de professionnalité :

- l'enseignant magister ou mage considéré comme un maître pour qui le charisme et la compétence rhétorique suffiraient

- l'enseignant technicien dont le métier se constitue de gestes professionnels techniques qui sont des réponses généralement construites par l'expérience pour apporter des solutions aux difficultés professionnelles rencontrées

- l'enseignant ingénieur, technologue qui appuie son savoir sur les apports scientifiques des sciences humaines ou les théorisations pédagogiques ou didactiques

– le praticien réfléchi, qui dans le paradigme de l'enseignant réflexif, est capable de réflexivité et d'analyse sur ses propres pratiques pour les faire évoluer.

Une deuxième lecture porte sur la conformité ou l'écart aux éléments du genre que nous avons précisés dans le paragraphe (II - 1 - 3 - 3). Le genre fait référence et détermine le caractère acceptable ou non d'une action enseignante aux yeux de la communauté de travail. Il constitue une autre dimension des organisations collectives et individuelles dans lesquelles les acteurs sont amenés à se retrouver.

Tableau déterminant la conception de la professionnalité véhiculée par Catherine et sa conformité au genre:

Cas	**Elément de postures Références, destinataires.**	**Eléments des cadres interprétatifs** →	**Inférence sur la conception de la professionnalité enseignante véhiculée.**
Catherine entretien 1	<u>Nature des interventions/ fonctions.</u> Les interventions visent à évaluer la pratique du stagiaire, expliquer les raisons de faire autrement et prescrire des conseils. <u>Références</u> Les références sont pragmatiques. Elles s'appuient sur ce qui est nécessaire, possible ou sur la règle. <u>Le destinataire des interventions.</u> Le destinataire de l'entretien est le praticien qui doit intégrer les règles de fonctionnement de la pratique.	Les cadres interprétatifs/ explicatifs mobilisés portent sur les dimensions organisationnelles et relationnelles de l'enseignement, les apprentissages peu évoqués, le sont en terme de produit (réussite). Il n'y a jamais de référence aux compétences des élèves, aux choix de ce qu'il convient d'apprendre ni à la manière de l'apprendre. Le savoir est absent du cadre explicatif mobilisé.	**<u>Modèle de professionnalité</u>** Les solutions techniques pour organiser la classe dominent. L'apprentissage du métier passe par une série de gestes professionnels. C'est le modèle du **« technicien »** qui se rapproche le plus du modèle professionnel que fait fonctionner ici le cp. **<u>Conformité au genre</u> :** L'attachement à l'activité des élèves domine. Il n'y pas de référence aux compétences définies par les programmes. Les valeurs véhiculées sont en conformité à celles du genre.

L'analyse sous le même angle des différents entretiens réalisés par Catherine et le second entretien de Delphine font apparaître des conceptions de la professionnalité identiques de l'enseignant technicien. Même si l'objet diffère quelque peu - pour l'une il porte sur l'organisation de l'activité des élèves, pour l'autre sur l'organisation de l'enseignement (transmission des savoirs) -, ce sont des techniques construites essentiellement à partir de l'expérience qui font référence.

Les références mobilisées sont conformes au genre professionnel qui, d'une certaine manière, valorise l'activité à l'apprentissage. Il n'y a certes pas ou peu de référence explicite à des valeurs éducatives générales qu'on trouve dans la culture professionnelle (goût de l'effort, réussite possible de tous). Par contre on retrouve à plusieurs reprises l'idée que l'enseignant doit prendre en charge l'activité de tous les élèves, notamment les filles (plus souvent en échec scolaire en EPS).

L'analyse des entretiens de Stéphane fait valoir un autre modèle de professionnalité. La décontextualisation de la pratique permet une lecture experte et personnalisée. Même si, lors du premier entretien, la sollicitation d'une démarche réflexive à partir d'une pratique est faiblement outillée, c'est plutôt le modèle de **l'enseignant professionnel** qui est véhiculé ici. Les références prennent appui sur des apports de praticiens et des recherches de didactique.

Le peu de référence à des valeurs éducatives générales peut être considéré comme un écart au genre. Il en va de même du fait de privilégier l'apprentissage des élèves à leur seule activité.

XIII - 5 – 3- Quelle fonctionnalité du « savoir enseigner »

La prise en compte du « savoir enseigner » est le résultat de la transposition opérée explicitement ou non par le CP. Ce savoir est repérable au travers des cadres interprétatifs/explicatifs que les CP utilisent lors des analyses de formation qu'ils conduisent. Il est également repérable au travers des interactions argumentatives qui ont été mises sous observation lors des entretiens. Dans la première partie de ce travail (§ II - 1 - 3 – 1) nous avons défini le « savoir enseigner » comme une activité de gestion du couple « enseigner–apprendre » dans une relation dynamique qui lie de manière fonctionnelle trois dimensions : l'apprentissage et l'élève apprenant, la logique sociétale qui est celle des attentes sociétales et disciplinaires, et enfin la logique du savoir. La fonctionnalité est le caractère de ce qui répond le plus justement à un besoin, elle détermine aussi les possibilités d'utilisation et de traitement offertes. La fonctionnalité d'un outil, d'un modèle ou d'un savoir permet donc de décrire les actions qu'il autorise. A l'inverse, les actions produites par les outils ou les modèles en déterminent une certaine fonctionnalité. Ici les savoirs proposés par les CP sont ceux qui sont estimés par eux nécessaires au fonctionnement du système didactique. La fonctionnalité du « savoir enseigner » que nous voulons aborder met donc en relation les propriétés attribuées par les CP au système didactique et les actions développées pour gérer ce système.

Dans cette section nous comparerons les différents cas traités pour distinguer, au travers des interventions, la manière dont ils définissent et articulent les éléments de réponse aux questions suivantes qui sont aux interactions des différentes dimensions du système.

- *Qu'y a t-il à apprendre pour les élèves?*

- *Comment les élèves progressent ?*

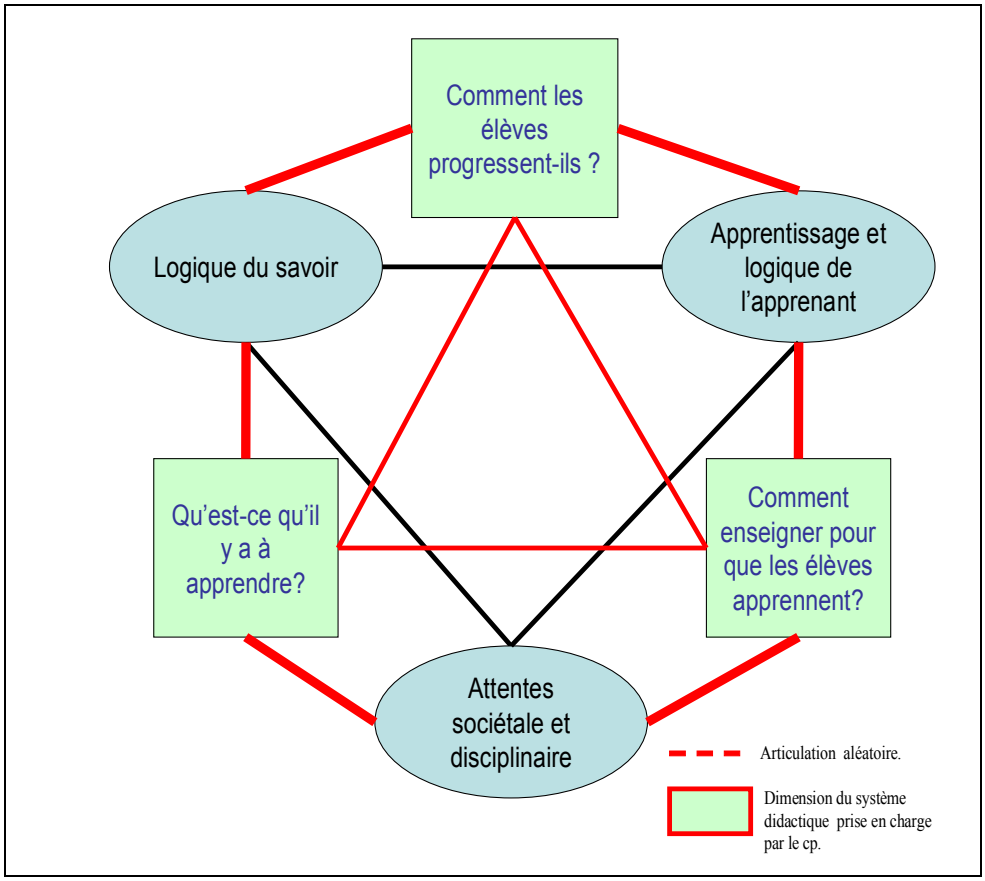
- *Quels dispositifs pour faire apprendre les élèves ?*

- *Qu'y a-t-il à apprendre pour ce stagiaire ?*

- *Comment le stagiaire progresse ?*

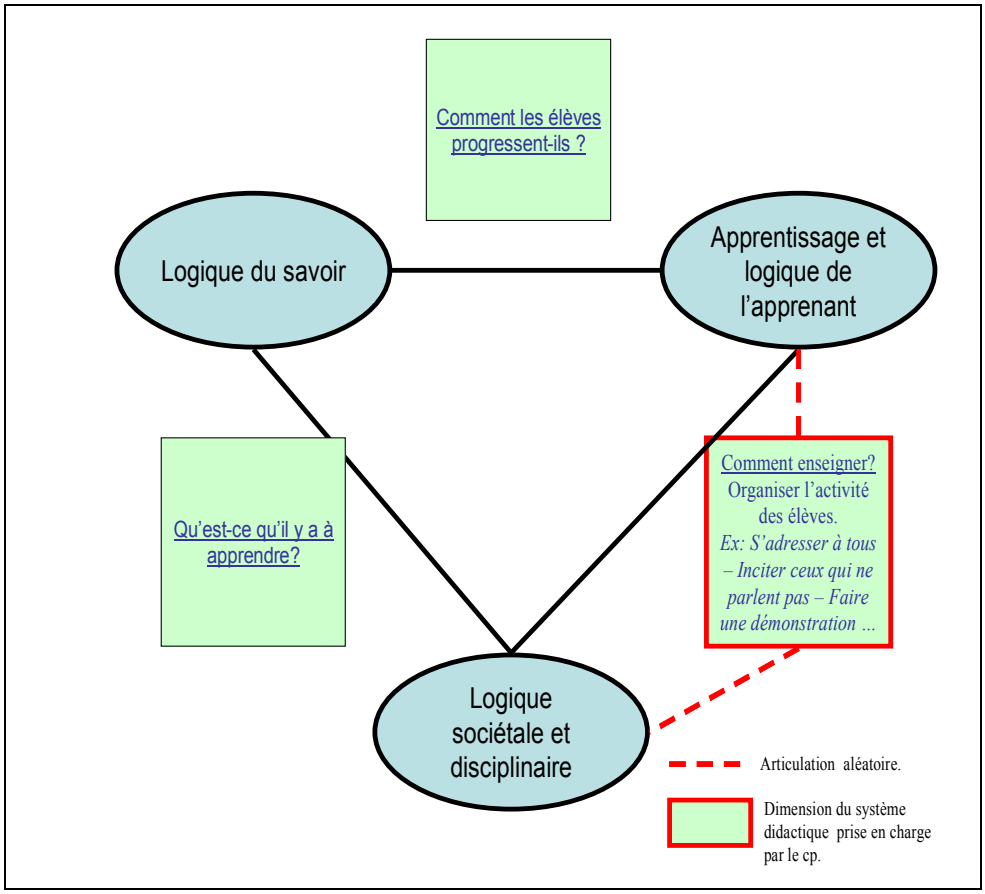
- *Quels dispositifs pour faire apprendre le stagiaire ?*

Le schéma suivant formalise le système didactique et les actions possibles de prise en charge de ces éléments par le CP.



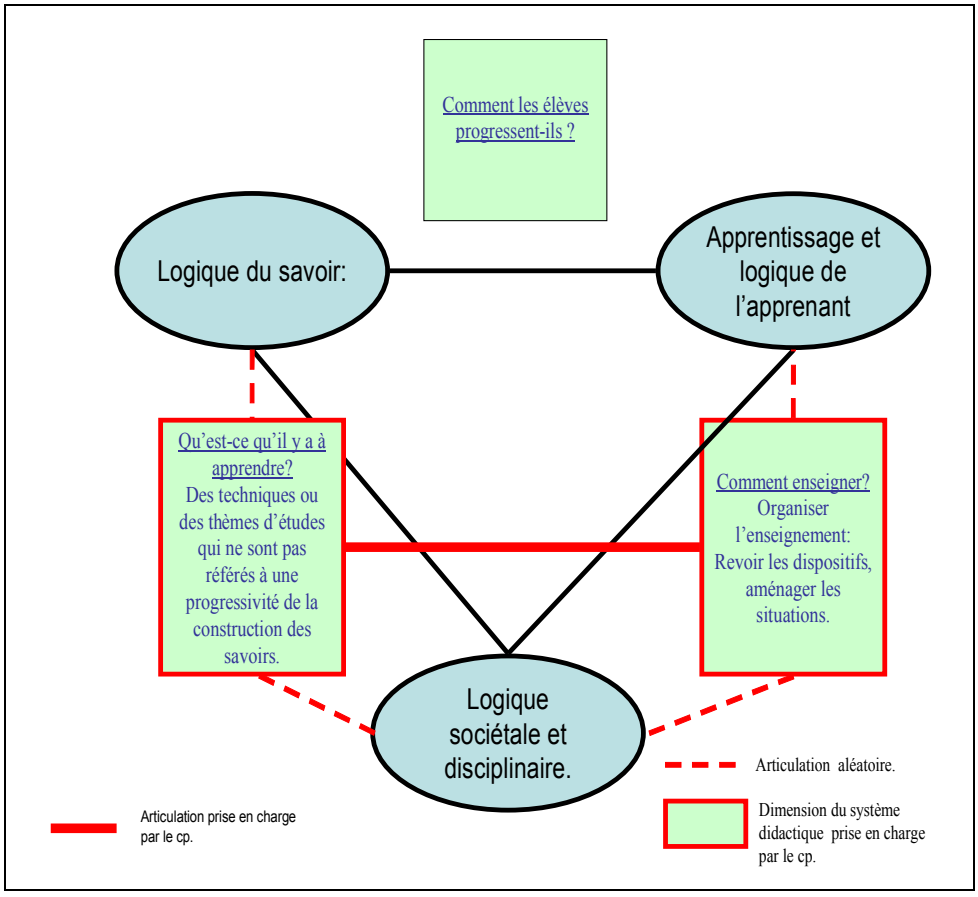
Une première forme de fonctionnalité :

- Pour Catherine lors de son premier entretien le « savoir enseigner » doit permettre d'organiser l'activité des élèves. « *Il faut s'adresser à tous les élèves, inciter ceux qui ne parlent pas, faire une petite démonstration, prévoir des simplifications…* ». Ces actions sur le système didactique sont proposées indépendamment d'une analyse du savoir et/ou de la manière dont les élèves l'apprennent.



Une seconde forme de fonctionnalité :

- Pour Delphine, et Catherine lors de leur deuxième entretien, le cadre interprétatif est différent et le « savoir enseigner » change de nature. Il fait intervenir ce qui doit être enseigné d'un point de vue disciplinaire comme des réponses à fournir au stagiaire. Ce sont des thèmes d'étude ou des techniques. La proposition de ce qui doit être enseigné en EPS n'est pas fondée sur une conception plus fonctionnelle du savoir ni sur une prise en compte des attentes institutionnelles. Ce qui fait la caractéristique de cette fonctionnalité est la liaison entre ce qu'il convient d'apprendre et les procédés qui permettent de l'enseigner.



Une troisième forme de fonctionnalité :

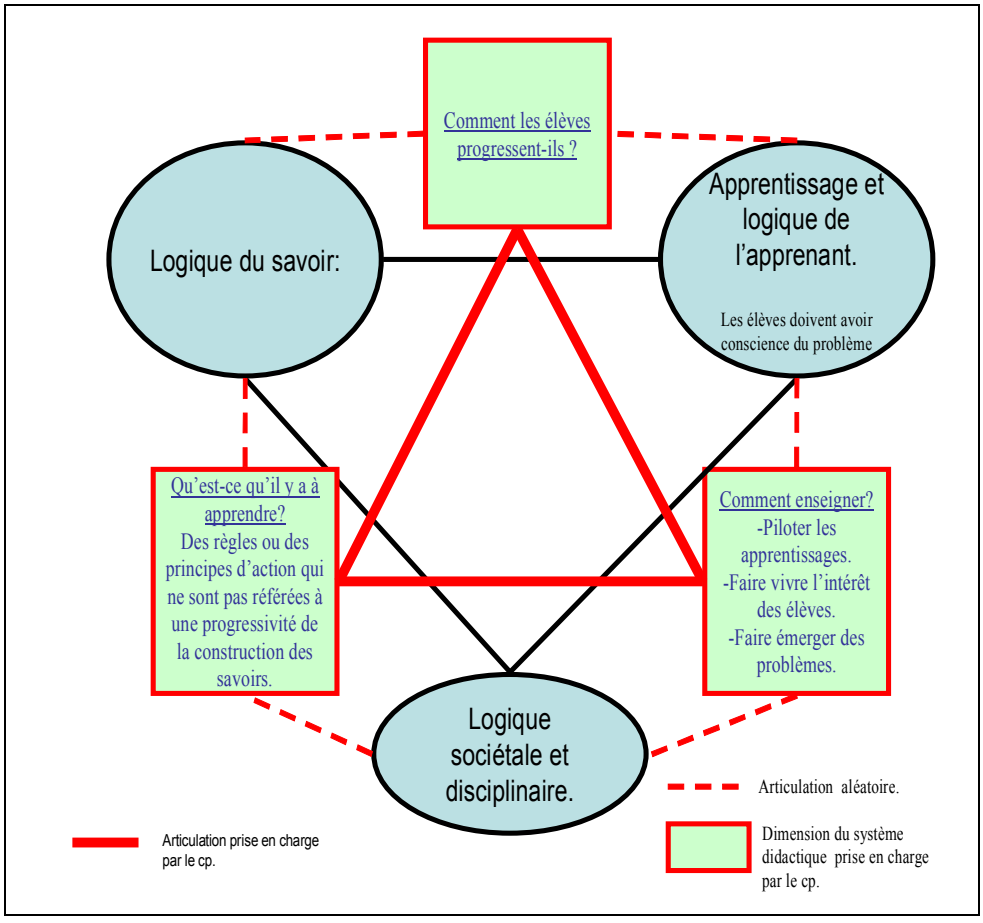
- Pour Stéphane lors de son premier entretien le cadre interprétatif s'organise en référence à des compétences professionnelles enseignantes. Le « savoir enseigner » prend une fonctionnalité différente. Les compétences proposées s'appuient sur des réponses partielles aux trois questions que pose le système. D'une dominante technique que Combarnous définit comme « *l'ensemble des procédés bien définis, transmissibles, destinés à produire des résultats jugés utiles* », le savoir professionnel glisse vers une fonctionnalité plus technologique. La visée de compétence que poursuit ici le CP met à distance la technique. Les

procédés permettant d'obtenir les résultats ne sont plus seulement les objets du discours. En se référant à des compétences comme « piloter des apprentissages » ou « faire vivre l'intérêt de la situation proposée », le CP tend à expliciter ses présupposés, schématise la production d'effets. Quelques conditions sont énoncées. On étudie la technique et ces procédés sous le filtre de la compétence.

Ce qui fait donc la caractéristique de cette fonctionnalité du « savoir enseigner » tient pour nous à deux éléments :

- l'intégration d'un questionnement ou d'interventions sur le progrès des élèves dans l'articulation enseigner–apprendre.

- Une approche plus décontextualisée, liée à une entrée par les compétences qui donne à l'enseignant la responsabilité du fonctionnement du système.



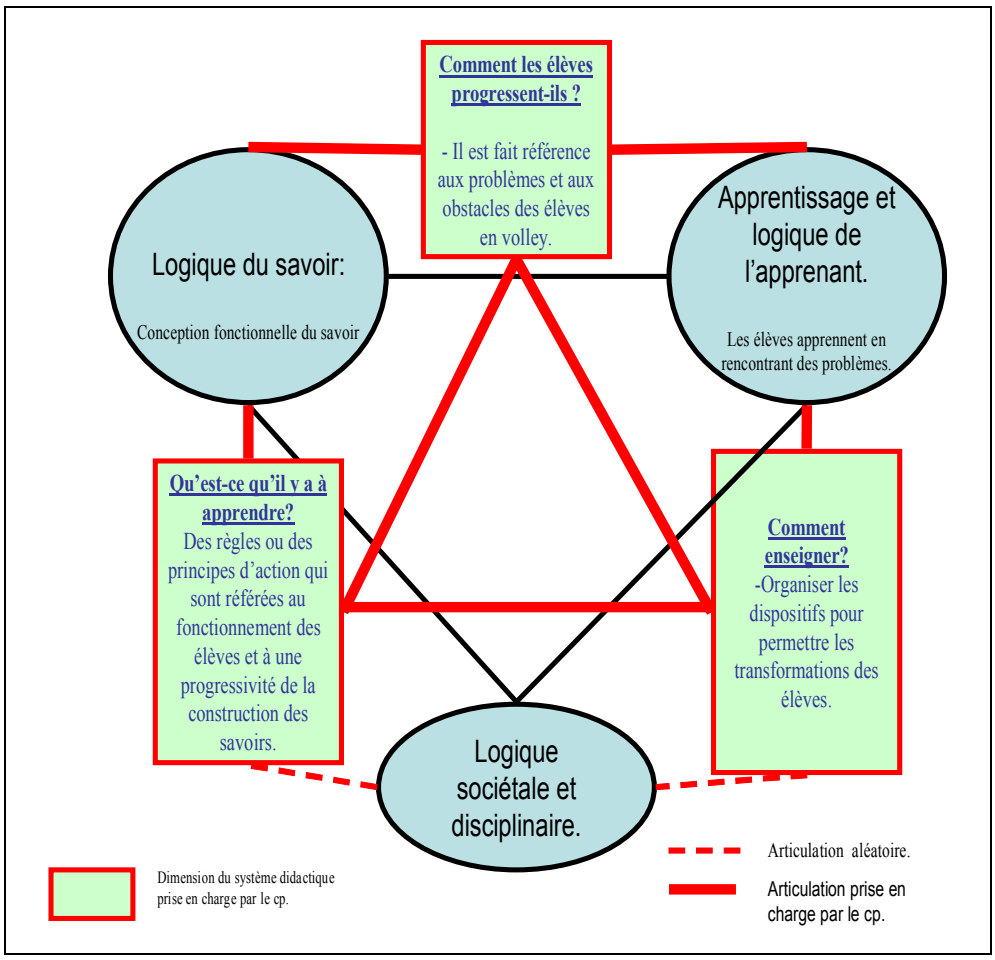
Une quatrième forme de fonctionnalité :

Dans le dernier entretien que mène Stéphane, la fonctionnalité du savoir est liée au problème professionnel que rencontre le stagiaire. Il met en relation les réponses que la pratique a apportées aux différents champs de questionnement qu'induit le système. En même temps, ces questionnements sont retravaillés à la lumière des conceptions de l'enseignement du volley et de l'apprentissage. C'est une fonctionnalité didactique qui apparaît ici.

Les caractéristiques de cette fonctionnalité du « savoir enseigner » tiennent alors aux caractéristiques suivantes :

- Une approche systémique qui met en relation la proposition d'enseignement, les progrès des élèves et les scénarios d'enseignement proposés.

- Une articulation des réponses possibles avec une réflexion sur les conditions de l'apprentissage et sur la fonctionnalité didactique du savoir disciplinaire enseigné.



XIII – 6 - Conclusion de cette étude inter-cas :

Dans la limite des cas étudiés, la conclusion de ce chapitre fait le point sur les fonctionnements typiques des conseillers pédagogiques et propose quelques hypothèses sur des obstacles à la construction d'une professionnalité de formateur de terrain. Avant cela, pour situer l'analyse au regard de la formation, nous rappelons rapidement les attentes de cette dernière sur le travail du conseiller pédagogique au cours des entretiens :

- Organiser la lecture d'une pratique enseignante en référence à une intervention dans le système didactique articulant, l'élève apprenant, la commande institutionnelle et une approche fonctionnelle du savoir.

- Mener un entretien post-séance qui contribue à la transformation du stagiaire par la problématisation de sa pratique professionnelle à partir des incidents critiques repérés.

XIII- 6 – 1- Quatre profils de fonctionnement.

Par la mise en relation des analyses précédentes, nous proposons d'établir des profils de fonctionnements. Le tableau de synthèse suivant présente de manière macroscopique ces mises en relation. Ainsi nous croisons :

- sur axe horizontal, les fonctionnements et les évolutions repérés dans les entretiens post-séance sur chacun des problèmes professionnels des conseiller pédagogique que nous avons précisés.

- sur un axe vertical, les différentes réponses aux problèmes professionnels rencontrés.

Une lecture horizontale du tableau permet de dégager la dominante de fonctionnement du CP dans l'entretien. Une lecture verticale de ces dominantes permet d'établir des types de fonctionnement à partir des éléments dominants ou organisateurs de l'activité.

Croisement des postures, cadres explicatifs, profils argumentatifs pour les différents entretiens étudiés.

	Postures	Cadres interprétatifs	Profils argumentatifs.	Ce qui domine le fonctionnement.
Delphine 1	Une posture de collègue	Mal défini.	Une argumentation organisée par la prise de conscience du stagiaire dans une logique de redécouverte	La posture de collègue domine l'activité de formation. Elle empêche la définition d'un cadre interprétatif. Elle laisse la responsabilité de la transformation aux évocations de la séance.
Delphine 2	Une posture d'évaluateur expert	Interprétation guidée par l'organisation de l'enseignement.	Une argumentation organisée par la solution du conseiller pédagogique dans une logique de correction transmission.	L'organisation de l'enseignement domine l'activité de formation du cp. Elle s'accompagne d'une transmission des réponses pragmatiques aux dysfonctionnements perçus.
Catherine 1	Une posture d'évaluateur expert	Interprétation guidée par l'organisation de la classe.	Une argumentation organisée par la solution du conseiller pédagogique dans une logique de correction transmission.	L'organisation de la classe domine l'activité de formation du cp. Elle s'accompagne d'une transmission des réponses pragmatiques aux dysfonctionnements perçus.
Catherine 2	Une posture d'évaluateur expert	Interprétation guidée par l'organisation de l'enseignement.	Une argumentation organisée par la solution du conseiller pédagogique dans une logique de correction transmission.	L'organisation de l'enseignement domine l'activité de formation du cp. Elle s'accompagne d'une transmission des réponses pragmatiques aux dysfonctionnements perçus.
Stéphane 2	Une posture d'évaluateur expert	Interprétation guidée par la compétence professionnelle.	Une argumentation organisée par la solution du conseiller pédagogique dans une logique de correction transmission.	La compétence professionnelle visée organise la proposition de formation. Elle s'accompagne d'une argumentation organisée par la solution du conseiller pédagogique.
Stéphane 2	Une posture d'accompagnateur.	Interprétation guidée par les conditions de la transformation du stagiaire.	Argumentation guidée par l'identification du problème par le stagiaire dans une logique d'explication.	Les conditions de la transformation du stagiaire organisent la proposition de formation. Elle s'accompagne d'une posture d'accompagnateur et d'une logique d'explication.

A la suite de l'étude des cas et du repérage des évolutions de la professionnalité sur chacun des problèmes professionnels de conseiller pédagogique que nous avons précisés, il est possible de dégager quatre profils de fonctionnement. Leur mise en relation avec les conceptions relatives aux différents pôles de l'activité du conseiller pédagogique (fonctionnalité du savoir, conception de la professionnalité, prise en compte de l'activité du stagiaire en formation) nous permet de les définir autour d'éléments organisateurs ou de centration de l'activité.

- Le premier est le résultat d'un fonctionnement centré sur la dimension relationnelle de l'entretien. Il n'y a pas de projet de formation explicite. Les apprentissages professionnels sont liés au contexte des situations mises en œuvre et à leur évocation dans l'entretien.

- Le second profil est le résultat d'un fonctionnement centré sur la réponse pragmatique au dysfonctionnement perçu dans la séance observée. Le projet de formation est référé à l'expérience du CP. Les apprentissages professionnels sont fortement liés au contexte des situations mises en œuvre et à leur transmission au stagiaire.

- Le troisième profil est le résultat d'un fonctionnement centré sur la compétence que doit acquérir le stagiaire pour enseigner. Le projet de formation est référé à une modélisation des compétences qui sont des réponses à la prise en charge des différents éléments du système didactique. Les apprentissages professionnels portent sur la gestion du système didactique.

- Le quatrième profil est le résultat d'un fonctionnement centré sur le problème professionnel que rencontre le stagiaire pour gérer le système didactique. Le projet de formation est référé aux transformations que doit opérer le stagiaire pour traiter ces problèmes. Les apprentissages professionnels portent sur l'explication des traitements de ces problèmes.

XIII- 6 – 2 Des éléments de résistance qui concourent à une définition hypothétique de trois obstacles.

A la suite de Bachelard (1938) et Fabre (1999) nous avons considéré l'obstacle comme ce qui permet au sujet de fonctionner et en même temps s'oppose à l'appropriation d'un savoir nouveau. A partir de nos études de cas, leur comparaison dans une approche inter–cas et les conceptions à l'œuvre sur chacun des pôles du système didactique professionnel, nous proposons, dans la limite des cas étudiés, de pointer quelques éléments qui concourent à la définition d'éléments de résistance. Nous les référons à chacun des trois problèmes professionnels établis dans notre modèle « d'orientation de l'activité didactique du conseiller pédagogique » (§ II - 2 - 4, première partie).

Subordonner l'activité des deux acteurs à un projet centré sur « faire apprendre ».

Nous pensons que, sur ce problème, c'est sur la dimension psycho-sociale de la situation d'entretien que se situent les plus forts éléments de résistance. La posture de formateur n'étant pas assumée ou possible, c'est sa personne que le CP cherche à préserver dans l'implication de la relation d'entretien. Les postures amicales de collègues participent de ce fonctionnement. En interaction avec le stagiaire, la règle qui prévaut est de préserver sa face et celle du partenaire (Goffman 1974), au détriment sans doute d'une prise en charge des dysfonctionnements de l'enseignement-apprentissage repérés dans la séance observée. D'une certaine manière le CP tend à confondre l'empathie nécessaire à une relation de formation et le but de l'entretien qui est la formation professionnelle du stagiaire.

Subordonner dans le contexte, les procédures d'enseignement aux activités d'apprentissage des élèves.

C'est davantage sur les aspects épistémologiques que se situent les obstacles inhérents au traitement de ce problème. Le contexte et l'expérience d'enseignement du CP dominent les cadres interprétatifs. Le « savoir enseigner » est peu conceptualisé. Il n'y a pas de prise en compte explicite des conditions de l'apprentissage des élèves pour un savoir disciplinaire considéré. Le CP fait la liaison entre ce qu'il convient que les élèves apprennent et les procédés qui permettent au stagiaire de l'enseigner. C'est une fonctionnalité technique du savoir professionnel qui domine. D'une certaine manière, dans les analyses qu'il mène, c'est la confusion entre « enseigner » et « faire apprendre » qui fait ici obstacle et limite la décontextualisaiton.

Subordonner la transformation du stagiaire à la problématisation des incidents critiques.

Ce sont les aspects psychologiques et cognitifs du fonctionnement du CP qui résonnent plus particulièrement sur le traitement de ce problème. Même s'il y a une modélisation du « savoir enseigner » autour d'une fonctionnalité didactique qui envisage les incidents critiques au regard du fonctionnement du stagiaire, ce sont les réponses qui dominent dans les stratégies

argumentatives. L'activité professionnelle du stagiaire est prise en compte au détriment de son activité d'apprenant. D'une certaine manière c'est la confusion (non distinction) entre le fonctionnement professionnel mis sous analyse et le fonctionnement intellectuel du stagiaire dans l'entretien de formation qui fait obstacle ici.

Conclusion :

Au regard du cadre construit et de la formation professionnelle vécue par les CP étudiés, les résultats de nos analyses menées au cours de ce chapitre nous ont permis de dégager quatre profils de fonctionnement.

L'intérêt de pointer des obstacles réside dans la mise à jour des cadres de pensée qui les sous-tendent. Leur mise à jour doit permettre d'ouvrir des perspectives de contenus de formation centrés sur les conditions de la transformation des conseillers pédagogiques en formation. L'observation, l'étude et la comparaison des évolutions des CP au cours de la formation nous ont amené à faire l'hypothèse de résistances qui esquissent des obstacles possibles à la construction d'une professionnalité de conseiller pédagogique.

A ce moment de notre travail, une des limites de nos analyses porte sur la signification de ces profils. Peuvent-ils être considérés comme représentatifs des fonctionnements des conseillers pédagogiques ? Une étude complémentaire présentée dans le chapitre suivant aborde cette question.

XIV Une étude complémentaire.

Profil ou mode de fonctionnement typiques ? Dans la partie précédente nous avons tenté, à partir de trois études de cas, de caractériser des profils de fonctionnements des conseillers pédagogiques.

La singularité des situations et des phénomènes observés limite la possibilité d'affranchir nos résultats du contexte. Dans cette étude complémentaire, nous nous posons la question de savoir si les profils de fonctionnement dégagés ont une certaine permanence dans les fonctionnements des CP. Pour cela, nous avons mis sous analyse les préparations des entretiens post-séance d'une trentaine conseillers pédagogiques. Ces guides d'entretiens réalisés par les CP n'ont pas directement été mis en œuvre avec un stagiaire. S'ils permettent d'accéder aux cadres interprétatifs des conseillers pédagogiques, ils ne renseignent pas suffisamment sur la manière dont se joue l'implication du stagiaire ou la prise en charge des problèmes dans l'argumentation au cours des entretiens. C'est donc sous l'angle des cadres interprétatifs mobilisés que nous ré-interrogeons les profils mis à jour. Cette étude complémentaire contribue essentiellement à traiter notre deuxième question de recherche : **Comment le CP organise t-il la progressivité des apprentissages en fonction du contexte ?**

XIV – I - La situation étudiée.

La situation étudiée est la suivante : nous avons confronté une trentaine de conseillers pédagogiques à une même vidéo d'une séance d'un stagiaire PLC2. Ils avaient à disposition la fiche de préparation du stagiaire. Les CP devaient préparer, par écrit, l'entretien (virtuel) à l'aide d'un guide. Ce guide de préparation d'entretien est présenté aux conseillers pédagogiques sous forme de trois questions dans le tableau suivant.

Ci-dessous un guide d'entretien réalisé par un CP : AA

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion ?	**Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements ?**	**Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire ?**
- La longueur du discours du prof. - L'attitude au bord du bassin. - Peu de situations motrices	-Parle trop longtemps. - Explications parfois incompréhensibles. (ex : critères d'exécution)	- Prévoir un programme écrit pour sa leçon (style tableau) - Utiliser un vocabulaire à la portée des

différentes. - Travail par deux. - Démonstration par deux élèves.	-Reste debout et de face, marche le long du bassin pour observer les élèves. - Les élèves peuvent avoir froid l'activité reste faible. - Beaucoup ne finissent pas leur longueur (activité réduite) - Aspect ludique positif. - Aspect intérêt positif.	élèves. - Réduire le flot des paroles. - S'accroupir pour se faire bien entendre et demander le rassemblement en grand groupe. -Se placer de profil pour la démonstration de certaines gestuelles. (les élèves comprendront mieux) -en parlant moins, on propose plus de situations différentes. - Individualiser les remarques. - Quel est le niveau de départ des élèves ?

XIV – 2 - La population testée

La population testée comporte deux groupes. Un premier groupe qui commence la formation de conseillers pédagogiques et qui n'a pas d'expérience de conseiller. Un second groupe qui termine la formation de conseillers pédagogiques et qui a une expérience de conseil.

XIV – 3 - Les données :

Elles sont constituées des indications fournies par les CP sur sa préparation d'entretien. Elles portent sur:

- Les événements repérés dans la pratique qui doivent faire l'objet de la discussion.
- Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.
- Les démarches et arguments à employer pour faire évoluer le stagiaire.

XIV – 4 - Méthodologie de traitement des données

XIV – 4 - I Codage réduction des données, établissements de constats.

Le premier temps de l'analyse vise à coder et réduire les données *« il s'agit de formater des réponses particulières, individuelles, dans un même système, dans un alphabet unique. On peut dire qu'à ce moment l'interprétation consiste en une réduction des particularités en un cadre général et manipulable.* » (Van der Maren 1987, p 47) »

Ce codage a été effectué pour chacune des trois questions posées par le guide d'entretien puis sur la relation entre ces trois questions ; il utilise un code couleur par commodité de travail sur un support informatique et pour une visualisation plus facile des différentes catégories. Les 4 paragraphes suivants présentent ce codage et la catégorisation des données.

XIV – 4 - I - 1 Première question du guide: ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion ?

Dans un premier temps, on regroupe les objets/thèmes de discussion et leurs relations à des événements précis par unité de sens. Deux unités d'enregistrement et leur relation ont été ici définies. - Les événements repérés dans la pratique. - Les thèmes de la discussion avec le stagiaire.

Cinq catégories sont identifiées : Un code couleur est associé à chacune des catégories.

- Attitude du prof stagiaire ou action du prof stagiaire vers les élèves indépendamment de leur impact. (Longueur du discours, l'attitude au bord du bassin, ne corrige pas la réalisation…)

- Démarche d'enseignement indépendamment de leur impact. (Qualification ou appréciation des éléments des démarches d'enseignement. Objectifs, objets d'étude, projets d'enseignement, situations, buts, contraintes, consignes…)

-Impact des actions du prof sur l'organisation de la classe. Association d'un événement sur l'organisation de la classe, (attention des élèves, écoute, répartition spatiale, …) avec les actions de l'enseignant. (Interventions, dispositifs, modes de groupements, organisation matérielle ...)

- Impact des démarches d'enseignement (dispositifs ou interventions) sur les activités d'apprentissage. Association d'indicateurs sur l'activité d'apprentissage des élèves (réussite, échecs, tentatives, questionnements …) avec les démarches d'enseignement mises en œuvre.

- Engagement et activité des élèves. Evénement décrivant ou analysant l'engagement ou l'activité des élèves indépendamment de l'activité de l'enseignant.

XIV – 4 - I - 2 Deuxième question du guide: les raisons qui expliquent les dysfonctionnements ?

Deux unités d'enregistrement sont prises en compte pour construire les catégories : les raisons proposées et les relations que les raisons établissent.

Quatre catégories peuvent être distinguées pour caractériser les raisons expliquant les dysfonctionnements.

Les raisons relatives aux actions de l'enseignant indépendamment du savoir ou de l'apprentissage des élèves. (Parle trop longtemps.- Explications parfois incompréhensibles - Reste debout et de face, marche le long du bassin pour observer les élèves.)

Les raisons relatives au scénario d'enseignement.

- Intérêt
- Inadaptation de la situation au niveau des élèves/paliers/problèmes différents.
- Cohérence des contraintes au niveau des élèves et à ce qu'elles produisent.
- L' (in)utilité de la situation et sens pour les élèves.
- Lien entre les situations ?
- Pas de thème lié à un projet d'activité.
- Interventions absentes ou inadaptées. Pas de questionnement des élèves

Les raisons relatives à une caractérisation du fonctionnement du stagiaire

- La pertinence de l'évaluation diagnostique.
- Souci de l'affinité plus que des besoins des élèves. (Organisation des groupes)
- L'enseignement d'une solution. (Vague)
- Problème organisationnel (groupe affinitaire/besoin)

- Enseignement formel. Plaquage de solutions.

Les raisons relatives à une explication du fonctionnement du stagiaire référé à un système.

- La conception de l'enseignant stagiaire sur la progressivité de la construction du savoir.
- La conception de l'enseignant stagiaire sur la manière d'apprendre en natation.
- Le mode de découpage de l'activité effectué par le stagiaire.
- Conception de l'apprentissage (ex : accumulation de situations)

XIV – 4 - I - 3-Troisième question du guide: les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire ?

On regroupe ici les arguments et démarches par unité de sens. Le trois unités d'enregistrement suivantes ont été retenues à cette fin : les buts poursuivis, les mises en relation qui devront être effectuées, les démarches employées.

Quatre catégories ont pu être ainsi définies.

- B1 : Conseils pratiques (d'intervention) pour un déroulement plus efficace.
- B2 : Analyse d'un dispositif pour le transformer.
- B3 : Analyse d'un fonctionnement professionnel.
- B4 : Transformation d'un fonctionnement professionnel à partir de l'analyse

XIV – 4 - I - 4 Relation établie entre les trois questions posées par le guide d'entretien.

Quatre catégories peuvent être distinguées pour caractériser les raisons expliquant les dysfonctionnements.

- Relative confusion entre événements et raisons.
- Les raisons ne servent pas à expliquer un événement précis.
- L'événement n'isole pas un dysfonctionnement représentatif.
- Proximité ou distance à la pratique. (Tout peut être à distance de la pratique : généralisation, thématisation sans référence aux éléments de la pratique observée ; ou à l'inverse, tout peut coller à la pratique et en rester à une description : pas de prise de distance.)

Exemple de codage - réduction des données sur l'exemple présenté de AA.(CP débutant).

L'intérêt du code couleur réside pour nous dans la possibilité d'offrir une vue globale du guide d'entretien qui favorise les mises en relation des différentes catégories et facilite les interprétations.

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion ?	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements ?	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire ?
- La longueur du discours du prof. - L'attitude au bord du bassin. - Peu de situations motrices différentes. - Travail par deux. - Démonstration par deux élèves.	-Parle trop longtemps. - Explications parfois incompréhensibles. (ex : critères d'exécution) -Reste debout et de face, marche le long du bassin pour observer les élèves. - Les élèves peuvent avoir froid l'activité reste faible. - Beaucoup ne finissent pas leur longueur (activité réduite) - Aspect ludique positif. - Aspect intérêt positif.	- Prévoir un programme écrit pour sa leçon (style tableau) - Utiliser un vocabulaire à la portée des élèves. - Réduire le flot des paroles. - S'accroupir pour se faire bien entendre et demander le rassemblement en grand groupe. -Se placer de profil pour la démonstration de certaines gestuelles. (les élèves comprendront mieux) -en parlant moins, on propose plus de situations différentes. - Individualiser les remarques. **(B1)** - Quel est le niveau de départ des élèves ? **(B2)**

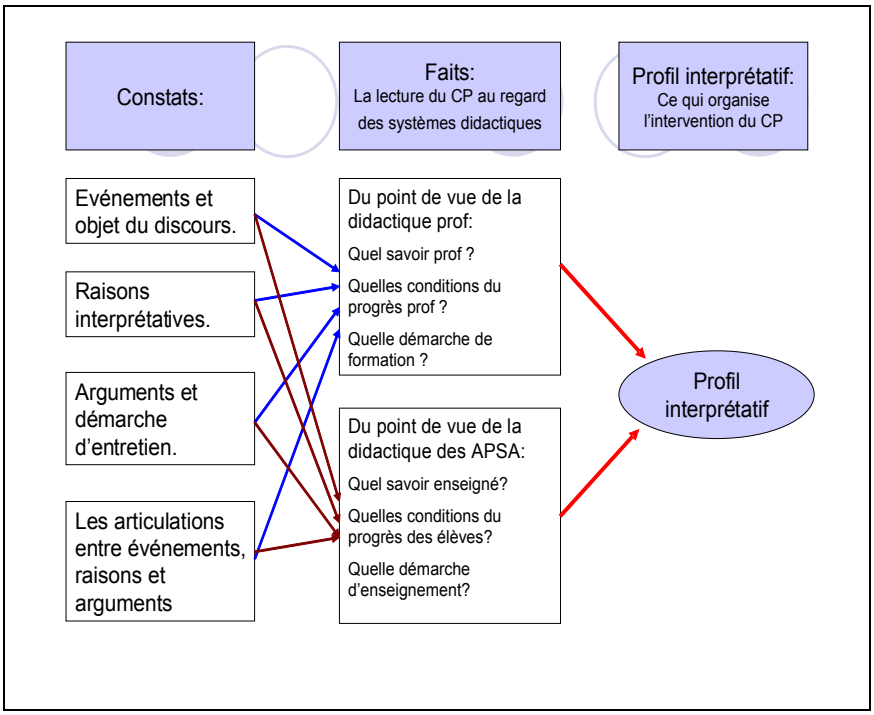
XIV – 4 - 2 -Interprétation de la lecture que fait le CP de la séance observée.

La deuxième phase de l'interprétation met en relation les différents constats effectués. L'intention est de déterminer la lecture que fait le CP au regard des deux systèmes didactiques qu'il doit combiner à savoir : le système didactique lié au savoir disciplinaire en jeu (ici un savoir en natation) et le système de didactique professionnelle qui porte sur la formation du stagiaire.

XIV – 4 - 3 -Interprétation du profil interprétatif/explicatif du CP.

Cette troisième phase de l'interprétation croise les éléments de lecture effectuée par le CP. Elle détermine un profil interprétatif à partir des éléments qui semblent organisateurs de cette analyse et plus précisément sur la relation effectuée par le CP entre les activités d'enseignement du stagiaire et les apprentissages des élèves.

Le schéma suivant formalise le cheminement d'analyse des guides d'entretiens réalisés par les CP.



Le tableau suivant poursuit l'exemple de AA exposé précédemment.

Constats →	**Faits** →	**Profil interprétatif. Articulation formation du stagiaire et analyse des dispositifs.**
Evénements et objets du discours. *Attitude ou action du prof indépendamment de leur impact.* **Raisons.** *Jugement des actions de l'enseignant indépendamment de leur impact sur l'apprentissage.* *Impact des situations sur l'intérêt des élèves.* **Arguments et démarche d'entretien.** *Conseils pratiques.* **Les cadres interprétatifs mobilisés articulent :** *L'activité et les attitudes du prof, l'attention et l'intérêt des élèves, l'organisation de la classe.*	**Du point de vue de la didactique professionnelle.** *Démarche de formation :* Juger un scénario et des attitudes professionnelles puis transmettre. *Savoir prof :* Des conseils et des tours de main pour organiser l'action de sa classe. *Condition du progrès professionnel:* **Lecture de la pratique du stagiaire du point de vue de la didactique des APSA.** Conditions du progrès des élèves : La dimension relationnelle et organisationnelle apparaît comme une condition de l'activité des élèves. (mais pas de l'apprentissage) Dimension épistémologique/quel savoir disciplinaire enseigné : Pas de référence. Dimension praticienne : quelle démarche	**Les solutions pragmatiques liées à l'organisation de l'enseignement et non référées explicitement aux dimensions didactiques déterminent la formation du stagiaire.**

	d'enseignement. Centration sur les aspects mobilisateurs de la situation.	

XIV – 5 - Les résultats.

XIV – 5 – 1 La comparaison des différents profils interprétatifs.

La comparaison des différents profils interprétatifs des cas étudiés permet de dégager quatre catégories de fonctionnement. Ces catégories ont été établies indépendamment des profils décrits dans les chapitres précédents. Ils se réfèrent cependant au même cadre théorique.

Première catégorie de fonctionnement

Les indicateurs de cette catégorie :

Le but poursuivi par le CP est d'aider le stagiaire à organiser l'activité des élèves ; les savoirs professionnels portent sur l'organisation de la classe ; les conditions de l'activité des élèves dominent les questions relatives aux apprentissages des savoirs en natation qui elles, ne sont pas abordées.

Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.

Les raisons sont relatives aux actions de l'enseignant indépendamment du savoir enseigné ou de l'activité d'apprentissage des élèves.

Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.

L'entretien envisage une amélioration de l'organisation de la classe ou de l'activité des élèves.

Profil de fonctionnement :

- L'analyse des actions de l'enseignant et/ou de l'activité de la classe est organisée par des solutions pragmatiques liées à l'organisation de l'enseignement et non référées explicitement aux dimensions didactiques. Les tableaux suivants présentent le cas de FF et son analyse. Il illustre cette première catégorie de fonctionnement.

FF

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
- Les élèves étalés dans 4 couloirs posent problème pour donner la consigne. Les élèves n'écoutent pas quand il parle. - Bonne répartition des élèves dans les différents couloirs. - Placement du prof, marche au bord pendant l'action des élèves, au bout du bassin pendant les consignes. - Ne corrige pas la réalisation.	Fonctionnement positif : Bonne occupation de l'espace par rapport aux temps d'action. Les élèves refont, l'exo après un regroupement. Des petits groupes, des regroupements. Dysfonctionnement : - Pendant les consignes : Mauvais placement des élèves / à lui / aux différents couloirs. Les élèves bavardent pendant les consignes. - Se déplace que d'un côté, toujours avec les mêmes élèves. - Sur la manière de donner les consignes.	- Prévoir des situations de simplification et de complexification. Objet de la séance non inscrit. - Les regrouper davantage dans un ou deux couloirs pendant les consignes. - Attendre/demander le silence pour que tous écoutent. - Faire plus d'interventions individuelles en fin de longueur. - Utiliser un tableau. - Faire plus de démonstration avec les élèves. (B1)

FF

Constats	Faits	Profil interprétatif. Articulation formation du stagiaire et analyse des dispositifs.
Evénements et objets du discours. *Ils portent sur les attitudes du stagiaire et/ou sur l'impact des actions du stagiaire sur l'organisation de la classe.* **Raisons.** *Elles portent sur les actions de l'enseignant indépendamment du savoir ou des apprentissages.* **Arguments et démarche d'entretien.** *Conseils pratiques d'organisation ou d'enseignement.* **Les cadres interprétatifs mobilisés articulent :** *L'activité et les attitudes du prof, l'organisation de la classe.*	**Du point de vue de la didactique professionnelle** *Démarche de formation :* Juger un scénario et des attitudes professionnelles puis transmettre. *Savoir prof :* Des conseils et des tours de main pour organiser l'action de sa classe *Condition du progrès* - **Lecture de la pratique du stagiaire du point de vue de la didactique des APSA.** Conditions du progrès des élèves: La dimension relationnelle et organisationnelle apparaît comme une condition de l'activité des élèves. Dimension épistémologique : Pas de référence. Dimension praticienne. Centration sur les actions d'organisation du stagiaire.	**Des éléments d'organisation de l'enseignement non référées explicitement aux dimensions didactiques déterminent la formation du stagiaire.**

Seconde catégorie de fonctionnement

Les indicateurs de cette catégorie :

Le but poursuivi par le CP est d'aider le stagiaire à adapter la situation aux apprentissages des élèves, les savoirs professionnels sont contextualisés à la séance observée ; la situation proposée par le stagiaire est analysée en référence au savoir et aux possibilités d'apprentissage des élèves.

Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.

Les raisons sont relatives au scénario d'enseignement mis en scène par le stagiaire.

Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.

L'entretien envisage une évolution du dispositif proposé par le stagiaire.

Profil de fonctionnement :

L'analyse des situations d'enseignement–apprentissage est organisée par la recherche de conditions pragmatiques et didactiques d'un scénario plus efficace. Les tableaux suivants présentent le cas de EL et son analyse. Il illustre cette seconde catégorie de fonctionnement.

EL

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	**Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.**	**Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.**
- Les problèmes de niveau. (La situation du fardeau/ à la respiration). - Efficacité/ à l'autre. Un couloir libre (brasse, crawl) - Thème de la séance/ à la préparation papier ? - La quantité de passage par élève. La fardeau combien de passage ? A partir de quand peut-on essayer en étant efficace ? - Quantité d'élèves dispensés. -Démonstration par des élèves qui ne connaissent pas de problème.	- Les niveaux des élèves sont hétérogènes. La situation n'est pas adaptée à tous. - Pose un problème de sens. Quelle est l'utilité de cette situation pour les élèves. Quel intérêt du binôme. - Pb du fardeau, les bras du fardeau appuient sur les jambes du nageur alors que le crawl n'est pas maîtrisé par tous. - On peut se déséquilibrer seul sans travailler en binôme. - Est-ce réglé si la démonstration des nageurs est réussie.	- Le niveau de départ des élèves. - La situation de pratique scolaire proposée. - Le projet d'apprentissage. → Besoins des élèves. Découpage de la natation. (B2) **Comprendre comment il a fonctionné pour préparer sa séance. (B3)** Qu'ont-ils appris aujourd'hui. Que voulais tu voir apparaître ? Quels progrès ?

E L

Constats	**Faits.**	**Profil interprétatif. Articulation formation du stagiaire et analyse des dispositifs.**
Evénements et objet du discours. *Les démarches d'enseignement indépendamment de leur impact sur l'apprentissage.* **Raisons.** *Relatives au scénario d'enseignement. (inadaptation aux élèves et au savoir)* **Arguments et démarche d'entretien.** *Analyse de l'efficacité d'un dispositif sur le produit de l'apprentissage et analyse d'un fonctionnement professionnel.* **Les cadres interprétatifs articulent :**	**Du point de vue de la didactique professionnelle :** *Démarche de formation : Analyser des dispositifs au regard de ce qu'il convient d'apprendre.* *Savoir : Déterminer ce qu'il convient d'apprendre.* *Conditions du progrès prof:* **Lecture de la pratique du stagiaire du point de vue de la didactique des APSA.** Conditions du progrès des élèves : Centration sur les besoins	**La recherche de conditions pragmatiques et didactiques d'un scénario plus efficace détermine la formation du stagiaire.**

Les besoins des élèves. *Le choix des objets d'étude.* *Le dispositif.*	d'apprentissage des élèves. Dimension épistémologique : Centration sur ce qu'il convient d'apprendre, le comportement. Dimension praticienne. Centration sur l'articulation situation/possibilité des élèves.	

Troisième catégorie de fonctionnement

Les indicateurs de cette catégorie :

Le but poursuivi par le CP est la transformation du fonctionnement du stagiaire ; les savoirs professionnels sont articulés aux conditions de la transformation professionnelle qui porte sur l'apprentissage des élèves ; les apprentissages des élèves sont envisagés sous l'angle de la transformation.

Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.

Des raisons apparaissent sur le fonctionnement professionnel du stagiaire. Elles s'articulent avec des éléments d'analyse didactique du dispositif proposé par le stagiaire.

Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.

Des éléments relatifs à un objet d'étude ou à des compétences professionnelles sont présents dans le projet d'entretien.

Profil de fonctionnement :

L'analyse des conditions didactiques de l'apprentissage vise la construction de compétences professionnelles, l'abord d'un thème ou d'un objet d'étude lié à la formation: ex (Réaliser une évaluation diagnostique.). Les tableaux suivants présentent le cas de JC et son analyse. Il illustre cette troisième catégorie de fonctionnement.

JC

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
(Faire un choix d'éléments de description) - Après le regroupement, « essayer de s'allonger le plus possible » - S2 : Au couloir 1 : Un élève est tête hors de l'eau. L'autre est en brasse. Pas de réalisation par les élèves.	- Rupture de l'alignement corporel pour inspiration. - Le stagiaire s'est-il assuré de la capacité des élèves à maintenir une expiration contrôlée. **Problème dans la définition des paliers.** - Niveau de compétence des élèves. Niveau requis/ Tâche proposée. - Capacité des élèves à mettre en relation rythme bras/ rythme respiratoire.	**Réaliser une évaluation diagnostique → SPS.** - **Retour sur l'évaluation diagnostique. (B3)** - S1 : Capacité des élèves à maintenir une expiration maîtrisée et continue en prenant l'exemple particulier du fardeau. - S2 : Capacité à adapter un rythme de bras régulier ?

J C

Constats	Faits	Profil interprétatif. Articulation formation du stagiaire et analyse des dispositifs.
Evénements et objet du discours. *L'impact du dispositif sur l'activité d'apprentissage* **Raisons interprétatives.** *Relative à une caractérisation du fonctionnement du stagiaire et au scénario d'enseignement. (inadaptation aux élèves et au savoir)* **Arguments et démarche d'entretien.** *Analyse d'un fonctionnement professionnel* **Les cadres interprétatifs mobilisés articulent :** *-Le fonctionnement du stagiaire. La définition des savoirs enseignés au regard des modes d'organisation des élèves et des exigences du savoir (palier)* *Référent didactique extérieur.*	**Du point de vue de la didactique professionnelle** *Démarche de formation : Analyser un fonctionnement professionnel pour le transformer.* *Savoir prof : Déterminer ce qu'il convient d'apprendre à partir d'une lecture outillée des comportements d'élèves.* *Condition du progrès :* Analyser le fonctionnement professionnel du stagiaire au regard d'une compétence professionnelle. Faire une évaluation diagnostique. **Lecture de la pratique du stagiaire du point de vue de la didactique des APSA.** Conditions du progrès des élèves : Centration sur les besoins (compétences) des élèves. Dimension épistémologique : Le mode d'organisation des élèves et les exigences de la tâche comme élément à prendre en compte pour la construction des situations d'apprentissage. Dimension praticienne. Centration sur le rapport situation/capacité des élèves.	**L'analyse de conditions didactiques de l'apprentissage vise la construction de compétences professionnelles : Réaliser une évaluation diagnostique.**

Quatrième catégorie de fonctionnement

Les indicateurs de cette catégorie :

Le but poursuivi par le CP est la transformation du fonctionnement du stagiaire ; les savoirs professionnels sont articulés aux conditions de la transformation professionnelle qui porte sur l'apprentissage des élèves; les apprentissages des élèves sont envisagés sous l'angle de la transformation.

Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.

Des raisons apparaissent sur le fonctionnement professionnel du stagiaire et ses conceptions relatives au savoir et à l'apprentissage. Elles s'articulent avec des éléments d'analyse didactique du dispositif proposé par le stagiaire.

Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.

Des éléments relatifs aux conditions de la transformation professionnelle du stagiaire sont intégrés dans les démarches poursuivies.

Profil de fonctionnement :

L'analyse des conditions didactiques de l'apprentissage des élèves vise une transformation identifiée de la professionnalité du stagiaire. Cette transformation s'appuie sur une articulation des faits et des concepts (paliers, problème, apports théoriques). Les tableaux suivants présentent le cas de FM et son analyse. Il illustre cette quatrième catégorie de fonctionnement.

FM

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
- La conception de la natation. Les situations proposées ne relèvent pas des mêmes problèmes pour tous. - Découpage formel. Equilibre/ Respiration /Propulsion. Entrée dans l'eau. (analytique)	- Pas de mode de pensée organisé en problème posé par l'activité au regard d'élèves particuliers. - Idée de morcellement des propositions d'activités plus que d'apprentissage.	Constats pris sur les élèves pour proposer la séance ? → Identification des besoins des élèves. (Affinité ou besoins ?) Quels indices prendre sur l'activité des élèves ? **But de l'entretien : Comprendre comment le stagiaire est organisé par sa préparation. (B3-B4)** **Contraintes** (de l'entretien): Le ramener sur sa préparation et la croiser avec les possibilités et les réponses des élèves. Tous les mêmes problèmes ? Quels indices ont été prélevés ?

		Décortiquer les problèmes posés par chaque situation, identifier les différents niveaux. **Critère de réussite** : Repérer les paliers en natation. Apport théorique. **(B4)** Pour la prochaine fois : - Identifier les paliers des élèves. - Proposer une SPS.

FM

Constats	**Faits**	**Profil interprétatif. Articulation formation du stagiaire et analyse des dispositifs.**
Evénements et objet du discours. *L'impact du dispositif sur l'activité d'apprentissage (problème. La conception formelle du savoir du stagiaire.)* **Raisons interprétatives.** *Une explication du fonctionnement du stagiaire référée à un système.* **Arguments et démarche d'entretien.** *Dispositif pour transformer le stagiaire sur des conceptions identifiées.* **Les cadres interprétatifs mobilisés articulent :** *- La pertinence des dispositifs.* *- Le fonctionnement du stagiaire au regard de sa conception du savoir à enseigner.* *- Une tension fonctionnelle/formelle dans le fonctionnement du stagiaire* *des référents didactiques conceptualisés. (Problème, palier…)*	**Du point de vue de la didactique professionnelle** *Démarche de formation : Analyser et problématiser le fonctionnement du stagiaire pour le transformer.* *Savoir prof : Déterminer ce qu'il convient d'apprendre à partir d'une lecture outillée des comportements d'élèves.* *Condition du progrès: Une conception plus fonctionnelle du savoir.* Analyser le fonctionnement du stagiaire pour le transformer par l'intégration d'une conception plus fonctionnelle de la natation. **Lecture de la pratique du stagiaire du point de vue de la didactique des APSA.** <u>Conditions du progrès des élèves</u> : Centration sur les aspects relatifs à la construction du sens des apprentissages des élèves. (Besoins, sens, …) <u>Dimension épistémologique</u> : Les problèmes des élèves et les étapes de la construction du savoir comme éléments de construction des situations pour faire apprendre. <u>Dimension praticienne.</u> Centration sur la pertinence des situations.	**L'analyse didactique des conditions de l'apprentissage des élèves vise une transformation identifiée de la professionnalité du stagiaire.** **Cette transformation s'appuie sur une articulation des faits et des concepts (paliers, problème, apports théoriques)**

Ces catégories recoupent les profils relatifs aux cadres interprétatifs que nous avons déterminés dans l'étude inter-cas.

Ces recoupements ne sont pas le fruit du hasard. Ils peuvent s'expliquer en partie par des aspects méthodologiques liés au choix des cas étudiés dans nos études de cas. Rappelons que les CP étudiés ont été choisis parce qu'ils apparaissaient à première lecture comme révélateurs de fonctionnements différents.

Au-delà de cette explication méthodologique, nous pensons que ces convergences tendent à profiler ces catégories comme des fonctionnements typiques.

XIV- 5 – 2 - Comparaison entre CP débutants et CP formés et expérimentés.

XIV- 5 – 2 – 1 Analyse des guides de préparation à partir de notre catégorisation.

Rappel des indicateurs de classement dans les différentes catégories :

catégorie	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
Catégorie 1	Les raisons sont relatives aux actions de l'enseignant indépendamment du savoir enseigné ou de l'activité d'apprentissage des élèves.	L'entretien envisage une amélioration de l'organisation de la classe ou de l'activité des élèves.
Catégorie 2	Les raisons sont relatives au scénario d'enseignement mis en scène par le stagiaire.	L'entretien envisage une évolution du dispositif proposé par le stagiaire.
Catégorie 3	Des raisons apparaissent sur le fonctionnement professionnel du stagiaire. Elles s'articulent avec des éléments d'analyse didactique du dispositif proposé par le stagiaire.	Des éléments relatifs à un objet d'étude ou à des compétences professionnelles sont présents dans le projet d'entretien.
Catégorie 4	Des raisons apparaissent sur le fonctionnement professionnel du stagiaire et ses conceptions relatives au savoir et à l'apprentissage. Elles s'articulent avec des éléments d'analyse didactique du dispositif proposé par le stagiaire.	Des éléments relatifs aux conditions de la transformation professionnelle du stagiaire sont intégrés dans les démarches poursuivies.

Pour être classé dans une catégorie le guide d'entretien doit réunir au moins des conditions de la catégorie nommée. Ainsi, un guide d'entretien classé à la troisième de nos catégories pourra éventuellement contenir des raisons relatives aux actions de l'enseignant indépendamment du savoir enseigné ou de l'activité d'apprentissage des élèves (catégorie 1), mais il ne sera désigné dans la troisième catégorie que s'il réunit les conditions de la catégorie 3.

Une indication quantitative :

Le tableau suivant formalise de manière quantitative, la répartition des fonctionnements des conseillers pédagogiques, débutants ou formés, dans les différentes catégories. 13 guides de préparation d'entretien réalisés par des CP débutants et 17 par des CP confirmés ont été analysés.

Tableau récapitulatif des résultats.

	CP débutants	**Cp formés et expérimentés**
Fonctionnement de Catégorie 1 : analyse des actions de l'enseignant stagiaire et/ou de l'activité de la classe organisée par des solutions pragmatiques liées à l'organisation de l'enseignement et non référées explicitement aux dimensions didactiques	**5**	
Fonctionnement de Catégorie 2 : L'analyse des situations d'enseignement–apprentissage est organisée par la recherche de conditions pragmatiques et didactiques d'un scénario plus efficace	**6**	**8**
Fonctionnement de Catégorie 3 : L'analyse des conditions didactiques de l'apprentissage vise la construction de compétences professionnelles, l'abord d'un thème ou d'un objet d'étude lié à la formation.	**2**	**8**
Fonctionnement de Catégorie 4 :		

l'analyse des conditions didactiques de l'apprentissage des élèves vise une transformation identifiée de la professionnalité du stagiaire. Cette transformation s'appuie sur une articulation des faits et des concepts (paliers, problème, apports théoriques).		**1**

XIV- 5 – 2 – 1 Analyse des résultats et conclusion de l'étude complémentaire:

La comparaison des fonctionnements entre les CP débutants et les CP expérimentés nous permet d'envisager quelques voies du progrès.

- D'une prise en charge des questions d'organisation de la classe à une prise en charge des dispositifs d'enseignement-apprentissage.

- D'une prise en charge dominante des dispositifs d'enseignement-apprentissage à une prise en charge du fonctionnement de l'enseignant stagiaire.

- D'une prise en charge du fonctionnement de l'enseignant stagiaire à une prise en charge des transformations du fonctionnement professionnel du stagiaire.

L'étude des guides d'entretien permet d'apporter quelques éléments de réponse à notre seconde question de recherche[17] : « Comment le CP organise t-il la progressivité des apprentissages en fonction du contexte ? »

- Ces résultats sur un nombre de cas plus importants tendent à confirmer les différents profils liés aux cadres interprétatifs/explicatifs mobilisés pour analyser et former le stagiaire. *(§ XIII-2 - Les cadres interprétatifs usuels des conseillers pédagogiques*). Ils permettent alors de parler de mode de fonctionnements caractéristiques plutôt que de profils.

- Dans le cadre de la formation développée, ils vont également dans le sens de nos hypothèses d'évolution de la professionnalité du formateur, sur les cadres interprétatifs/ explicatifs mobilisés et la proposition de formation qui s'y rattache. (§*XIII – 4 – 2*).

[17] Les données de cette étude complémentaire ne nous permettent pas de traiter notre première question de recherche : « Comment le CP oriente t-il le projet de formation sur « faire apprendre » ? ». Elles ne permettent pas non plus le traitement de la troisième question : « Comment le CP conduit-il la transformation du stagiaire dans l'entretien ? ».

QUATRIÈME PARTIE - DISCUSSION.

Les cadres théoriques de la problématisation et de l'activité nous ont servi de référence dans cette recherche. Ils nous ont permis de proposer un cadre conceptuel et méthodologique de l'orientation didactique de l'activité professionnelle du conseiller pédagogique. L'objet de ce travail était de chercher à comprendre les fonctionnements usuels et résistants des conseillers pédagogiques impliqués dans la conduite des entretiens de formation post-séance. Nos questions de recherche se sont attachées à l'investigation de différents profils de fonctionnements dans le traitement de trois problèmes professionnels que nous avons définis. Nous rappellerons les principaux résultats obtenus et la contribution qu'ils apportent aux recherches sur ce domaine. Nous reviendrons sur la méthodologie employée pour pointer quelques limites et perspectives. Enfin, nous tenterons de dégager la contribution que ce travail peut avoir sur la problématisation en formation.

XV Synthèse des résultats.

L'étude de six entretiens post-séance auxquels nous avons associés des entretiens d'autoconfontation a permis de dégager quatre profils de fonctionnements différents. Nous les avons caractérisés à partir d'éléments qui semblent organisateurs. L'étude complémentaire, réalisée par l'analyse des guides d'entretiens d'une trentaine de conseillers pédagogiques après l'observation d'une séance vidéo d'un stagiaire, va également dans le sens de la distinction de ces quatre profils que nous reformulons dans les lignes suivantes. Ces profils peuvent être considérés comme des idéal-types ou des pôles pouvant servir de repères pour décrire les fonctionnements des CP. Il est prématuré de les associer à des « niveaux », des « paliers » ou des modes d'organisation incontournables qui présideraient au fonctionnement des conseillers pédagogiques indépendamment des réactions du stagiaire ou de la séance observée.

XV – 1 - Des profils de fonctionnement.

- Un fonctionnement centré sur la dimension relationnelle de l'entretien. Il n'y a pas de projet de formation explicite. Les apprentissages professionnels sont liés au contexte des situations mises en œuvre et à leur évocation dans l'entretien.

- Un fonctionnement centré sur la réponse pragmatique au dysfonctionnement perçu dans la séance observée. Le projet de formation est référé à l'expérience du CP. Les apprentissages professionnels sont fortement liés au contexte et à la transmission au stagiaire des situations à mettre en oeuvre.

- Un fonctionnement centré sur la compétence ou un thème de formation que doit travailler le stagiaire pour enseigner. Le projet de formation est référé à une modélisation des compétences qui sont des réponses à la prise en charge des différents éléments du système didactique. Les apprentissages professionnels portent sur la gestion du système didactique.

- Un fonctionnement centré sur le problème professionnel que rencontre le stagiaire pour gérer le système didactique. Le projet de formation est référé aux transformations que doit opérer le stagiaire pour traiter ces problèmes. Les apprentissages professionnels portent sur l'explication des traitements de ces problèmes.

XV – 2 - Des résultats hypothétiques sur des obstacles

Par la comparaison des différents cas, et la mise sous observation des évolutions et/ou résistances à la formation des fonctionnements dans les pratiques d'entretien de conseil, nous avons fait l'hypothèse de trois obstacles que nous reformulons ici. Ces obstacles hypothétiques sont à référer aux problèmes que nous avons définis par nos analyses théoriques préalables. C'est dans ce cadre qu'ils peuvent être envisagés.

-Une préoccupation de la relation de formation au détriment du but de l'entretien qui est la formation professionnelle du stagiaire.

- Une centration sur la forme de l'enseignement attendu, qui est le but formel poursuivi par la formation, au détriment de sa fonction qui est de créer les conditions d'une transformation des pratiques professionnelles du stagiaire dans le sens de « faire mieux apprendre » les élèves.

- Une centration sur l'activité professionnelle du stagiaire au détriment de son activité intellectuelle d'apprenant.

XV – 3 - La contribution des résultats aux recherches sur le domaine.

On retrouve dans ces résultats des dimensions évoquées dans les travaux de recherche que nous avons consultés en relation à nos questions de recherche. Ils établissent cependant quelques distinctions. Nous les présentons en suivant le découpage de nos trois questions de recherche.

- Sur la manière dont les CP orientent le projet de formation du stagiaire sur « Faire apprendre »?

On peut rapprocher les fonctionnements que nous avons dénommés par une posture de « collègue » de ceux évoqués par Brouillet et Deaudelin (1994) et Haggerty (1995) dans lesquels le CP s'efforce de ne pas rentrer en conflit et recourt à cet effet à des stratégies de masquage. De même on perçoit une distinction qui résonne avec les travaux de Pelpel (1996, 146) qui caractérise les réactions des conseillers pédagogiques à partir de la typologie de Porter. Les postures que nous avons dénommées « évaluateur – expert » se rapprochent des réactions de types action et évaluation que Pelpel a appréciées comme majoritaires tandis que les postures « d'accompagnateur », plus rares, rejoignent les catégories d'interprétation proches d'une démarche réflexive.

Au delà de la dénomination des postures, ce sont les interprétations que nous faisons sur leur évolution qui méritent d'être évoquées. Les rapports entretenus par les protagonistes dans l'entretien déterminent l'implication dans la formation. Au fil de la professionnalisation des conseillers, ils semblent évoluer progressivement autour de trois dominantes de préoccupations sur: les personnes engagées dans l'entretien, les actions d'enseignement analysées ou à prévoir, les transformations du stagiaire.

- Sur la manière dont le formateur organise la progressivité des apprentissages du stagiaire en fonction du contexte

On retrouve dans nos résultats des convergences avec les conclusions de travaux qui indiquent que pour de nombreux conseillers pédagogiques l'aide à l'enseignement immédiat est privilégie à la construction d'une dimension formative à plus long terme. Cet aide à l'enseignement se retrouve sur des aspects organisationnels et relationnels ou sur des aspects plus pragmatiques qui visent la transformation du scénario d'enseignement observé.

La définition et l'analyse des catégories de fonctionnement nous permettent de pointer quelques causes à travailler des résistances des CP sur les conditions de la transformation professionnelle du stagiaire. Nous les avons situées sur la fonctionnalité de la gestion du système didactique qui détermine le « savoir – enseigner » auquel le CP fait référence. Une fonctionnalité technique prend en charge la liaison entre ce qu'il convient d'apprendre et les procédés qui permettent de l'enseigner, elle n'envisage pas le progrès des élèves dans l'articulation enseigner–apprendre. Pour que le CP puisse envisager des transformations professionnelles sur la gestion du système didactique, il semble être nécessaire qu'il se réfère à une fonctionnalité « technologique » qui intègre un questionnement sur l'apprentissage des élèves et la responsabilité de l'enseignant dans le fonctionnement du système didactique. Cette fonctionnalité permet une première étape de décontextualisation. Une fonctionnalité « didactique » permet d'en envisager une autre. Celle-ci se caractérise par une articulation des réponses d'intervention pragmatiques possibles avec une réflexion sur les conditions de l'apprentissage des élèves et la fonctionnalité du savoir disciplinaire enseigné. Parce qu'ils ne disposent pas immédiatement des modélisations et des conceptualisations qui le permettent, les cp mobilisent rarement ces conditions.

- Sur la manière dont le formateur conduit la transformation du stagiaire dans l'entretien ?

Nos analyses distinguent différents fonctionnements sur la manière dont le formateur conduit la transformation du stagiaire dans l'entretien. En cela nos résultats convergent avec les recherches qui distinguent des formes de guidages prescriptifs et/ou des guidages plus questionnants propres à la réflexion. Nous avons cependant proposé trois profils de

fonctionnement qui précisent un peu cette distinction : un premier profil qui conduit l'entretien dans une logique d'évocation et de redécouverte, un second dans une logique de correction et de transmission, un troisième dans une logique d'explication.

A l'échelle des cas étudiés nous n'avons pas repéré d'entretien qui articule clairement les trois dimensions de la problématisation : position, construction et résolution. Nos analyses nous conduisent à faire des hypothèses concernant les résistances au développement de démarches plus problématisantes sur deux dimensions. Une est relative à la conception du « savoir enseigner », l'autre est liée à la conception entretenue par le CP sur l'activité du stagiaire en formation (le stagiaire apprenant). Précisons ces deux hypothèses.

- La problématisation, lors des entretiens post-séance, dépend des conceptions relatives au « savoir enseigner » que nous avons considérées sous l'angle de la fonctionnalité attribuée à la gestion du système didactique. Des entretiens plus favorables à la problématisation des pratiques professionnelles du stagiaire supposent que le « savoir enseigner » soit considéré dans une fonctionnalité didactique qui articule et met en tension les actions de l'enseignant stagiaire avec des conceptions relatives au savoir en jeu, à l'apprentissage et à la place de la discipline. Pour le dire autrement, il ne peut pas y avoir d'entretien de problématisation sans que le « savoir enseigner » soit relié à un problème professionnel identifié. Les conseillers pédagogiques traitent les difficultés ou des dysfonctionnements mais rarement associent le « savoir enseigner » à un problème professionnel. Cette analyse peut constituer une première hypothèse explicative.

- Pour saisir la conception entretenue par le CP sur l'activité d'apprentissage que le stagiaire doit déployer au cours de l'entretien de formation, nous avons observé les dimensions de l'activité du stagiaire, productive ou constructive, que le CP prenait en charge. A partir de ces considérations, on peut faire l'hypothèse d'une seconde explication de l'absence de démarche de problématisation. Elle tient à la prise en charge de l'activité de réflexion du stagiaire. Il ne peut y avoir d'entretien de problématisation sans amener le stagiaire à apprécier les écarts entre les effets attendus et les effets réels de son action, à examiner les raisons, à réduire ou à éliminer des causes, à établir des réseaux, à suggérer des possibles à dégager des modèles hypothétiques qui collent au problème rencontré. Autant d'éléments qui relèvent de l'activité constructive du stagiaire et qui ne sont pas explicitement sollicités dans ce sens par les conseillers pédagogiques. Ces analyses renvoient l'idée qu'une condition de la gestion

d'entretien plus problématisant se trouverait dans la prise en charge de l'activité constructive du stagiaire dans les entretiens. Sans qu'il soit possible d'établir des corrélation fautes de cas, on voit tout de même que les CP mobilisant des conceptions techniques du « savoir enseigner » conduisent leurs entretiens dans des logiques transmissives ou de redécouverte tandis que le tenant de conceptions plus problématique et didactique développe une démarche d'entretien plus explicative.

XVI Limites et perspectives de la recherche.

Dans les paragraphes qui suivent, nous voulons revenir sur les difficultés méthodologiques rencontrées et les points obscurs qui demeurent à l'issue de notre travail. Cette courte analyse permet d'envisager quelques développements possibles, susceptibles d'apprécier plus finement les fonctionnements des conseillers, leurs résistances et les conditions du progrès de leur professionnalité.

XVI – 1 - Difficultés méthodologiques à appréhender le contexte et l'interaction.

XVI – 1 – 1 - Difficulté à appréhender la formation dans sa continuité.

En nous référant à des études de cas, les choix de traitement que nous avons effectués tentent de s'approcher de l'environnement, et du milieu naturel dans lequel se déroule l'action de formation. Il reste que toute la complexité des entretiens de formation n'a pu être saisie. Certains éléments de contexte, qui mériteraient d'être mieux pris en compte pour cerner le problème posé, sont apparus au cours de cette recherche. Il s'agit notamment de l'histoire de la formation entre le conseiller pédagogique et son stagiaire. Celle ci déborde l'entretien et l'inscrit dans un processus de formation. Certaines visites de conseillers pédagogiques font par exemple suite à des entretiens qui ont fixé en amont des orientations de travail et des hypothèses d'action que le stagiaire tente de prendre en compte. L'unité de temps que représente l'entretien donne des indications sur la démarche argumentative et la manière dont le CP conduit la transformation mais ne donne pas accès à l'ensemble du processus piloté par le conseiller.

XVI - 1- 2 - Difficulté à appréhender l'interactivité

Il nous est apparu également difficile d'appréhender l'activité du conseiller pédagogique dans les interactions qui se développent avec le stagiaire et notamment d'intégrer finement le poids des réactions ou les discours du stagiaire dans nos analyses du fonctionnement du conseiller. En effet, la situation d'interaction et sa mise sous observation dans un but de recherche pèsent doublement sur l'entretien. Classiquement, de façon externe, le conseiller pédagogique et le stagiaire qui se savent observés ne travaillent pas tout à fait comme il le feraient dans des conditions ordinaires[18]. Mais d'une manière interne à l'échange, la personnalité du stagiaire, ses réactions ou l'implication dans la séance qu'il vient de conduire jouent sur le moment de formation et sur les interventions du conseiller pédagogique. Il y à un effet stagiaire sur le déroulement de l'entretien.

Les entretiens d'auto-confrontation visaient une compréhension active de la situation et une analyse par le conseiller de sa propre activité pour la transformer. Ils ont donné accès à ce que dit le conseiller pédagogique de ce qu'il voulait faire et de ce qu'il pense de ce qu'il a fait. En ce sens, le croisement de ces informations avec l'activité observée dans les entretiens a permis d'atténuer l'impact de l'observation du chercheur, d'accéder à une activité plus authentique et de mieux comprendre le fonctionnement du conseiller pédagogique.

Du point de vue de la dynamique interne des interactions entre le conseiller pédagogique et son stagiaire, les auto-confrontations ont permis également de saisir quelques informations sur les réactions prises par le conseiller pédagogique sur son interlocuteur, comme l'illustre l'intervention suivante de Delphine.

CP rap 3 : *Là, en fait j'ai reformulé la question parce que je n'avais pas eu de réponse. Là maintenant, je sais qu'il a noté des choses. Mais je ne suis toujours pas satisfaite de ce qu'il a noté.*

Mais les questionnements et les échanges lors des auto-confrontations n'ont pas toujours porté sur cet aspect, ce qui limite en conséquence les interprétations possibles sur « l'effet stagiaire ».

---

[18] Au cours de nos recueils de données et de l'enregistrement vidéo des entretiens, il est parfois arrivé qu'une fois l'entretien terminé et la caméra éteinte, la discussion reprenne et que le conseiller reprécise quelques points au stagiaire.

XVI – 2 - Des points qui restent obscurs et des pistes de travail à développer pour comprendre les conditions de l'évolution de la professionnalité du CP.

Nous avons étudié les fonctionnements professionnels des conseillers pédagogiques et dégagé quelques profils qu'une première étude complémentaire tend à confirmer et à désigner comme typiques. Cependant, établir ces profils comme des modes de fonctionnements qui jalonneraient la construction de la professionnalité de conseiller pédagogique, suppose que ceux ci perdurent malgré des aléas de contexte ou des facteurs externes. Nous avons évoqué les difficultés méthodologiques que représentait, dans cette recherche, la prise en compte des éléments de contexte et d'interaction. Elles génèrent quelques points obscurs et laisse envisager des développements futurs à ce travail. Nous les situons principalement autour de l'étude de trois effets : les réactions et la personnalité du stagiaire dans l'entretien, l'expertise du conseiller pédagogique sur l'activité physique enseignée par le stagiaire, la commande de formation.

- En sélectionnant les entretiens nous avons tenté de limiter l'effet stagiaire dans nos analyses. Nous avons retenu les entretiens de milieu de formation et écarté les entretiens avec des stagiaires en difficulté. Il reste cependant, dans les interventions et les postures prises par le conseiller pédagogique, des ajustements liés aux réactions du stagiaires ou à l'histoire des relations de formation entretenues dans les entretiens précédents. Il s'agirait, dans un développement possible de ce travail de recherche, de voir si les différents profils de fonctionnement des conseillers pédagogiques identifiés entretiennent des relations de dépendances aux réactions du stagiaire ou si, au-delà des manifestations du stagiaire dans l'entretien et des ajustements de contexte, le CP garde son mode de fonctionnement.

- Une autre composante minorée dans notre étude mériterait également des investigations complémentaires. Dans les cas étudiés, les activités physiques enseignées par les stagiaires dans les séances qui font l'objet des entretiens font partie des activités les plus enseignées dans le second degré. Pour autant, dans aucun des cas étudiés, le conseiller pédagogique n'est spécialiste de l'enseignement de ces activités physiques. Là aussi un développement de cette

recherche pourrait envisager l'effet d'une expertise didactique des APSA enseignées sur les « savoirs professionnels » développés lors des entretiens par le conseiller pédagogique. Une telle expertise du conseiller pédagogique modifie-t-elle les postures, les stratégies argumentatives, les cadres explicatifs ? Le fait d'être expert conduit-il, par exemple, le conseiller pédagogique à adopter un cadre explicatif qui prend en compte les problèmes professionnels rencontrés par le stagiaire ou n'a t-il finalement que peu d'influence sur ses modes de fonctionnement ?

- Enfin l'effet « commande » mériterait également une mise sous observation. Les projets de formation développés par les équipes des centres de formation auxquels sont associés les conseillers pédagogiques ou encore les contraintes institutionnelles liées à l'évaluation ont sans doute des effets sur le déroulement de l'entretien. On peut se poser la question de savoir s'ils affectent pour autant réellement le fonctionnement du conseiller pédagogique.

Les fonctionnements des CP ont été mis sous observation indépendamment du jeu de ces différentes variables. L'étude de leur poids dans les fonctionnements que nous avons identifiés permettrait d'affiner nos résultats sous plusieurs angles en amenant des éléments de réponse aux questions suivantes. Les fonctionnements repérés sont-ils des modes d'organisation typiques correspondant à une progressivité de la construction d'une professionnalité du conseil pédagogique et plus généralement celles de formateur ? Quels sont les éléments de la situation de formation et du contexte susceptibles de faire évoluer les fonctionnements usuels ?

XVII L'apport de la recherche sur les conditions et les limites d'une contribution de la problématisation à la formation des stagiaires dans les entretiens post séance.

Nous avons postulé que la problématisation des pratiques professionnelles était une des conditions à faire vivre par le conseiller pédagogique pour rendre possible les acquisitions professionnelles des stagiaires. Comme nous l'avons indiqué, même si des traces de problématisation laissent à penser que les entretiens participent parfois incidemment de la problématisation, nous n'avons pas observé clairement dans les entretiens mis sous observation la mise en relation des trois dimensions du processus de problématisation et la conduite du processus à son terme. Dans un premier temps, nous discutons donc nos résultats au regard des caractéristiques de la problématisation pour essayer de comprendre les freins au développement de ce processus qui sont liés au fonctionnement du formateur. Nous organisons à cet égard la discussion autour de trois opérations que développe le formateur : le choix et la mise à disposition d'un incident critique, le passage des causes aux raisons pour permettre l'accès aux conditions du problème, l'articulation des pistes d'action et des hypothèses explicatives. Ces opérations concentrent dans l'entretien les dimensions du processus de problématisation (poser, reconstruire, résoudre).

Dans un deuxième temps, la discussion aborde la question de savoir si la problématisation est possible lors des entretiens post-séance. Au-delà des raisons inhérentes aux fonctionnements des conseillers pédagogiques, nous examinons les limites et les conditions d'une contribution de la situation d'entretien au processus de problématisation.

.

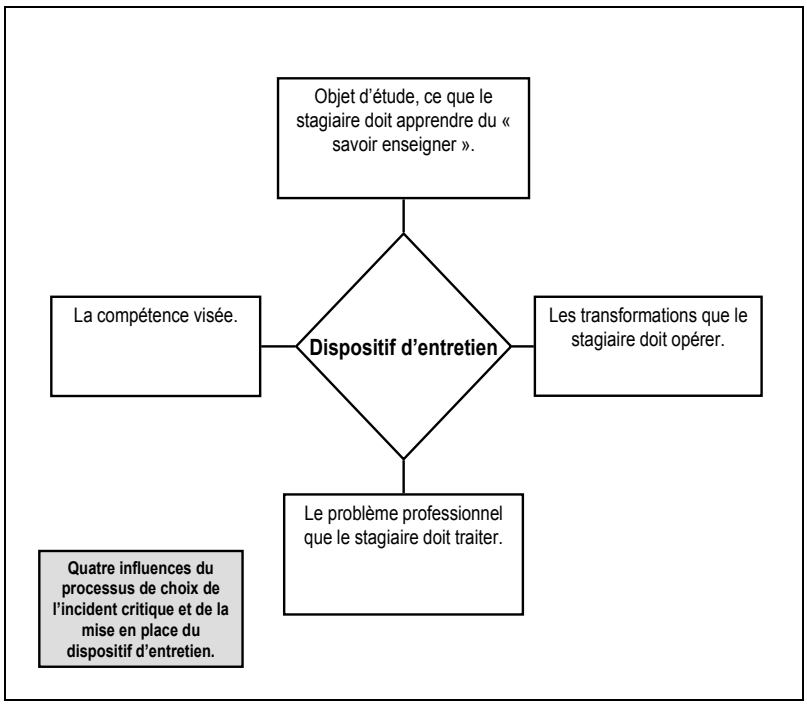
XVII – 1 - Retour sur les conditions et les limites de la problématisation liées au fonctionnement du formateur.

XVII – 1 - 1 - Le choix de l'incident critique.

Dans la construction du cadre conceptuel, nous avons établi que poser le problème professionnel de manière didactique supposait de mettre sous observation lors de l'entretien l'écart entre l'activité d'apprentissage développée par l'élève et les procédures d'enseignement mises en oeuvre par le stagiaire. Nous avons également indiqué qu'une autre condition de la position du problème tenait à la réduction du thème du discours à un événement. Nous notons qu'au fil de la formation, des évolutions professionnelles des conseillers pédagogiques et de la formalisation du « savoir enseigner », la dispersion des thèmes de discours abordés dans l'entretien diminue. Pour autant on a pu remarquer, avec le cas de Stéphane, que la référence à une modélisation du « savoir enseigner », même problématique, pouvait conduire à des logiques explicatives qui tendent à oublier l'activité de problématisation du stagiaire et faire l'impasse sur la description du phénomène analysé. La dialectique des faits et des idées peut s'évaporer dans les idées, comme dans la multiplication des faits. Il y a là, un parallèle possible avec les deux grands obstacles de Bachelard (1938): l'expérience première et la connaissance générale.

Le choix de l'incident critique ou des phénomènes de dysfonctionnement qui sont mis sous observation apparaît essentiel et difficile. Ce n'est pas le repérage d'un dysfonctionnement qui pose des difficultés mais plutôt le fait de lui attribuer une signification. La capacité à borner l'objet de l'entretien sur un incident critique semble liée à la formalisation des modèles qui organisent le « savoir enseigner » et le rendent intelligible. Cette « didactisation » du savoir « enseigner » s'opérationnalise autour de plusieurs registres, rappelons en quatre que nous avons déjà évoqués. Elle dépend de ce que le stagiaire doit apprendre du savoir enseigner (l'objet d'étude), des compétences visées, du problème prégnant que rencontre le stagiaire, des conditions qu'il devra intégrer dans sa pratique pour transformer son activité professionnelle.

Pour aider la lecture, nous formalisons ces quatre influences sur le dispositif d'entretien et donc le choix de l'incident critique dans le schéma suivant.



Au travers d'un exemple, voyons en quoi ces registres jouent sur la position du problème dans l'entretien et sont à même de faire de cette situation de formation un moment de problématisation en précisant les buts, les exigences, les contraintes et les variables mises à disposition du stagiaire.

- L'objet ou le thème d'étude de formation est lié au « savoir enseigner », il détermine ce que ce stagiaire doit apprendre et précise ainsi le but poursuivi par l'activité dans l'entretien, son intentionnalité. Il tourne logiquement autour de l'idée qui oriente l'analyse : « faire mieux apprendre les élèves ». On peut citer, à titre d'exemple, un objet d'étude que nous empruntons à A. Le-Bas (2005) : « L'implication des élèves dans une activité d'apprentissage ». Ne pas cerner un objet d'étude dans l'entretien c'est prendre le risque d'une dilution de la formation dans des évocations comme l'illustre le cas de Delphine.

- La compétence définit le comportement attendu pour le stagiaire. Ce qu'est finalement une activité efficace du point de vue de l'enseignement- apprentissage. Elle est repérable et précise les exigences de la situation de formation, l'état final en quelque sorte vers lequel doit tendre l'activité du stagiaire. Une compétence qui concrétiserait l'objet d'étude pris en exemple dans le paragraphe précédent pourrait se formuler ainsi : « Mettre en œuvre un projet

qui engage tous les élèves dans une activité d'apprentissage ». Ne pas préciser les compétences visées dans l'entretien post-séance, c'est prendre le risque d'en rester à l'anecdotique et au singulier du contexte. C'est aussi se priver d'apprécier des écarts entre la prestation du stagiaire et une prestation plus pertinente. L'étude des cas de Delphine et Catherine a donné des exemples de ces fonctionnements.

- Le troisième registre de « didactisation » qui pèse sur la situation d'entretien est celui de la transformation professionnelle et de ses conditions. En poursuivant l'exemple, illustrons ce que représente ce registre. On peut imaginer formuler la transformation que doit opérer le stagiaire pour devenir plus compétent et lui permettre de « mettre en œuvre un projet qui engage tous les élèves dans une activité d'apprentissage ». Il lui faudra passer d'une activité centrée sur l'activité des élèves à une activité centrée sur l'apprentissage des élèves. On peut préciser aussi les conditions que le stagiaire devra intérioriser pour réellement transformer son activité. Il devra, par exemple, mettre en relation les possibilités d'expression des élèves, les exigences du savoir disciplinaire qu'il enseigne et le milieu didactique. En déterminant les conditions de la transformation du stagiaire, qui sont les contenus de la formation, on se donne l'occasion de préciser les questionnements et les variables qui seront mises à disposition de la réflexion du stagiaire dans l'entretien : ce qu'il devra saisir et manipuler comme données nouvelles et comme concepts pour traiter le problème: une lecture plus fonctionnelle de l'activité des élèves, les notions de finalisation de l'activité, de projet… Ne pas anticiper les contenus de la formation c'est prendre le risque d'un entretien cumulatif et transmissif.

- Le problème professionnel est le quatrième registre dont nous souhaitons évoquer l'influence sur les contraintes à mettre en scène par le conseiller pédagogique dans la situation d'entretien. Poursuivons l'exemple emprunté à Le-Bas (2005) pour formuler le problème que les stagiaires auront à traiter lors de l'entretien. « Gérer la tension entre fonctionnements collectifs (équité) et individuels (identité) par la mise en œuvre d'une problématique d'implication des élèves : intérêt à, intérêt pour. ». Ici, la définition du problème amène à préciser les contraintes de l'entretien que fera vivre le conseiller pédagogique par ces questions et ces interventions. Ce qui sera contraignant pour le stagiaire, c'est de revenir sur un décrochage massif ou un détournement de tâche, d'être questionné sur les écarts entre les mobiles des élèves et les buts de la tâche qu'il a prescrite, d'interroger la distance entre

l'activité réellement déployée par les élèves et les règles fixées par l'enseignant… Autant de questionnements qui doivent amener le stagiaire à traiter du fait que les élèves n'ont pas tous les mêmes mobiles, qu'il ne suffit pas de proposer une activité authentique pour qu'ils s'engagent, que si tous sont à l'école pour apprendre tous n'ont pas les mêmes envies ni les mêmes possibilités d'expression, que le sens des apprentissages n'est pas donné mais à construire… Oublier le problème c'est prendre le risque d'une formation formelle ou les solutions valent plus que les processus qui y conduisent.

Choisir l'incident critique et le faire partager permet d'installer la situation problématique de formation que constitue l'entretien. C'est livrer dans la situation de formation que constitue l'entretien un but, des contraintes et des exigences pour inviter le stagiaire à traiter un problème professionnel. Pour les conseillers débutants, le syncrétisme empêche de choisir : ce que doit étudier le stagiaire n'est pas distingué de ce qu'il doit faire, les compétences à développer n'envisagent pas les conditions à intérioriser pour les construire, le savoir est disjoint des problèmes dont il est porteur. On peut faire l'hypothèse que la difficulté que rencontrent les conseillers pédagogiques, dans cette opération de choix de l'incident critique et de position du problème, est liée à la « didactisation » du « savoir enseigner » qu'ils opèrent. La compétence et l'objet d'étude peuvent être définis et pris en compte dans la situation de formation. Ils sont la face émergée de l'activité mais ils ne suffisent pas à poser le problème et à cerner « les points d'appui à partir desquels questionner » (Fabre 2005). Ce qui semble faire défaut dans les « didactisations » qui président au choix de l'incident critique tient pour partie dans la prise en compte du stagiaire apprenant. En faisant l'impasse sur la définition du problème, des obstacles et des conditions de la transformation professionnelle qui constituent la face immergée de l'activité du stagiaire, les conseillers pédagogiques ne peuvent générer des problématisations que de manière incidente.

XVII – 1 - 2 - Des causes aux raisons pour accéder aux conditions du problème.

Suivant M Fabre, nous avons indiqué comment problématiser se distinguait de l'application de règles d'action qui se fondent sur des causalités linéaires (Si il se passe ça, alors je fais ça) comme l'illustre l'exemple suivant pris dans l'entretien que conduit Catherine. Celle-ci

revient sur un moment de la séance ou les élèves ne font rien pendant cinq minutes: cp16 : *« … tu les laisses un petit peu désemparés, c'est-à-dire, tu les laisses un petit peu cinq minutes et puis t'es pas trop là. Alors tu n'es pas là pour deux raisons : d'abord parce qu'il y a un groupe qui te pourrit un peu la vie… ça à mon avis faut évacuer, c'est-à-dire, la prochaine fois que cela se passe comme cela, les deux qui te cassent les pieds, ils vont sur le côté et puis tu règles le problème après la séance parce que les autres tu ne peux pas les gérer ».* La cause de l'inactivité des élèves est donnée par Catherine « *il y a un groupe qui te pourrit la vie* » mais rien n'est discuté sur les raisons pour accéder aux conditions du problème qui renvoie ici à celui énoncé plus haut : « gérer la tension entre fonctionnements collectifs (équité) et individuels (identité) par la mise en œuvre d'une problématique d'implication des élèves : intérêt à, intérêt pour ».

Plus proche de l'invention, la problématisation requiert d'examiner les solutions possibles et donc d'examiner des conditions qui ont une portée plus générale. Sans juger de la pertinence de la solution proposée par Catherine dans l'extrait présenté, débattre des conditions aurait pu amener à discuter des mobiles d'agir des élèves décrocheurs et de la manière de les prendre en compte dans les activités de danse scolaire proposées. Rechercher les raisons pour accéder aux conditions aurait ici amené à questionner l'intérêt des élèves à agir et à apprendre dans cette situation de danse scolaire, les mobiles qu'ils peuvent investir dans la danse …

Pour expliquer le fonctionnement de la conseillère pédagogique, on peut invoquer à nouveau ici les raisons liées aux limites de la didactisation du « savoir enseigner », mais il est possible d'en évoquer une autre, plus méthodologique. La conseillère ne guide pas ici le cheminement de la pensée du stagiaire, elle ne cherche pas à extraire de la situation les éléments de contraintes qui prendront une portée générale. On l'a vu souvent au cours des entretiens observés, des causes sont avancées, elles conduisent à une proposition de solution mais elles sont rarement discutées. Il n'y a pas, dans le guidage de l'entretien, la rigueur des démarches qui doivent permettre au deux acteurs d'aller rechercher plus loin que la cause première pour un retour sur une solution pragmatique. Le contrôle et la vigilance du conseiller pédagogique sur sa propre démarche de guidage d'entretien tend à se faire déborder par la solution qu'il apporterait à la situation d'enseignement-apprentissage analysée.

XVII - 1 – 3 - Articuler des pistes d’action et des hypothèses explicatives qui concourent à des constructions théoriques.

La problématisation ne peut pas exister sans référence à des constructions théoriques plus ou moins formalisées qui interviennent dans la précision des conditions du problème. Or on conceptualise et modélise peu lors des entretiens post-séance. On ne débat pas ou peu des modes de construction des connaissances et les analyses sont rarement l’occasion de mesurer ces enjeux théoriques de l’enseignement qui sont à la fois ceux de l’apprentissage et ceux des savoirs disciplinaires.

La référence aux champs théoriques nécessaires à la compréhension des phénomènes n’organise que très rarement la cohérence des choix du conseiller pédagogique et du stagiaire lorsqu'ils reviennent sur une situation d'enseignement–apprentissage. Les savoirs en jeu sont peu explicites dans les entretiens post-séance et, en leur absence, c’est l’expérience personnelle qui sert de référence limitant du coup la construction de cadres de lecture partagés. L’extrait d’entretien suivant illustre la difficulté du conseiller pédagogique à donner de la consistance épistémologique à un dysfonctionnement repéré. La conseillère pédagogique intervient ici pour faire part de son point de vue sur la formulation des critères de réussite du stagiaire dans une des situations qu’il a proposées à ses élèves.

CP 13 : Au niveau des critères de réalisation, donc ils ont évoqué quelques notions pour pouvoir progresser avec la balle sans la perdre. Ca, je pense qu'ils ont compris ces choses là. Mais sur les critères de réussite que tu as fait sur ta séquence de montée à trois contre trois, tu leur avais dit, de passer dix fois, c'est pas le critère de réussite…et de ne pas perdre la balle plus de trois fois c'est cela ?

Stagiaire 13 : C'était pour la deuxième séquence ?

CP 14: La deuxième séquence.

Stagiaire 14 : Trois contre deux, ils devaient faire dix attaques successives, et sur ces dix attaques, c'était un maximum de trois pertes de balle sur dix attaques.

CP 15: Moi je n'appelle pas cela un critère de réussite, c'est de la non réussite que tu parles. Tu parles en sens inverse. Je te dis cela comme cela, comme je le pense, mais un critère de réussite, il faut que cela soit plutôt visé vers la réussite. J'ai réussi si j'ai marqué…. Monter sept fois la balle à tel plot ou à tel endroit près de mon panier. Je crois que cela va être plus parlant que « ne pas rater ». Moi c'est mon opinion, je te dis cela comme ça à chaud. J'ai été surprise sur le fait de dire : « On ne doit pas rater ». C'est pas de la réussite. Plutôt changer de langage… mais bon ils ont compris.

La formulation des critères de réussite gêne ici la conseillère pédagogique qui demande au stagiaire de changer de langage. On peut ici partager l'appréciation et considérer que le langage n'est pas très adapté, mais est-ce réellement révélateur d'un problème professionnel ? Il n'est pas fait référence ici à l'activité d'apprentissage des élèves, on ne sait pas ce qu'ils doivent apprendre ni en quoi les formulations du stagiaire auraient perturbé les apprentissages. On ne sait pas non plus raccrocher l'évènement évoqué à un savoir professionnel porteur d'une réelle fonctionnalité. Les raisons de changer de langage ne sont pas travaillées du point de vue des apprentissages ou de l'activité des élèves. De plus, l'entretien ne met pas explicitement en relation cette formulation avec un fonctionnement professionnel résistant du stagiaire. Si tout est problème, plus rien n'est problème. Faute d'avoir explicité les savoirs professionnels en jeu dans l'entretien, la conseillère pédagogique court le risque de ne pouvoir faire construire au stagiaire les éléments qui lui permettront de faire évoluer réellement son activité d'enseignement. L'extrait présenté ici est un peu caricatural mais il montre la nécessité pour le formateur de terrain d'un travail sur la signification du « savoir enseigner » pour éviter de s'éparpiller dans l'anecdotique. La tâche est d'autant plus ardue qu'elle doit combiner la modélisation des conditions psychologiques et

épistémologiques des apprentissages disciplinaires que doivent réaliser les élèves et des apprentissages professionnels que doit développer le stagiaire. Reconstruire des problèmes fondamentaux de l'enseignant dans « *une schématisation fonctionnelle du réel qui renonce à tout embrasser et à reproduire la réalité mais vise plutôt à construire des outils pour penser et agir* » (Fabre 2005) est le fruit d'un long travail didactique qui n'a pas toujours été explicitement réalisé.

Pour terminer cette section qui fait le point sur les difficultés des conseillers pédagogiques à conduire des entretiens problématisants, nous voulons évoquer une caractéristique énoncée par M. Fabre (2005) qui semble peser par défaut sur le processus de problématisation : celle d'une pensée contrôlée par des normes. L'activité de conseil est faiblement prescrite institutionnellement et laisse finalement beaucoup de latitude au conseiller qui doit produire lui-même les normes qui seront à reconstruire dans les entretiens de formation. Les limites des connaissances sur les fonctionnements psychologiques des stagiaires apprenant renvoient à des problématisations incidentes. L'absence de procédure de conduite d'entretien qui constituerait des règles « techniques » de fonctionnement susceptibles d'aider le conseiller et le stagiaire dans leurs démarches de problématisation laisse une place trop grande à l'apport de la solution. Enfin, le flou épistémologique sur la signification du « savoir enseigner »et des « savoirs didactiques disciplinaires » borne insuffisamment les problèmes professionnels, diminue leur consistance et invite à la dispersion. L'accès à la culture professionnelle par sa problématisation n'est envisageable que dans un jeu de contraintes. Nous pensons que ces normes psychologiques, techniques, sociales, et épistémologiques doivent s'aménager comme des contraintes pour permettre une reconstruction des significations des objets de la culture professionnelle pour à la fois l'acquérir et la faire évoluer. En disant cela, nous ne voulons pas confiner le stagiaire dans une soumission intellectuelle à l'autorité de la formation ou du formateur mais, au contraire, l'inscrire dans un travail d'appropriation critique des normes des fonctionnements professionnels.

XVII – 2 - Limites et conditions d'une contribution de la situation d'entretien post-séance dans le processus de problématisation.

Observer et analyser les fonctionnements des formateurs, mettre à jour les résistances de leurs fonctionnements dans les situations d'analyse de pratique amène, par rebond, à modifier le regard sur les situations d'entretien et à discuter de leur pertinence. C'est le sens des quelques réflexions suivantes. Malgré une formation importante comme nous l'avons indiqué, nous n'avons pas observé clairement dans les entretiens mis sous observation l'articulation des trois dimensions du processus de problématisation et la conduite du processus à son terme. Si nous avons pointé dans les fonctionnements usuels des conseillers pédagogiques des freins à la mise en œuvre de démarche de problématisation dans les entretiens post séance, on peut toutefois se demander si il n'y a pas d'autres limites inhérentes à cette situation de formation. La problématisation est-elle finalement possible à l'échelle d'un entretien post-séance ? Ne doit-on pas l'envisager à la mesure d'un dispositif plus global de formation par l'analyse des pratiques ? Dans cette phase de la discussion nous revenons sur trois des aspects de la situation qui semblent peser sur ce que nous avons indiqué comme étant des freins possibles au fonctionnement du formateur : le poids de l'implication personnelle sur la relation de formation, le poids du contexte singulier sur l'apport de solutions formelles et contextualisées, le poids du direct (l'improvisation) sur l'activité professionnelle du conseiller pédagogique.

- Le poids de l'implication personnelle sur la relation de formation :

On revient ici sur l'effet stagiaire. L'activité déborde la tâche et il y a dans l'activité que le stagiaire met sous l'observation du conseiller plus que la réponse aux exigences de la commande institutionnelle. Les choix qu'il a opérés sont souvent le résultat d'un travail de préparation important et l'implication dans la situation de travail rend difficile l'accès pour le stagiaire à la responsabilité des dysfonctionnements. La construction d'une connaissance plus objective lui impose une mise à distance de l'objet de son travail, une mise à l'écart des significations vécues et des charges affectives sur l'objet en question. Il lui faut reconstruire un équilibre entre la perception de jugement qu'il peut avoir du regard du conseiller et l'intelligibilité des situations de pratiques professionnelles. A l'image du chercheur, il lui faut clarifier le rapport qu'il entretient avec son objet de recherche et construire une posture de

vigilance sur son implication et son rapport à la construction du savoir professionnel. Comme toute construction cette posture demande du temps. À la mesure de la formation il peut falloir plusieurs entretiens entre le stagiaire et le conseiller pédagogique pour institutionnaliser le travail qu'il s'y déroule. A la dimension de l'entretien, il faut un peu de temps pour laisser refroidir la charge affective impliquée dans les situations d'enseignement-apprentissage et la situation d'observation.

- Le poids du contexte singulier.

A l'issue de ce travail de recherche nous avons fait l'hypothèse que la forme de l'enseignement attendu par le conseiller pédagogique tend à limiter la mise en œuvre de démarche de problématisation dans les entretiens post-séance. Le contexte singulier de la situation observée y pousse. C'est en effet une situation particulière qui est observée, elle ne permet pas aisément a priori les comparaisons, la recherche de régularités, la construction de séries propre à la reconstruction du problème. De même, la résolution du problème, qui suppose l'élargissement à une proposition de portée générale et des tentatives de généralisation ou d'opérationnalisation, est difficile sans nouvelle tentative, comparaison et/ou évaluation. Là encore, la situation d'entretien référée à une situation singulière limite le développement du processus de problématisation ou tout au moins invite à ne pas attendre de l'entretien de problématisation, la résolution du problème. Il y a une contribution de l'entretien à la problématisation des pratiques professionnelles et à leur transformation mais on peut penser que l'entretien post-séance ne suffit pas au processus.

- Le poids du « direct » dans la conduite de l'entretien.

Bien souvent les entretiens suivent la séance de quelques minutes et laissent peu de temps de préparation au conseiller pédagogique. Les entretiens ont pour fonction, à partir de l'observation effectuée, de mettre à jour, récolter et traiter des données. A travers eux, il est aussi question pour le conseiller pédagogique de recueillir des informations sur la manière dont se forme le stagiaire. Même si les contenus de formation structurent l'intervention, l'entretien de problématisation suppose pour le conseiller pédagogique l'interaction et une part d'improvisation aux réactions, aux explications, aux raisonnements perçus. Il va devoir « lire » et s'exprimer en fonction de l'activité d'apprenant du stagiaire dans le direct de l'échange. Mais les stagiaires apprenants ne concèdent pas toujours facilement au formateur ce pouvoir de contribuer à leur formation. Le formateur agit donc dans un contexte contenant

une part d'incertitude. Dans l'entretien, la situation de formation se construit au fil du déroulement des échanges et des argumentations et les fonctionnements du stagiaire ne permettent pas toujours d'avancer dans le processus de problématisation.

XVII – 3 : Des pistes / conditions à prendre en compte pour la formation des enseignants et des formateurs d'enseignants.

Le dernier point de discussion que nous proposons concerne les indications possibles de ce travail pour la formation des enseignants et des formateurs d'enseignants. Nous partageons à cet égard les propos d'Amade-Escot (1998, 69) : « *Rendre intelligibles les pratiques d'enseignement dans leur contexte évolutif, intégrer le fait que les conclusions des chercheurs sont susceptibles de nourrir la réflexion des décideurs et des formateurs d'enseignants, savoir qu'il y aura le plus souvent une exploitation secondaire des travaux, autant d'enjeux qui impliquent la responsabilité des didacticiens. Il existe une utilité sociale de la recherche didactique qui ne se fonde pas sur l'utilité immédiate des produits qu'elle construit, mais consiste à éclairer par la compréhension en profondeur de la pratique qu'elle rend possible* ». Marquer les limites des fonctionnements des conseillers pédagogiques au regard de l'analyse et de la problématisation des pratiques professionnelles pour la formation des stagiaires amène, en creux, à dégager quelques hypothèses sur des conditions plus favorables au déroulement des entretiens post séance. Nous les évoquons autour de trois aspects qui sont la construction de normes, l'insertion des entretiens post-séance dans un processus d'analyse des pratiques qui déborde le moment de l'entretien, la formation des conseillers pédagogiques.

XVII – 3 – 1 Construire des normes.

Au cours de l'entretien, l'implication des stagiaires sur le mobile de « faire apprendre » les élèves pose problème au conseiller pédagogique. La posture est d'autant plus difficile à trouver que la position du conseiller est mal définie et laisse la place à une centration sur la relation de formation. Dès lors les propositions que nous faisons cherchent à installer une distance optimale entre le conseiller et le stagiaire. Ainsi, on peut penser que l'institutionnalisation de l'entretien dans une procédure claire, des rythmes de visites établis,

des productions référées à des contrats serait de nature à faciliter cette implication. De même qu'un statut de conseiller pédagogique ou de « formateur de terrain » reconnu par une qualification contribuerait à clarifier les engagements de chacun.

Sur la dimension épistémologique, les entretiens ont besoin de normes pour permettre la problématisation. Celles-ci doivent, pour nous, plus précisément renvoyer aux conditions didactiques de l'apprentissage des savoirs disciplinaires et professionnels. Les cadres théoriques ont besoin de gagner en explicitation pour être mobilisés dans les analyses que les conseillers pédagogiques conduisent.

Enfin la conduite d'entretiens « problématisants » appelle elle aussi sans doute à un guidage contrôlé par des normes à même de réduire les aléas liés aux échanges entre pairs et aux réactions du stagiaire. On peut penser, par exemple, à des procédures qui installent des points de passage pour le stagiaire dans les entretiens : le partage de l'incident critique, la recherche de ses causes, celle de ses raisons, la formulation d'hypothèses pour faire différemment. Ces points de passage, pouvant servir de repères au conseiller pédagogique sur l'activité cognitive du stagiaire, lui permettraient de préciser par ses questions les contraintes qu'il établit dans la situation de formation qu'il conduit.

XVII – 3 – 2- Insérer les entretiens post-séance dans un processus d'analyse et de problématisation des pratiques professionnelles.

L'entretien post-séance contribue à la problématisation des pratiques professionnelles mais ne peut s'y réduire. Le débat sur les conditions du problème, qui est une exigence de la problématisation, demande la construction de référence et de modèles théoriques qui permettent de penser différemment l'activité enseignante que les stagiaires déploient. Les problèmes professionnels qui sont traités ne peuvent être réglés dans le temps de l'entretien. Il convient sans doute alors d'envisager les entretiens insérés dans une problématique de formation qui intègre des temps de travail en centre de formation. Une approche « à chaud » et contextualisée de la problématisation dans les entretiens post-séance, une approche « à froid » et décontextualisée de la problématisation sur des problèmes professionnels identiques dans le travail au centre de formation (Le Bas, 2006).

XVII – 3 – 3 - Formation des conseillers pédagogiques et recherche sur les étapes de la progressivité de la construction du « savoir enseigner ».

La construction de normes et l'insertion des entretiens dans des problématiques de formation partagées appellent au développement, par la recherche et la formation, de nouveaux pouvoirs d'agir des conseillers pédagogiques. Pour traiter les problèmes spécifiques de conseiller qu'ils rencontrent nous pensons, à la suite des discussions précédentes, qu'il leur faudra entre autre travailler sur trois objets :

- l'implication du stagiaire dans une professionnalité organisée par l'apprentissage des élèves ;

- l'ajustement des analyses à des références hétérogènes : le contexte, les transformations nécessaires aux progrès du stagiaire, le « savoir enseigner », le savoir disciplinaire ;

- la conduite des entretiens en relation avec le fonctionnement du stagiaire apprenant.

Ces différents objets, qui nous semblent constitutifs du « savoir former », impliquent quelques exigences dont une nous paraît prégnante et souvent peu explorée. Nous faisons référence ici à la nécessité de construire, par la recherche et la formation des conseillers pédagogiques, des savoirs didactiques sur les apprentissages professionnels enseignants susceptibles répondre aux questions suivantes : comment les enseignants débutants construisent-ils leurs connaissances professionnelles et praticiennes ? Existe t'il des modes d'organisation typiques qui constituent des étapes dans la construction de la progressivité de la professionnalité ? Quels sont les obstacles aux progrès professionnels ? Quels sont les contenus qui permettront aux enseignants de se transformer et de résoudre les problèmes professionnels qu'ils rencontrent ?

CONCLUSION.

Notre travail avait pour ambition de mieux comprendre les fonctionnements usuels et résistants des conseillers pédagogiques dans les entretiens post-séance. Pour cela, nous avons tenté de construire un positionnement épistémologique de l'activité professionnelle des conseillers pédagogiques et plus globalement de la pratique. Nous avons essayé d'organiser nos emprunts à différentes disciplines, la sociologie, l'épistémologie, la psychologie, au service d'une approche problématique de la pratique. La particularité de ce positionnement tient dans la volonté d'articuler trois cadres pour saisir les fonctionnements des conseillers pédagogiques : le cadre de l'activité, celui de la didactique et enfin celui du problème et la problématisation comme agent dynamique du système. Evoquons les rapidement.

- Le cadre de l'activité est issu des travaux de Léontiev et des développements qu'en fait Y. Clot pour la psychologie du travail ; il a orienté notre cadre conceptuel autour de deux préoccupations. La première était de saisir, au delà de l'action et des opérations qui se déroulent, le sens et les mobiles des conseillers pédagogiques impliqués dans leur travail. La seconde était de considérer l'action du conseiller pédagogique comme une action sur l'activité du stagiaire en formation dans les trois directions qu'elle prend : vers l'objet de l'activité (le « savoir enseigner »), vers les autres à propos de cet objet (la culture professionnelle, le genre) et vers lui-même (le stagiaire en formation).

- Notre approche est didactique, elle tente de mettre sous observation l'étude des phénomènes de formation–apprentissage générés par un conseiller pédagogique vers un enseignant stagiaire à propos d'un savoir qui est ici rattaché à une activité professionnelle. Le croisement des cadres didactiques avec celui de l'activité nous a amenés à construire une structure particulière de l'orientation didactique de l'activité du conseiller pédagogique. Elle attribue au conseiller pédagogique la nécessité de gérer trois champs hétérogènes : celui du stagiaire en formation, celui de la commande sociale réinterprétée par la culture professionnelle, enfin celui du savoir qui est ici le « savoir enseigner ».

- Le registre théorique du problème et de la problématisation développés à Nantes, autour de M. Fabre et C. Orange, ont été convoqués pour approcher la dynamique de la gestion de ce système. Nous avons considéré que les savoirs des conseillers pédagogiques se rattachent aux

problèmes professionnels qu'ils rencontrent. Ceux-ci naissent des tensions générées par des exigences contradictoires inhérentes à chacun des registres hétérogènes, le « savoir enseigner », la commande sociale, le stagiaire en formation. Nous avons ainsi prolongé l'idée d'Alain Le Bas (1996- 2005) qui définit les problèmes des praticiens, qu'ils soient pratiquants dans les activités physiques et sportives ou enseignants, dans la gestion d'un système hétérogène de tension.

Le cadre ainsi construit s'est révélé comme un outil permettant de mettre à jour différents types de fonctionnements des conseillers pédagogiques et de préciser des hypothèses d'obstacles à la construction d'une professionnalité spécifique de conseiller pédagogique d'un point de vue didactique. Il nous a donc permis d'apporter quelques éléments de compréhension sur le fonctionnement des conseillers pédagogiques et, parallèlement, de formuler un peu différemment les problèmes liés à la formation -apprentissage d'une pratique professionnelle enseignante.

Les résultats relatifs au fonctionnement des conseillers pédagogiques et les cadres d'investigation échafaudés représentent les deux contributions de ce travail. Ils nous amènent pour finir cette étude à repérer quelques actualisations de la formation des enseignants et à envisager des développements possibles à l'outil construit.

En accédant d'un peu plus près au fonctionnement des conseillers pédagogiques on perçoit plus précisément les possibles et les limites des contenus et démarches de formation qui sont véhiculés par les formations de terrain. Nous voulons voir dans nos investigations autour de la didactique professionnelle et de la problématisation une voie possible de la rénovation des contenus de la formation professionnelle des enseignants. Nous évoquons donc quelques pistes de rénovation des pratiques et des contenus de la formation professionnelle des enseignants qui nous paraissent pouvoir être envisagées pour faire des analyses de pratiques, un moyen d'accès à la culture professionnelle et au développement de cette culture :

- dépasser la relation interpersonnelle et la référence à l'expérience pour fonder l'implication du stagiaire sur des savoirs professionnels raisonnés. Ce qui conduit à intégrer les entretiens post-séance dans des processus d'analyse de pratiques qui alternent proximité et distance au contexte.

- dépasser une lecture technique ou technologique de l'activité enseignante au profit d'analyse didactique de cette activité, et notamment une analyse de l'activité enseignante qui prend en compte l'activité d'apprentissage de l'élève et du stagiaire apprenant.

- dépasser des démarches d'analyse qui valorisent la transmission de solutions d'enseignement pragmatiques pour envisager des débats qui sollicitent chez le stagiaire la construction d'outils conceptuels sur les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves.

Enfin la proposition d'un modèle de l'orientation didactique de l'activité du conseiller pédagogique nous paraît pouvoir nourrir la réflexion sur la contribution de ce formateur de terrain à cette rénovation des contenus. Cette approche didactique de la pratique professionnelle, mise en relation avec les cadres de l'activité et de la problématisation, nous paraît susceptible d'être réutilisée pour la construction et la compréhension de dispositifs en formation professionnelle. Par les résultats qu'elle apporte, les propositions qu'elle génère et les outils de compréhension qu'elle propose, nous pensons que notre recherche peut permettre quelques développements dans la formation des enseignants et/ou des formateurs. Nous pensons, avec prudence, qu'elle peut également constituer un instrument pour d'autres recherches sur la formation des enseignants.

Table des matières.

Sommaire....3

Introduction....8

Introduction....8

Introduction....8

Introduction....8

I - Des questionnements initiaux qui profilent l'objet d'étude et le cadre conceptuel....9
II - Des points d'appui pour questionner la professionnalité des conseillers pédagogiques :....14
III- Présentation du travail....15

Première partie : Le conseiller pédagogique dans la formation professionnelle des enseignants. Positionnements théoriques....18

I La formation entendue comme un système complexe....19
I – 1 La professionnalisation un mouvement exigeant qui renouvelle les orientations actuelles de la formation des enseignants. 23
I - 1- 1 - La professionnalisation conséquence d'une approche complexe....23
I - 1- 2 - Quelques particularités de la professionnalité enseignante....25
I - 1- 3 – La compétence, une exigence pour la formation....27
I - 1- 4 - L'alternance comme mode de formation....29
I – 2 Les conditions du développement du formé....32
I - 2- 1 - L'action est nécessaire à la construction des compétences....34
I - 2- 2 - L'activité un cadre pour penser le développement de l'action....35
I - 2- 3 - La prise en compte des situations comme des constructions des sujets qui agissent....38
I - 2- 4 - Les compétences à la fois objet et moyens de la formation professionnelle....40
I – 3 Exigence du point de vue épistémologique. 42
I – 3 - 1 - De quelle pratique parle t-on ?....43
I – 3 - 2 - D'où viennent les savoirs de l'enseignant?....44
I -4 - La formation dans un système d'exigences....46
II Quels repères pour analyser l'activité du conseiller pédagogique face à ces exigences ?....48
II – I : Formateur, conseiller pédagogique, une intervention dans un processus complexe....49
II - 1 - 1- Obstacles, problèmes, problématisation : des concepts pour penser la fonctionnalité et la dynamique de construction des savoirs professionnels....50
II - 1 - 2 - L'analyse et l'argumentation : Activité et outils du conseiller pédagogique....55
II - 1 - 3- Des pôles qui fonctionnent comme des contraintes dans le contexte de la formation des stagiaires....61
II - 1 - 3 - 1 - Vers une conception problématique du « savoir enseigner ».....61
II - 1 - 3 - 2 - L'enseignant stagiaire… (Fonctionnement de l'enseignant débutant)....64
II - 1 - 3 - 3 - L'attente sociale….....68
II- 2 - Comment combiner ces contraintes hétérogènes ?....76
II – 2 – 1 Le sens une articulation dynamique de l'activité du CP....77
II – 2 – 2 Didactique professionnelles et didactique disciplinaire deux espaces à emboîter dans un système de normes:....81

II – 2 – 2 - 1 En quoi ces différents champs sont-ils révélateurs des cadres d'analyse mobilisés par le conseiller pédagogique ?..... 85
- Le champ des connaissances relatives au savoir en jeu..... 85
Le champ des attentes institutionnelles 86
Champ des connaissances relatives à l'apprentissage..... 87
II – 2 – 2 – 2 Comment pèsent ces champs dans un processus de transposition d'une didactique professionnelle..... 90
II – 2 – 3 Entre conceptualisation et problématisation, quelle conduite du processus de transformation..... 92
Comment évoluent les schèmes ? 92
Le passage de faire au comprendre s'effectue par une conceptualisation:..... 93
Intrigue :..... 93
La problématisation, un débat sur les conditions pour explorer les possibles. 94
Quel point de départ à cette problématisation..... 95
Quelles informations en débat ? 96
Les dimensions du processus de problématisation dans les entretiens post séance:..... 96
II - 2 – 4 - Une approche problématique et didactique de l'activité du conseiller pédagogique..... 98
II - 2 - 4 - 1 - La mobilisation de l'activité du CP fait problème..... 99
II - 2 - 4 - 2 - Les tensions entre « faire agir et faire comprendre » posent au CP le problème de son efficacité..... 100
II - 2 - 4 - 3 - La conduite de l'entretien pose un problème d'efficience..... 101
III Une concrétisation du cadre conceptuel : le dispositif de formation dans lequel s'inscrivent les conseillers pédagogiques EPS suivis..... 104
III – I - Des principes de formation..... 104
III – 2- Construire des outils sur le « savoir enseigner » pour analyser les problèmes professionnels des stagiaires..... 105
III – 3- Stratégie de formation :..... 108
III -4 - Le déroulement du projet de formation..... 108
IV Les questions de recherche :..... 111
IV – 1 - Un questionnement inscrit dans une recherche qualitative :..... 111
IV – 2 - Un questionnement inscrit dans des problématiques de la didactique et de l'ergonomie qui prend pour objet l'activité..... 113
IV – 3 - Un questionnement qui s'inscrit dans les problématiques de la recherche sur la formation. ...114
IV – 4 - Les questions de recherche :..... 115
V Des éléments de réponse à ces questions dans la littérature scientifique récente..... 117

Seconde partie : Approche méthodologique..... 127

VI De quels outils à t'on besoin pour approcher les fonctionnements des CP ?..... 129
VI – I : Première question de recherche..... 129
VI – 2 : Deuxième question de recherche..... 130
VI – 2 – 1 : Des faits et des idées, deux registres en tension..... 130
VI – 2 – 2 : Résolution et explication deux visées pour l'analyse. 132
VI – 3 : Troisième question de recherche..... 133
VII Des connaissances sur les activités langagières pour appréhender ces questions..... 134
VII – I - Le langage est une activité..... 134
VII – 2 - Le langage comme outil de la construction et des interactions entre les individus et les objets. 136
VII – 3 - Une approche interactive du langage :..... 137
VII – 4 - Une approche argumentative du langage :..... 138
VIII Accéder aux modes de fonctionnements dominants des conseillers pédagogiques dans les entretiens. 140
VIII - 1 - Les postures relatives au savoir et au stagiaire pour appréhender la manière dont le CP oriente la formation du stagiaire sur « faire apprendre »..... 140
VIII - 2 - A la recherche des cadres interprétatifs pour saisir comment le CP organise la progressivité des apprentissages du stagiaire en fonction du contexte..... 143
VIII – 3 - Contraintes et interactions argumentatives pour saisir comment le CP conduit la transformation du stagiaire dans l'entretien..... 148
IX Outils et méthodes nécessaires à ces analyses..... 152
IX - 1 - Les dialogues CP – stagiaire relèvent d'une activité argumentative..... 152
IX - 2 - C'est au travers des schématisations que se développent ses activités argumentatives..... 153

IX – 3 - Comment fonctionne cette activité de schématisation :.....154
IX - 4 - Toulmin, un autre cadre d'analyse pour observer les argumentations.....156
X Démarche d'analyse.....159
X - I - Représentation générale de la méthodologie d'analyse :.....159
X – 2 - Les données.....160
X – 3 - Le traitement des données.....162
X – 3 -1 - Première étape : mise à plat des entretiens entre le conseiller pédagogique et son stagiaire (codage-réduction des données pour construire des constats).....164
X – 3 -1 - 1 - Le découpage des épisodes argumentatifs :.....164
X – 3 -1 - 2 - Identification et codage des arguments au regard des différents registres. 165
X – 3 -1 - 3 - Les opérations langagières qui déterminent les objets de discours et les positions des intervenants.....167
X – 3 -1 - 4 - La fonction du discours dans la problématisation. 169
X - 3 - 2 : Deuxième étape, un second niveau d'interprétation.....171
X – 3 -3 - Troisième étape, un troisième niveau d'interprétation.....173
X - 3 - 4 - Quatrième étape : Les entretiens d'auto-confrontation.....173
X – 3 – 5 - Cinquième étape, l'établissement d'un profil de fonctionnement. 175
X – 3 – 6 - Comparaison des fonctionnements de début et de fin de formation.....175
XI Un exemple de traitement à partir d'un extrait d'entretien.....176
XI – 1 - Les éléments d'une posture.....180
XI – 1 – 1 - La nature des interventions :.....180
XI- 1- 2 - Les rôles : 180
XI - 2 - Cadres interprétatifs mobilisés pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.....181
XI- 2 – 1 - Le thème abordé :.....181
XI- 2 – 2 - Les opérations de construction de la référence : 181
XI - 3 - La gestion des contraintes et interactions argumentatives : la prise en charge des problèmes..184

Troisième partie : Fonctionnements usuels et évolutions de la professionnalité des conseillers pédagogiques suivis.....188

XII Suivi de trois conseillers pédagogiques.....189
XII- 1 - Le cas de Catherine.....189
XII- 1- 1 - Entretien réalisé au début de la formation de la conseillère pédagogique. 189
XII- 1 - 1 - 1- Les deux premières étapes de traitement.....190
XII- 1 - 1 – 2 - Troisième étape : Mise en relation des différents thèmes.....191
Les postures adoptées Catherine adoptées lors de l'entretien.....191
Les cadres interprétatifs/explicatifs mobilisés par Catherine lors de l'entretien.....193
La gestion des contraintes et interactions argumentatives développée par Catherine....194
XII- 1 - 1 – 3 - Quatrième étape: Analyse de l'entretien d'auto- confrontation.....195
XII- 1 - 1 – 4 - Cinquième étape : Vers l'établissement d'un profil de fonctionnement.....196
XII- 1 - 1 – 5 - Profil de Catherine dans l'entretien de début de formation.....199
XII- 1 - 2 - Entretien de fin de formation.....200
XII- 2 - 1 - 1 - Les deux premières étapes de traitement.....201
XII- 2 - 1 - 2- Troisième étape : Mise en relation des différents thèmes.....202
Les postures adoptées lors de l'entretien.....202
Les cadres interprétatifs/explicatifs mobilisés lors de l'entretien.....203
La gestion des contraintes et interactions argumentatives.....205
XII- 1 - 2 – 3 - Quatrième étape: Analyse de l'entretien d'auto- confrontation.....206
XII- 1 - 2 – 4 - Cinquième étape : Vers l'établissement d'un profil de fonctionnement.....208
XII- 1 - 2 – 5 - Profil Catherine : entretien fin de formation.....211
XII – I – 3 - Permanences, évolutions et résistances.....212
.....213
XII- 2 - Le cas de Delphine.....214
XII- 2 - 1 - Entretien de début de formation. 214
XII- 2 - 1 - 1- Les deux premières étapes de traitement.....215
XII- 2 - 1 - 2- Troisième étape : Mise en relation des différents thèmes.....215
Les postures adoptées lors de l'entretien.....215
Les cadres interprétatifs/ explicatifs mobilisés lors de l'entretien.....217
La gestion des contraintes et interactions argumentatives.....218
XII- 2 - 1 – 3 - Quatrième étape: Analyse de l'entretien d'auto- confrontation.....219

XII- 2 - 1 – 4 - Cinquième étape : Vers l'établissement d'un profil de fonctionnement..... 221
XII- 2 - 1 - 5- Profil de Delphine dans l'entretien de début de formation..... 223
XII- 2 – 2 - Entretien de fin de formation..... 224
XII- 2 - 2 - 1- Les deux premières étapes de traitement..... 225
XII- 2 - 2 - 2- Troisième étape : Mise en relation des différents thèmes..... 226
Les postures adoptées lors de l'entretien..... 226
Les cadres interprétatifs mobilisés lors de l'entretien..... 227
La gestion des contraintes et interactions argumentatives..... 229
XII- 2 - 2 – 3 - Quatrième étape: Analyse de l'entretien d'auto- confrontation..... 231
XII- 2 - 2 – 4 - Cinquième étape : Vers l'établissement d'un profil de fonctionnement..... 233
XII – 2 – 2 – 5 - Profil Delphine : entretien fin de formation..... 236
XII – 2 - 3 - Permanences, évolutions et résistances..... 237
XII- 3 - Le cas de Stéphane..... 239
XII- 3 - 1 - Entretien de début de formation. 239
XII- 3 - 1 - 1- Les deux premières étapes de traitement..... 240
XII- 3 - 1 - 2- Troisième étape : mise en relation des différents thèmes..... 241
Les cadres interprétatifs/explicatifs mobilisés lors de l'entretien..... 243
La gestion des contraintes et interactions argumentatives..... 244
XII- 3 - 1 - 3 - Quatrième étape: Analyse de l'entretien d'auto-confrontation..... 245
XII- 3 - 1 – 4 - Cinquième étape : vers l'établissement d'un profil de fonctionnement..... 247
XII- 3 - 1 - 5 - Profil de Stéphane dans l'entretien de début de formation..... 249
XII- 3 – 2 - Entretien de fin de formation..... 251
XII -3- 2- 1 Les deux premières étapes de traitement..... 252
XII -3- 2- 2 - Troisième étape d'interprétation : mise en relation des différentes thèmes..... 253
Les postures adoptées lors de l'entretien..... 253
Les cadres interprétatifs mobilisés lors de l'entretien..... 253
La gestion des contraintes et interactions argumentatives..... 254
XII -3 -2 - 3 - Quatrième étape d'interprétation. Analyse de l'entretien d'auto- confrontation... 255
XII -3-2-4 - Cinquième étape d'interprétation : vers l'établissement d'un profil de fonctionnement..... 257
XII – 3 – 2 – 5 - Profil Stéphane entretien fin de formation..... 259
XIII Une étude inter-cas..... 262
XIII - 1 - Les postures usuelles des conseillers pédagogiques et l'implication dans le scénario de formation..... 262
XIII- 2 - Les cadres interprétatifs usuels des conseillers pédagogiques..... 264
XIII- 3 - La « prise en charge du problème » par les conseillers pédagogiques..... 268
XIII - 4 - Voies du progrès et résistances à la construction d'une professionnalité de formateur de terrain..... 272
XIII - 4 – 1- Les évolutions de la manière dont le CP fait reconstruire le projet de formation sur faire apprendre..... 273
XIII – 4 – 2 – Les évolutions sur la manière dont le formateur organise la progressivité des apprentissages du stagiaire en fonction du contexte ?..... 274
XIII - 4 – 3 – Les évolutions sur la manière dont le CP conduit la transformation du stagiaire dans l'entretien?..... 276
XIII - 5 – Les prises en charge des différents pôles que doit gérer le cp..... 279
XIII - 5 – 1- Quelle prise en compte de l'activité du stagiaire en formation..... 279
XIII - 5 – 2- Quelle conception de la professionnalité ou, quel professionnel forment les CP ?..... 284
XIII - 5 – 3- Quelle fonctionnalité du « savoir enseigner »..... 286
XIII – 6 - Conclusion de cette étude inter-cas :..... 292
XIII- 6 – 1- Quatre profils de fonctionnement..... 292
XIII- 6 – 2 Des éléments de résistance qui concourent à une définition hypothétique de trois obstacles..... 294
XIV Une étude complémentaire..... 297
XIV – I - La situation étudiée..... 297
XIV – 2 - La population testée..... 298
XIV – 3 - Les données : 298
XIV – 4 - Méthodologie de traitement des données..... 298
XIV – 4 - I Codage réduction des données, établissements de constats..... 298
XIV – 4 - I - 1 Première question du guide: ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion ?..... 299

XIV – 4 - I - 2 Deuxième question du guide: les raisons qui expliquent les dysfonctionnements ? 300
XIV – 4 - I - 3-Troisième question du guide: les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire ?..... 301
XIV – 4 - I - 4 Relation établie entre les trois questions posées par le guide d'entretien..... 301
XIV – 4 - 2 -Interprétation de la lecture que fait le CP de la séance observée..... 303
XIV – 4 - 3 -Interprétation du profil interprétatif/explicatif du CP..... 303
XIV – 5 - Les résultats..... 305
XIV – 5 – 1 La comparaison des différents profils interprétatifs. 305
XIV- 5 – 2 - Comparaison entre CP débutants et CP formés et expérimentés..... 312
XIV- 5 – 2 – 1 Analyse des guides de préparation à partir de notre catégorisation. 312
XIV- 5 – 2 – 1 Analyse des résultats et conclusion de l'étude complémentaire:..... 314

Quatrième partie - Discussion. 316

XV Synthèse des résultats..... 317
XV – 1 - Des profils de fonctionnement..... 318
XV – 2 - Des résultats hypothétiques sur des obstacles..... 318
XV – 3 - La contribution des résultats aux recherches sur le domaine. 319
XVI Limites et perspectives de la recherche..... 323
XVI – 1 - Difficultés méthodologiques à appréhender le contexte et l'interaction..... 323
XVI – 1 – 1 - Difficulté à appréhender la formation dans sa continuité. 323
XVI - 1- 2 - Difficulté à appréhender l'interactivité 324
XVI – 2 - Des points qui restent obscurs et des pistes de travail à développer pour comprendre les conditions de l'évolution de la professionnalité du CP. 325
XVII L'apport de la recherche sur les conditions et les limites d'une contribution de la problématisation à la formation des stagiaires dans les entretiens post séance..... 327
XVII – 1 - Retour sur les conditions et les limites de la problématisation liées au fonctionnement du formateur..... 328
XVII – 1 - 1 - Le choix de l'incident critique..... 328
XVII – 1 - 2 - Des causes aux raisons pour accéder aux conditions du problème. 331
XVII - 1 – 3 - Articuler des pistes d'action et des hypothèses explicatives qui concourent à des constructions théoriques..... 333
XVII – 2 - Limites et conditions d'une contribution de la situation d'entretien post-séance dans le processus de problématisation..... 336
XVII – 3 : Des pistes / conditions à prendre en compte pour la formation des enseignants et des formateurs d'enseignants. 338
XVII – 3 – 1 Construire des normes..... 338
XVII – 3 – 2- Insérer les entretiens post-séance dans un processus d'analyse et de problématisation des pratiques professionnelles..... 339
XVII – 3 – 3 - Formation des conseillers pédagogiques et recherche sur les étapes de la progressivité de la construction du « savoir enseigner »..... 340

Conclusion..... 341

Conclusion..... 341

Conclusion..... 341

Conclusion..... 341

Table des matières..... 344
Sommaire des annexes :..... 349
Bibliographie..... 350

Sommaire des annexes :

Annexe 1 : Le cas de Catherine **335**

Entretien de début de formation de conseiller pédagogique 335
- La préparation de séance 336
- Entretien avec le stagiaire en début de formation de conseiller pédagogique 338
- Mise à plat de l'entretien d'auto-confrontation à partir du schéma de Toulmin 362

Entretien de fin de formation de conseiller pédagogique 392
- Entretien avec le stagiaire en fin de formation de conseiller pédagogique… 393
- Mise à plat de l'entretien d'auto-confrontation à partir du schéma de Toulmin.. 415

Annexe 2 : Le cas de Delphine **429**

Entretien de début de formation de conseiller pédagogique 429
- Entretien avec le stagiaire en début de formation de conseiller pédagogique. 430
- Mise à plat de l'entretien d'auto-confrontation à partir du schéma de Toulmin. 462

Entretien de fin de formation de conseiller pédagogique 485
- La préparation de séance : 486
- Entretien avec le stagiaire en fin de formation de conseiller pédagogique. 487
- Mise à plat de l'entretien d'auto-confrontation à partir du schéma de Toulmin. 516

Annexe 3 : Le cas de Stéphane. **532**

Entretien de début de formation de conseiller pédagogique 532
- La préparation de séance du stagiaire : 533
- Entretien avec le stagiaire en début de formation de conseiller pédagogique. 535
- Mise à plat de l'entretien d'auto- confrontation à partir du schéma de Toulmin. 577

Entretien de fin de formation de conseiller pédagogique 589
- Préparation de séance du stagiaire : 590
- Entretien avec le stagiaire en fin de formation de conseiller pédagogique. 593
- Mise à plat de l'entretien d'auto-confrontation à partir du schéma de Toulmin. 612

Annexe 4 : Les guides de préparation d'entretien des CP **630**

- Analyse des feuilles de préparation des entretiens post séance : CP débutants. 631
- Analyse des feuilles de préparation des entretiens post séance : CP confirmés. 639

Annexe 5 : les outils de la formation des conseillers pédagogiques. **650**

5- 1 Un modèle de « pédagogie du projet » référé à une problématique du sens. 651
5- 2 Un modèle de conception et d'analyse du projet d'enseignement. 652
5- 3 Un modèle de l'apprentissage d'après J-P Astolfi. 653

Bibliographie.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

Altet, M. (2002). Quelle professionnalité des formateurs en formation continue ? Vers un profil polyidentitaire. in M Altet, L Paquay, P Perrenoud (Eds), *Formateurs d'enseignants: Quelle professionnalisation?* . (pp. 59-87).Bruxelles : De Boeck.

Amade-Escot, C., & Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive: Questions théoriques et méthodologies.* Grenoble: La Pensée Sauvage.

Amade-Escot, C. (1998). *L'enseignant d'EPS dans les interactions didactiques, itinéraire de recherche*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. LEMME. Toulouse.

Amade-Escot, C. (2000) Milieu, dévolution et contrat didactique : regard de l'éducation physique. *Colloque international Guy Brousseau : Autour de la théorie de situations didactiques*. Bordeaux.

Amade-Escot, C., & Léziart, Y. (1996) *Contribution à l'étude de la diffusion de propositions d'ingénierie didactique auprès de praticiens. Analyse de cas* d'enseignants d'éducation physique et sportive volontaires. Rapport scientifique. Recherche INRP, N°30506.

Amigues, R., Faïta, D., Lataillade, G., Saujat, F. (2002). Les collectifs de travail. *Les cahiers pédagogiques*. N°496, p.16-18.

Amigues, R., Faïta, D., Saujat, F. (2004). Travail enseignant et organisation de l'apprentissage scolaire. In E. Gentaz, Dessus, Ph., (Eds.). *Comprendre les apprentissages : Psychologie cognitive et éducation.* (pp. 155-168). Paris : Dunod.

Astolfi, JP., & Develay M. (1989). *La didactique des sciences*. Que sais je ? Paris : PUF

Bachelard, G. (1938- 1993). *La formation de l'esprit scientifique.* PUF, Coll. Quadrige.

Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Editions de minuit.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard : Paris

Bancel, (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Rapport au Ministre d'Etat, Ministère de l'éducation Nationale, de la jeunesse et des sports.

Barbier, JM. (2005) Voies nouvelles de la professionnalisation. In Sorel, M. Wittorski, R. (Eds), *La professionnalisation en acte et en question*. (pp 121-134). Paris : L'Harmattan.

Bautier, E.,& Rochex J-Y (2004), "Activité conjointe ne signifie pas significations partagées", in C. Moro et R. Rickenmann (eds), *Situation éducative et significations*, Raisons Éducatives. Bruxelles : De Boeck.

Bouthier, D., Pastré, P., & Samurçay, R. (1995). Éditorial du numéro spécial « Le développement des compétences : analyse du travail et didactique professionnelle ». *Éducation Permanente, 123,* 7-12.

Bouvier, A., & Obin, J-P. (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette Éducation.

Bruner J. (1990-1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : ESHEL.

Brouillet M., & Deaudelin, C (1994). Etude écosystémique d'un entretien de supervision de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, (pp. 443- 466). vol. XX, n° 3.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Bucheton, D. (2000). Les postures de lecture des élèves au collège. In FOURTANIER M-J. (coord.), LANGLADEG. (coord*.).Enseigner la littérature. Actes du Colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français ».* Paris : Delagrave, Toulouse : CRDP de Midi-Pyrénées.

Bucheton, D. (1999). Conférence Rencontre académique des réseaux d'éducation prioritaire, Montpellier, 16 Mai 1999.

Chalies S. (2002) *Analyse des interactions enseignants-stagiaires - conseillers pédagogiques et des connaissances mobilisées et / ou construites lors des entretiens de conseil pédagogique*, Thèse de doctorat en STAPS, Université de Montpellier.

Chaliès, S., D& urand, M. (2000) L'utilisation discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation* n° 35. Paris : INRP

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*, Grenoble : La pensée Sauvage.

Chevallard, Y. (1999) L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, n°19(4), p. 221-266.

Clot, Y. (2000). Analyse du travail et singularité de l'action. In J. M. Barbier (Dir.). *L'analyse de la singularité de l'action.* Paris : PUF.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.

Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme. Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.

Clot, Y. (2001, 2e édition). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.

Clot, Y, & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler, n° 6,* 7- 42

Combarnous, M. (1985). *Les techniques et la technicité.* Paris : Éditions sociales.

Couturier, C,. & Duret, P. (2000). *Enseigner l'EPS: l'identité professionnelle à l'épreuve du sport.* Paris : Centre EPS et société.

Donnay, J., Dejean, K., Charlier, E. (2001) *Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants*; rapport de recherche (juin 2001) commanditée par Mme DUPUIS, Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique de la Communauté française Wallonie-Bruxelles.Consulté le 20 janvier 07 sur : http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/A001/rapport_MStage29-08_2002.pdf

Dugal, J.P. (1999). Le *contenu et la forme du conseil dans la relation conseiller pédagogique-professeur stagiaire*. mémoire de DEA, Université Toulouse II Le Mirail.

Dugal, JP. (2003) *Le conseil en formation initiale des enseignants : intérêt et fonction des savoirs didactiques pour le tutorat des professeurs stagiaires en Education Physique et Sportive*. Thèse soutenue le 2 décembre 2003. (direction Chantal Amade-Escot). Université Toulouse III Paul Sabatier.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.

Durand, M. (1998). L'enseignement comme " action située " : éléments pour un cadre d'analyse. Communication à la 4ème biennale de l'éducation et de la formation. La Sorbonne. Paris, 16-18 avril.

Durand, D. (1993). *La systémique*, PUF., collection Que sais-je ?, N° 1795, édition revue et augmentée.

Fabre, M. (1995). *Bachelard éducateur*, Paris : PUF.

Fabre, M. (1994). *Penser la formation*, PUF

Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire.* PUF.

Fabre, M. (2005). Editorial, *Recherche et Formation,* n° 48, 5-15

Fabre, M. (2006) ; « Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey ». in Fabre, M,. Vellas, E. *Situations de formation et problématisation* (pp 17-30). Bruxelles, De Boeck et Larcier.

Fabre, M. (2006). Autour des mots - Analyse des pratiques et problématisation : quelques remarques épistémologiques de Michel Fabre, *Recherche et Formation,* n°51.

Famose, J.P. (1991). Apprentissage moteur et résolution de problème. In J.P. Famose, P.Fleurance, Y.Touchard. *L'apprentissage moteur. Rôle des représentations*. Paris: Ed Revue E.P.S.

Faïta, D. (2002). Le langage comme activité : in Schwartz Y et Durrive L (Coord) *Travail et Ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octares.

Fillon, P.; Orange, Ch.; Peterfalvi, B.; Rebière, M.; Schneeberger, P. (2004) Argumentation et construction de connaissances en sciences. A J. Douaire (coord.) Argumentation et disciplines scolaires (pp. 203-247). Paris: INRP

Gilly, M., Roux, J.-P., Trognon, A. (1999). (Eds.). *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*. Introduction : Interactions sociales et changements cognitifs Aix-en-Provence & Nancy : Presses de l'Université de Provence & Presses Universitaires de Nancy.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Ed. de minuit, (Le sens commun).

Gomez, F. (1997), Représentations et identité professionnelle du formateur d'enseignants, in *SPIRALES – Revue de recherche en éducation*- HS n°2, 127-152.

Grize, J-B. (1981). "L'argumentation : explication ou séduction ?", in *L'argumentation*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Grize, J-B. (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action : point de vue logico discursif. in Barbier (J-M) (dir) *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* Paris, PUF (p119-129).

Grize, J-B. (1996) : *Logique naturelle et communications*. Paris : PUF.

Grize, J-B. (1997). *Logique et langage*. Paris : Ophrys.

Huberman, M., & Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.

Jaubert, M – Rebière, M (2000). Observer l'activité langagière des élèves en sciences ; *ASTER* n° 31. INRP, 173-194.

Jaubert, M., Rebière, M., & Bernié, J.-P. (2004) : « significations et développement : quelles « communautés » ? » in Moro C. et Rickenmann R. (Eds), *Situation éducative et significations*, De Boeck, coll. Raisons Educatives No 8, p. 85-104.

Jeu, B. (1977). *Le sport, l'émotion, l'espace; essai de classification des sports*. Paris :Vigot.

Jonnaert, Ph. & Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Johsua, S. (1998). Peut-on vraiment expérimenter, et à quelles conditions ? in C. Hadji et J. Baillé (dir.), *Recherche et Education. Vers une nouvelle alliance*. Bruxelles : De Boeck université.113-123

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990) *Les Interactions verbales*, Paris, Armand Colin, coll. Linguistique. Tome I.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1996) *La conversation*. Edition du Seuil

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris : PUF.

Lang, V. (2002). Formateurs en IUFM: un monde composite, in M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud, *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?* (pp 91-112). De Boeck Université, 2002.

Le Boterf, G. (1995). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris, Editions d'organisations.

Le dictionnaire des sciences humaines. (2004) Auxerre : Editions des sciences humaines

Le Bas, A. (1996). La notion de problème en éducation physique. Un exemple en didactique de la gymnastique sportive. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. Caen : CERSE.

Le Bas, A. (2005). La continuité des apprentissages - Le cas de l'éducation physique et sportive- *« Se former + » pratique et apprentissages de l'éducation*. Lyon : Mars 2005.

Le Bas, A. (2005). La problématisation en EPS. Quel pilotage des apprentissages moteurs ? – Approche de la professionnalité des formateurs d'enseignants – *Cahiers de la maison de la recherche en sciences humaines*- Caen. 73-90.

Le Bas, A. (2005). Didactique professionnelle et formation des enseignants. *Recherche et Formation,* n° 48, 47-60.

Le Bas, A. (2007). Didactique professionnelle, formation des enseignants et problématisation. *Recherches en Education n° 3* (revue en ligne du CREN - http://www.cren-nantes.net)

LEMOIGNE, J-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Editions Dunod.

Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Ed. du progrès,.

Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme. Problèmes*. Paris : Editions sociales.

Paquay, L., Altet M., Charlier., & Perrenoud P(dir.). (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. Bruxelles : De Boeck, 3e éd.

Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse : Octares édition

Malglaive, G. (1990) *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF. (Coll. Pédagogie d'aujourd'hui)

Malgaive, G. (1993). Alternance et compétences. *Les cahiers pédagogiques* n° 320, 26-29

Marsenach, J. (1986). *L'évaluation formative en EPS dans les collèges*. Production INRP.

Marsenach, J & Amade- Escot C. (1993). les orientations de la recherche en didactique de l'EPS. *Revue française de pédagogie* n° 103, p.33-42

Marsenach, J. & Amade-Escot, C. (2000). Quelques éléments sur des perspectives pour des recherches en didactique. *In* Dossier EPS N°50 (pp. 80-82). Paris : Revue EPS.

Marsenach, J. (1991), Quelques aspects du fonctionnement de l'enseignement de l'EPS, in J. Marsenach et al, *Education Physique et Sportive – Quel enseignement ?* (pp.33-61), Paris : INRP.

Martinand, J.L. (1986) *Connaître et transformer la matière*, Berne : Peter Lang.

Martinand, J-L. (2000). Pratique de référence et problématique de la référence curriculaire , in A. Terrisse, *Didactique des disciplines, les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck Université (Perspectives en éducation et formation), p. 17-24.

Martinand, J.-L. (1994-1995). Introduction à la modélisation, Séminaire de didactique des disciplines technologique*,* Paris : Association Tour 123,

Meirieu, P. (2000). Préface : Les IUFM : De la tourmente idéologique au nécessaire retour sur « l'intention d'enseigner » in A.D Robert et H Terral (dir) *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. Paris : PUF.

Merle, P. (1999). Les professeurs conseillers pédagogiques : essai de modélisation des pratiques et conceptions de la fonction de conseiller. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. Vol 32 n° 3 CERSE université de Caen.

Metzler, J. (1992) . Volley-ball. Histoire des techniques. Conséquences didactiques **-** *Revue EPS* n° 234, 50-54

Meyer, M. (1993). *Questions de rhétorique. Langage, raison et séduction*. Paris : Librairie générale française : Le livre de poche.

Oléron, P. (2001). *L'argumentation*. Paris : PUF, Que sais-je

Orange, C (1994). Les modèles de la mise en relation au fonctionnement. In J.-L. Martinand & al, *Nouveaux regards sur l'enseignement et l'apprentissage de la modélisation en sciences,* Paris : INRP.

Orange, C. (1997). *Problèmes et modélisation en biologie : quels apprentissages pour le lycée ?* Paris : PUF.

Orange, C. (2002). Apprentissages scientifiques et problématisation. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère nouvelle*, n°1, p. 25-41.

Paillard, J. (1990). Réactif et Prédictif: deux modes de gestion de la motricité. In V. Nougier & J-P. Bianchi (eds): *Pratiques sportives et modèlisation du geste*. Grenoble : Edition Grenoble Sc. pp. 13-56.

Pastré, P. (2005), La deuxième vie de la didactique professionnelle, *Éducation permanente*, n° 165, 2005-4.

Pastré, P., Mayen P., Vergnaud G. (2006) Note de synthèse. La didactique professionnelle. *Revue Française de pédagogie* n° 154, 145-198.

Pelpel, P (1995). *Guide de la fonction tutorale*. Paris : Ed. d'Organisation.

Pelpel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? In M.Altet, L, Paquay & P.Perrenoud, *Formateurs d'enseignants: Quelle professionnalisation?* (pp.176-191). Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, P. (1996) Le rôle de la formation des enseignants dans la construction d'une discipline scolaire : transposition et alternance. in Billi, E. et. al (dir.) *Éducation physique et sportive. La formation au métier d'enseignant,* Paris, Editions de la Revue *Education physique et sport,* Dossiers EPS n° 27, 1996, pp. 49-60.

Perrenoud, P. (1996) Former des enseignants débutants qui deviendront des praticiens réflexifs réflexifs. in *Forum Pédagogies* pp. 10-12. (Bruxelles).

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants. Entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.

Plantin, C. (2005). *L'argumentation.* Paris : PUF, Que sais je ?

Pineau, C. (1992). "Introduction à la didactique de l'EPS". Dossier EPS n° 8 Paris : Revue EPS.

Popper, K. (1972). *La connaissance objective*. Paris : Aubier

Rabardel, P ., Pastré P . (2005) - Modèles du sujet pour la conception : dialectiques activités développement.- Toulouse : Octarès, 2005.- 260 p.- (Coll. Travail et activité humaine)

Raymond, D. & Lenoir, Y. (1998). *Enseignants de métier et formation initiale*. Bruxelles-Paris : De Bœck

Raymond, D. & Lenoir, Y. (dir.) (1998). Introduction : Une approche nouvelle, des points de vue diversifiés in Recherches en didactique des mathématiques, 19(2), 221-266.

Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF.

Reuter Y ., Cohen- Azria C., Daunay B., Delcambre- Delville I., Lahanier - Reuter D (dir). (2007) Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles : De Boeck

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : Ed. ESF.

Rey, B (2005). Peut-on enseigner la problématisation. *Recherche et Formation,* n°48, 91-106.

Richard, J-F (1998)- *Les activités mentales (Comprendre, raisonner, trouver des solutions)* - Col. U - Série : Psychologie - Armand Colin - Paris - 1998 (3ème édition refondue).

Rochex, J-Y. (1997). L'œuvre de Vigotsky : « Fondements pour une psychologie historico culturelle ». Note de synthèse. *Revue Française de pédagogie N° 120***,** 105-147.

Roulet, E. et al. (1985), *L'articulation du discours français contemporain*. Berne/ Francfort sur le Main : Peter Lang.

Roux-Perez,T. (2003a). Identité professionnelle et modes d'implication privilégiés chez les enseignants d'Education Physique et Sportive. *Les Sciences de l'Education : pour l'Ere nouvelle*, *2003, vol. 36, nº 4. Numéro thématique : L'identité professionnelle des enseignants à l'épreuve des mutations sociales*

Roux-Perez,T. (2003b). Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'Education Physique et Sportive. *Recherche et Formation, 43*, 143-156. INRP

Roux-Perez.T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'Education Physique et Sportive: entre valeurs partagées et interprétations singulières. *STAPS, 63*, 75-88. AFRAPS

Pastré, P. & Samurçay, R. (dir.) (2004) *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès

Saujat, F. (2004). Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et "genres de l'activité professoral". *Polifonia.* 8, 67-94.

Saussez, F. & Paquay, L. (2004). « Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? ». In Lessard Claude, Altet Marguerite, Paquay Léopold & Perrenoud Philippe (dir.). *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : De Boeck.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif – À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Traduit et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal, Les Éditions Logiques.

Schwartz, Y. & Durrive, L. (dir.) (2003). *Travail & Ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès.

Snoeckx, M. (2002). Formateurs d'enseignants une identité encore balbutiante, in Marguerite Altet, Léopold Paquay et Philippe Perrenoud (dir.) *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (19-42) Bruxelles, De Boeck, 2002.

Tardif, M. & Levesque M. (1998). Conclusion in : D Raymond et Y Lenoir Enseignants de métier et formation initiale : Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement. Bruxelles, Paris : De boeck.

Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.

Trohel, J. (2005). *Les interactions tuteur-stagiaire en situation d'entretien de conseil pédagogique au cours de la formation d'enseignants d'EPS. Articulation des cours d'action et dynamique de la conversation*. Thèse de doctorat sous la direction de Marguerite Altet, Université de Nantes.

Van der Maren, J.M. (1987). "Questions sur les règles à partir d'analogies extrêmes: l'interprétation comme interface, traduction mise en scène et divination" in L'interprétation des données dans la recherche qualitative, Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'UQTR en Octobre 1986, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal p. 45-47. cité par Lessard-Hébert M. , Goyette G. et Boutin G. (1997),

La recherche qualitative, fondements et pratiques, Méthodes en sciences Humaines, De Boeck Université, p. 71 et 72.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e édition). Montréal/Bruxelles : PUM et De Boeck.

Van der Maren, JM. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : université, De- Boeck

Vergnaud, G. (1983). Recherche en éducation et socialisation de l'enfant (rapport Carraz). Paris : La documentation Française. pp 85-86

Vergnaud, G. (1991) La théorie des champs conceptuels, *Recherches en Didactique des mathématiques*, 10/2.3, Grenoble, La Pensée Sauvage Editeurs.

Vergnaud, G. (2000) Apprentissage et didactique en formation professionnelle. In J.C. Ruano Borbalan et M. Fournier (Eds) Savoirs et compétences. Les Editions Demos.

Vergnaud, G. (2001) Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences. In G. Figari, M. Achouche (éds.) *L'activité évaluative réinterrogée* (pp. 43-51). Bruxelles : De Boeck.

Vergnaud, G. (2002) EPS interroge un psychologue didacticien (interview). *Revue EPS Education physique et sport,* n° 288 Paris-avril, 9-13.

Vergnaud, G. (2004) *Lev Vygotski Pédagogie et penseur de notre temps*. Portraits d'éducateur-Hachette Education

Vermersch, P. (1994) *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF.

Verret, M. (1975) *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.

Vygotski, L. (1934, 1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.

Vygotski, L.S. (1985/1933) Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Shneuwly & J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 95-117). Paris : Delachaux et Niestlé.

Weil-Barrais, A. (1991). "Résolution de problèmes". In: JP Rossi (dir), La recherche psychologique. Paris, Dunod.

Wittorski, R., & Sorel, M. (dir) (2005), *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'harmattan, Action et Savoir,

Wittorski, R. (1994). Analyse du travail et production de compétences collectives dans un contexte de changement organisationnel. in *Éducation permanente*, n° 118, p 65-

Wittorski, R. (1997), *Analyse du travail et production de compétences collectives*, l'Harmattan, Action et Savoir

Wittorski, R. (1997) Production d'innovations et évolution des professionnalités enseignantes in *L'évolution des compétences des enseignants à l'occasion de la production des innovations*. Paris : CNAM CRF.

Wittorski, R. (2005), Introduction : L'intérêt social porté à la professionnalisation, in Wittorski, R., & Sorel, M. (dir) (2005), *La professionnalisation en actes et en questions*.(pp11-27). Paris : L'harmattan.

Les annexes

Table des matières des annexes

Sommaire....3

Introduction....8

Introduction....8

Introduction....8

Introduction....8

I - Des questionnements initiaux qui profilent l'objet d'étude et le cadre conceptuel....9
II - Des points d'appui pour questionner la professionnalité des conseillers pédagogiques :....14
III- Présentation du travail....15

Première partie : Le conseiller pédagogique dans la formation professionnelle des enseignants. Positionnements théoriques....18

I La formation entendue comme un système complexe....19
I – 1 La professionnalisation un mouvement exigeant qui renouvelle les orientations actuelles de la formation des enseignants. 23
I - 1- 1 - La professionnalisation conséquence d'une approche complexe....23
I - 1- 2 - Quelques particularités de la professionnalité enseignante....25
I - 1- 3 – La compétence, une exigence pour la formation....27
I - 1- 4 - L'alternance comme mode de formation....29
I – 2 Les conditions du développement du formé....32
I - 2- 1 - L'action est nécessaire à la construction des compétences....34
I - 2- 2 - L'activité un cadre pour penser le développement de l'action....35
I - 2- 3 - La prise en compte des situations comme des constructions des sujets qui agissent....38
I - 2- 4 - Les compétences à la fois objet et moyens de la formation professionnelle....40
I – 3 Exigence du point de vue épistémologique. 42
I – 3 - 1 - De quelle pratique parle t-on ?....43
I – 3 - 2 - D'où viennent les savoirs de l'enseignant?....44
I -4 - La formation dans un système d'exigences....46
II Quels repères pour analyser l'activité du conseiller pédagogique face à ces exigences ?....48
II – I : Formateur, conseiller pédagogique, une intervention dans un processus complexe....49
II - 1 - 1- Obstacles, problèmes, problématisation : des concepts pour penser la fonctionnalité et la dynamique de construction des savoirs professionnels....50
II - 1 - 2 - L'analyse et l'argumentation : Activité et outils du conseiller pédagogique....55
II - 1 - 3- Des pôles qui fonctionnent comme des contraintes dans le contexte de la formation des stagiaires....61
II - 1 - 3 - 1 - Vers une conception problématique du « savoir enseigner ».....61
II - 1 - 3 - 2 - L'enseignant stagiaire… (Fonctionnement de l'enseignant débutant)....64
II - 1 - 3 - 3 - L'attente sociale….....68
II- 2 - Comment combiner ces contraintes hétérogènes ?....76
II – 2 – 1 Le sens une articulation dynamique de l'activité du CP....77
II – 2 – 2 Didactique professionnelles et didactique disciplinaire deux espaces à emboîter dans un système de normes:....81
II – 2 – 2 - 1 En quoi ces différents champs sont-ils révélateurs des cadres d'analyse mobilisés par le conseiller pédagogique ?....85
- Le champ des connaissances relatives au savoir en jeu....85
Le champ des attentes institutionnelles 86
Champ des connaissances relatives à l'apprentissage....87
II – 2 – 2 – 2 Comment pèsent ces champs dans un processus de transposition d'une didactique professionnelle....90
II – 2 – 3 Entre conceptualisation et problématisation, quelle conduite du processus de transformation....92
Comment évoluent les schèmes ? 92
Le passage de faire au comprendre s'effectue par une conceptualisation:....93
Intrigue :....93
La problématisation, un débat sur les conditions pour explorer les possibles. 94

Quel point de départ à cette problématisation..... 95
Quelles informations en débat ? 96
Les dimensions du processus de problématisation dans les entretiens post séance:..... 96
II - 2 – 4 - Une approche problématique et didactique de l'activité du conseiller pédagogique..... 98
II - 2 - 4 - 1 - La mobilisation de l'activité du CP fait problème..... 99
II - 2 - 4 - 2 - Les tensions entre « faire agir et faire comprendre » posent au CP le problème de son efficacité..... 100
II - 2 - 4 - 3 - La conduite de l'entretien pose un problème d'efficience..... 101
III Une concrétisation du cadre conceptuel : le dispositif de formation dans lequel s'inscrivent les conseillers pédagogiques EPS suivis..... 104
III – I - Des principes de formation..... 104
III – 2- Construire des outils sur le « savoir enseigner » pour analyser les problèmes professionnels des stagiaires..... 105
III – 3- Stratégie de formation :..... 108
III -4 - Le déroulement du projet de formation..... 108
IV Les questions de recherche :..... 111
IV – 1 - Un questionnement inscrit dans une recherche qualitative :..... 111
IV – 2 - Un questionnement inscrit dans des problématiques de la didactique et de l'ergonomie qui prend pour objet l'activité..... 113
IV – 3 - Un questionnement qui s'inscrit dans les problématiques de la recherche sur la formation. 114
IV – 4 - Les questions de recherche :..... 115
V Des éléments de réponse à ces questions dans la littérature scientifique récente..... 117

Seconde partie : Approche méthodologique..... 127

VI De quels outils à t'on besoin pour approcher les fonctionnements des CP ?..... 129
VI – I : Première question de recherche..... 129
VI – 2 : Deuxième question de recherche..... 130
VI – 2 – 1 : Des faits et des idées, deux registres en tension..... 130
VI – 2 – 2 : Résolution et explication deux visées pour l'analyse. 132
VI – 3 : Troisième question de recherche..... 133
VII Des connaissances sur les activités langagières pour appréhender ces questions..... 134
VII – I - Le langage est une activité..... 134
VII – 2 - Le langage comme outil de la construction et des interactions entre les individus et les objets. 136
VII – 3 - Une approche interactive du langage :..... 137
VII – 4 - Une approche argumentative du langage :..... 138
VIII Accéder aux modes de fonctionnements dominants des conseillers pédagogiques dans les entretiens. 140
VIII - 1 - Les postures relatives au savoir et au stagiaire pour appréhender la manière dont le CP oriente la formation du stagiaire sur « faire apprendre »..... 140
VIII - 2 - A la recherche des cadres interprétatifs pour saisir comment le CP organise la progressivité des apprentissages du stagiaire en fonction du contexte..... 143
VIII – 3 - Contraintes et interactions argumentatives pour saisir comment le CP conduit la transformation du stagiaire dans l'entretien..... 148
IX Outils et méthodes nécessaires à ces analyses..... 152
IX - 1 - Les dialogues CP – stagiaire relèvent d'une activité argumentative..... 152
IX - 2 - C'est au travers des schématisations que se développent ses activités argumentatives..... 153
IX – 3 - Comment fonctionne cette activité de schématisation :..... 154
IX - 4 - Toulmin, un autre cadre d'analyse pour observer les argumentations..... 156
X Démarche d'analyse..... 159
X - I - Représentation générale de la méthodologie d'analyse :..... 159
X – 2 - Les données..... 160
X – 3 - Le traitement des données..... 162
X – 3 -1 - Première étape : mise à plat des entretiens entre le conseiller pédagogique et son stagiaire (codage-réduction des données pour construire des constats)..... 164
X – 3 -1 - 1 - Le découpage des épisodes argumentatifs :..... 164
X – 3 -1 - 2 - Identification et codage des arguments au regard des différents registres. 165
X – 3 -1 - 3 - Les opérations langagières qui déterminent les objets de discours et les positions des intervenants..... 167
X – 3 -1 - 4 - La fonction du discours dans la problématisation. 169

X - 3 - 2 : Deuxième étape, un second niveau d'interprétation..... 171
X – 3 -3 - Troisième étape, un troisième niveau d'interprétation..... 173
X - 3 - 4 - Quatrième étape : Les entretiens d'auto-confrontation..... 173
X – 3 – 5 - Cinquième étape, l'établissement d'un profil de fonctionnement. 175
X – 3 – 6 - Comparaison des fonctionnements de début et de fin de formation..... 175
XI Un exemple de traitement à partir d'un extrait d'entretien..... 176
XI – 1 - Les éléments d'une posture..... 180
XI – 1 – 1 - La nature des interventions :..... 180
XI- 1- 2 - Les rôles : 180
XI - 2 - Cadres interprétatifs mobilisés pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement..... 181
XI- 2 – 1 - Le thème abordé :..... 181
XI- 2 – 2 - Les opérations de construction de la référence : 181
XI - 3 - La gestion des contraintes et interactions argumentatives : la prise en charge des problèmes..184

Troisième partie : Fonctionnements usuels et évolutions de la professionnalité des conseillers pédagogiques suivis..... 188

XII Suivi de trois conseillers pédagogiques..... 189
XII- 1 - Le cas de Catherine..... 189
XII- 1- 1 - Entretien réalisé au début de la formation de la conseillère pédagogique. 189
XII- 1 - 1 - 1- Les deux premières étapes de traitement..... 190
XII- 1 - 1 – 2 - Troisième étape : Mise en relation des différents thèmes..... 191
Les postures adoptées Catherine adoptées lors de l'entretien..... 191
Les cadres interprétatifs/explicatifs mobilisés par Catherine lors de l'entretien..... 193
La gestion des contraintes et interactions argumentatives développée par Catherine.... 194
XII- 1 - 1 – 3 - Quatrième étape: Analyse de l'entretien d'auto- confrontation..... 195
XII- 1 - 1 – 4 - Cinquième étape : Vers l'établissement d'un profil de fonctionnement..... 196
XII- 1 - 1 – 5 - Profil de Catherine dans l'entretien de début de formation..... 199
XII- 1 - 2 - Entretien de fin de formation..... 200
XII- 2 - 1 - 1 - Les deux premières étapes de traitement..... 201
XII- 2 - 1 - 2- Troisième étape : Mise en relation des différents thèmes..... 202
Les postures adoptées lors de l'entretien..... 202
Les cadres interprétatifs/explicatifs mobilisés lors de l'entretien..... 203
La gestion des contraintes et interactions argumentatives..... 205
XII- 1 - 2 – 3 - Quatrième étape: Analyse de l'entretien d'auto- confrontation..... 206
XII- 1 - 2 – 4 - Cinquième étape : Vers l'établissement d'un profil de fonctionnement..... 208
XII- 1 - 2 – 5 - Profil Catherine : entretien fin de formation..... 211
XII – I – 3 - Permanences, évolutions et résistances..... 212
..... 213
XII- 2 - Le cas de Delphine..... 214
XII- 2 - 1 - Entretien de début de formation. 214
XII- 2 - 1 - 1- Les deux premières étapes de traitement..... 215
XII- 2 - 1 - 2- Troisième étape : Mise en relation des différents thèmes..... 215
Les postures adoptées lors de l'entretien..... 215
Les cadres interprétatifs/ explicatifs mobilisés lors de l'entretien..... 217
La gestion des contraintes et interactions argumentatives..... 218
XII- 2 - 1 – 3 - Quatrième étape: Analyse de l'entretien d'auto- confrontation..... 219
XII- 2 - 1 – 4 - Cinquième étape : Vers l'établissement d'un profil de fonctionnement..... 221
XII- 2 - 1 - 5- Profil de Delphine dans l'entretien de début de formation..... 223
XII- 2 – 2 - Entretien de fin de formation..... 224
XII- 2 - 2 - 1- Les deux premières étapes de traitement..... 225
XII- 2 - 2 - 2- Troisième étape : Mise en relation des différents thèmes..... 226
Les postures adoptées lors de l'entretien..... 226
Les cadres interprétatifs mobilisés lors de l'entretien..... 227
La gestion des contraintes et interactions argumentatives..... 229
XII- 2 - 2 – 3 - Quatrième étape: Analyse de l'entretien d'auto- confrontation..... 231
XII- 2 - 2 – 4 - Cinquième étape : Vers l'établissement d'un profil de fonctionnement..... 233
XII – 2 – 2 – 5 - Profil Delphine : entretien fin de formation..... 236
XII – 2 - 3 - Permanences, évolutions et résistances..... 237
XII- 3 - Le cas de Stéphane..... 239

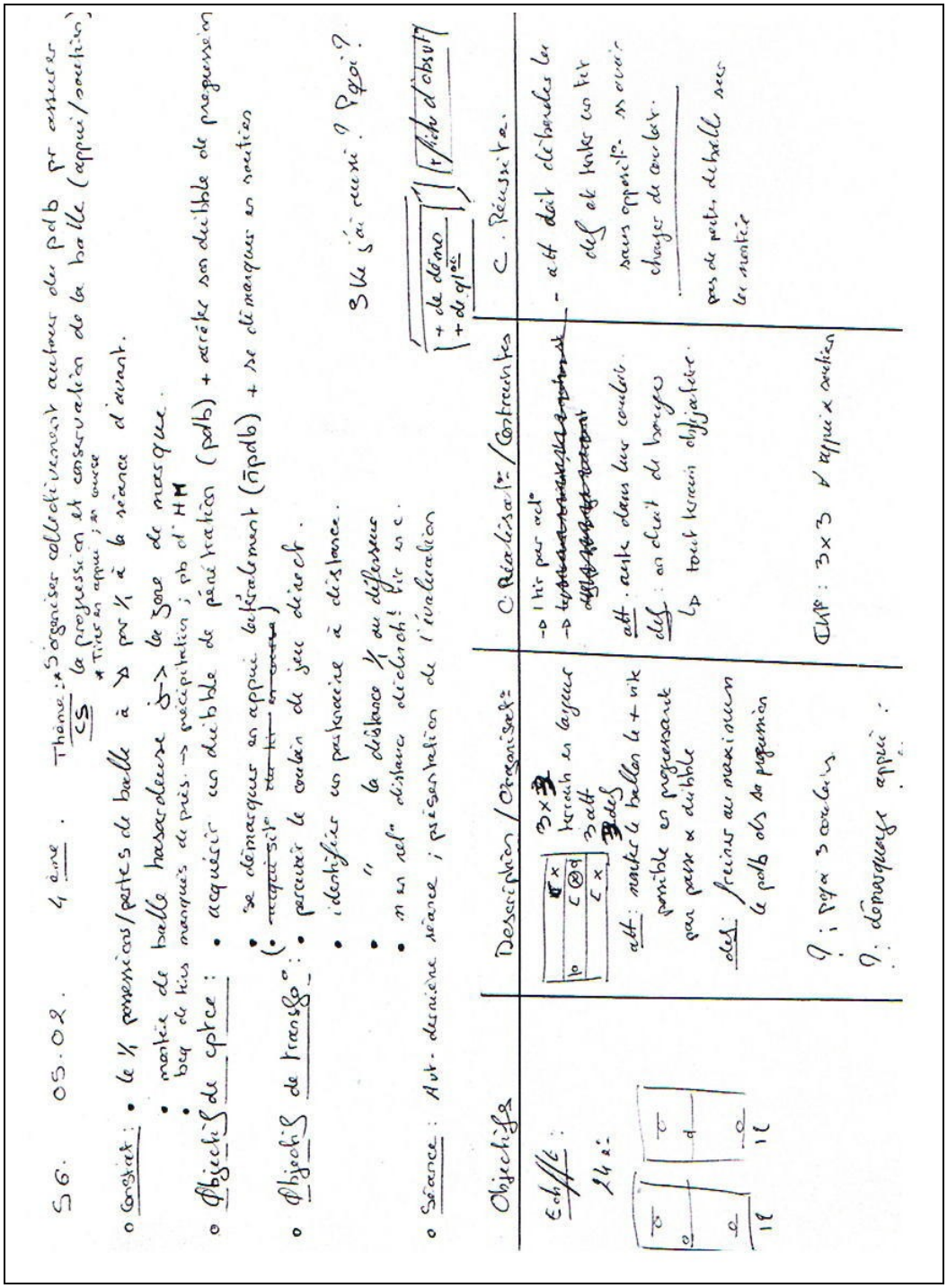
XII- 3 - 1 - Entretien de début de formation. 239
XII- 3 - 1 - 1- Les deux premières étapes de traitement..... 240
XII- 3 - 1 - 2- Troisième étape : mise en relation des différents thèmes..... 241
Les cadres interprétatifs/explicatifs mobilisés lors de l'entretien..... 243
La gestion des contraintes et interactions argumentatives..... 244
XII- 3 - 1 - 3 - Quatrième étape: Analyse de l'entretien d'auto-confrontation..... 245
XII- 3 - 1 – 4 - Cinquième étape : vers l'établissement d'un profil de fonctionnement..... 247
XII- 3 - 1 - 5 - Profil de Stéphane dans l'entretien de début de formation..... 249
XII- 3 – 2 - Entretien de fin de formation..... 251
XII -3- 2- 1 Les deux premières étapes de traitement..... 252
XII -3- 2- 2 - Troisième étape d'interprétation : mise en relation des différentes thèmes..... 253
Les postures adoptées lors de l'entretien..... 253
Les cadres interprétatifs mobilisés lors de l'entretien..... 253
La gestion des contraintes et interactions argumentatives..... 254
XII -3 -2 - 3 - Quatrième étape d'interprétation. Analyse de l'entretien d'auto- confrontation... 255
XII -3-2-4 - Cinquième étape d'interprétation : vers l'établissement d'un profil de fonctionnement..... 257
XII – 3 – 2 – 5 - Profil Stéphane entretien fin de formation..... 259
XIII Une étude inter-cas..... 262
XIII - 1 - Les postures usuelles des conseillers pédagogiques et l'implication dans le scénario de formation..... 262
XIII- 2 - Les cadres interprétatifs usuels des conseillers pédagogiques..... 264
XIII- 3 - La « prise en charge du problème » par les conseillers pédagogiques..... 268
XIII - 4 - Voies du progrès et résistances à la construction d'une professionnalité de formateur de terrain..... 272
XIII - 4 – 1- Les évolutions de la manière dont le CP fait reconstruire le projet de formation sur faire apprendre..... 273
XIII – 4 – 2 – Les évolutions sur la manière dont le formateur organise la progressivité des apprentissages du stagiaire en fonction du contexte ?..... 274
XIII - 4 – 3 – Les évolutions sur la manière dont le CP conduit la transformation du stagiaire dans l'entretien?..... 276
XIII - 5 – Les prises en charge des différents pôles que doit gérer le cp..... 279
XIII - 5 – 1- Quelle prise en compte de l'activité du stagiaire en formation..... 279
XIII - 5 – 2- Quelle conception de la professionnalité ou, quel professionnel forment les CP ?..... 284
XIII - 5 – 3- Quelle fonctionnalité du « savoir enseigner »..... 286
XIII – 6 - Conclusion de cette étude inter-cas :..... 292
XIII- 6 – 1- Quatre profils de fonctionnement..... 292
XIII- 6 – 2 Des éléments de résistance qui concourent à une définition hypothétique de trois obstacles..... 294
XIV Une étude complémentaire..... 297
XIV – I - La situation étudiée..... 297
XIV – 2 - La population testée..... 298
XIV – 3 - Les données : 298
XIV – 4 - Méthodologie de traitement des données..... 298
XIV – 4 - I Codage réduction des données, établissements de constats..... 298
XIV – 4 - I - 1 Première question du guide: ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion ?..... 299
XIV – 4 - I - 2 Deuxième question du guide: les raisons qui expliquent les dysfonctionnements ? 300
XIV – 4 - I - 3-Troisième question du guide: les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire ?..... 301
XIV – 4 - I - 4 Relation établie entre les trois questions posées par le guide d'entretien..... 301
XIV – 4 - 2 -Interprétation de la lecture que fait le CP de la séance observée..... 303
XIV – 4 - 3 -Interprétation du profil interprétatif/explicatif du CP..... 303
XIV – 5 - Les résultats..... 305
XIV – 5 – 1 La comparaison des différents profils interprétatifs. 305
XIV- 5 – 2 - Comparaison entre CP débutants et CP formés et expérimentés..... 312
XIV- 5 – 2 – 1 Analyse des guides de préparation à partir de notre catégorisation. 312
XIV- 5 – 2 – 1 Analyse des résultats et conclusion de l'étude complémentaire:..... 314

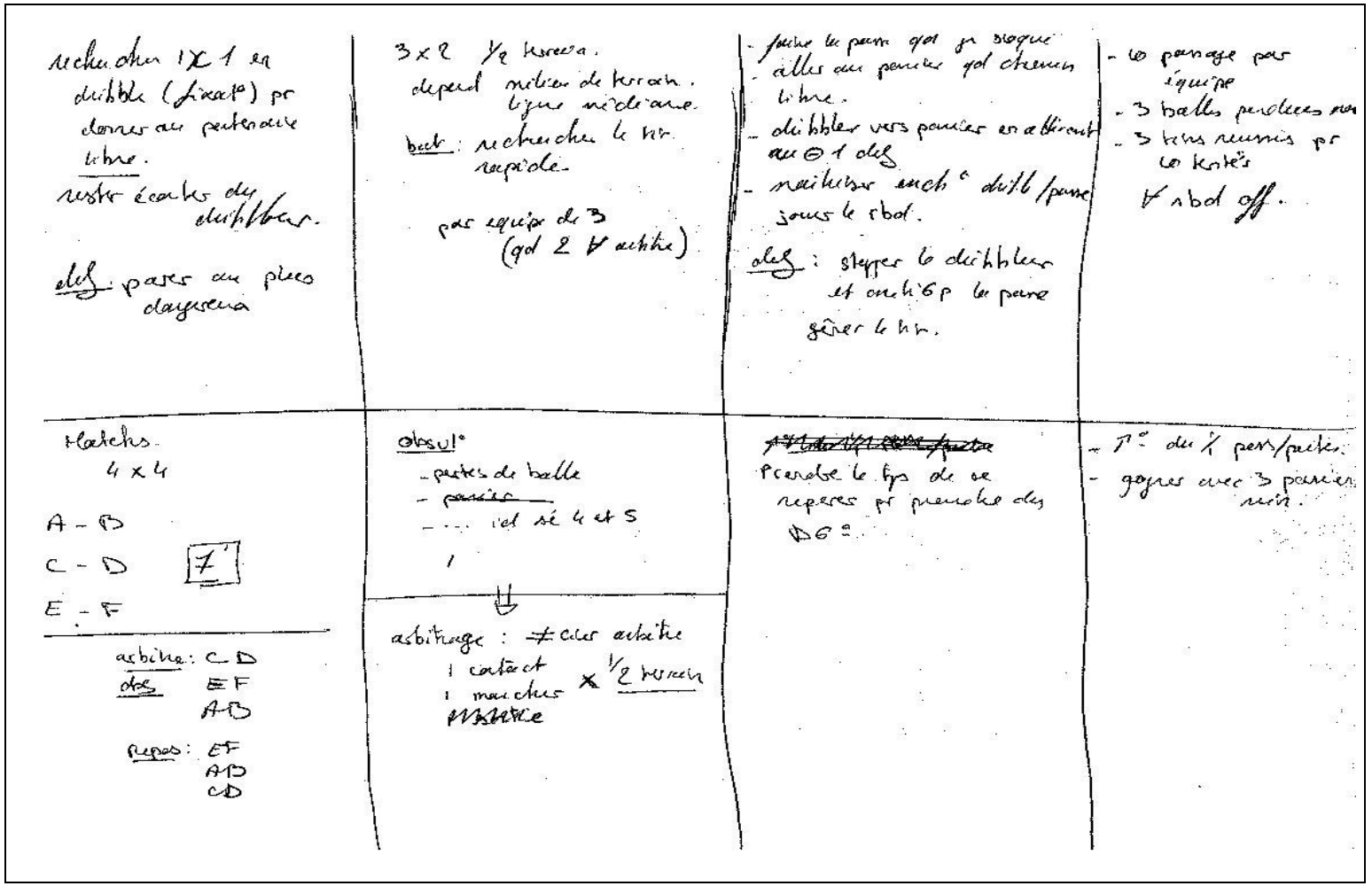
Quatrième partie - Discussion. 316
XV Synthèse des résultats..... 317
XV – 1 - Des profils de fonctionnement..... 318
XV – 2 - Des résultats hypothétiques sur des obstacles..... 318
XV – 3 - La contribution des résultats aux recherches sur le domaine. 319
XVI Limites et perspectives de la recherche..... 323
XVI – 1 - Difficultés méthodologiques à appréhender le contexte et l'interaction..... 323
XVI – 1 – 1 - Difficulté à appréhender la formation dans sa continuité. 323
XVI - 1- 2 - Difficulté à appréhender l'interactivité 324
XVI – 2 - Des points qui restent obscurs et des pistes de travail à développer pour comprendre les conditions de l'évolution de la professionnalité du CP. 325
XVII L'apport de la recherche sur les conditions et les limites d'une contribution de la problématisation à la formation des stagiaires dans les entretiens post séance..... 327
XVII – 1 - Retour sur les conditions et les limites de la problématisation liées au fonctionnement du formateur..... 328
XVII – 1 - 1 - Le choix de l'incident critique..... 328
XVII – 1 - 2 - Des causes aux raisons pour accéder aux conditions du problème. 331
XVII - 1 – 3 - Articuler des pistes d'action et des hypothèses explicatives qui concourent à des constructions théoriques..... 333
XVII – 2 - Limites et conditions d'une contribution de la situation d'entretien post-séance dans le processus de problématisation..... 336
XVII – 3 : Des pistes / conditions à prendre en compte pour la formation des enseignants et des formateurs d'enseignants. 338
XVII – 3 – 1 Construire des normes..... 338
XVII – 3 – 2- Insérer les entretiens post-séance dans un processus d'analyse et de problématisation des pratiques professionnelles..... 339
XVII – 3 – 3 - Formation des conseillers pédagogiques et recherche sur les étapes de la progressivité de la construction du « savoir enseigner »..... 340
Conclusion..... 341
Conclusion..... 341
Conclusion..... 341
Conclusion..... 341
Table des matières..... 344
Sommaire des annexes :..... 349
Bibliographie..... 350

Annexe 1 : Le cas de Catherine.

Entretien de début de formation de conseiller pédagogique

- La préparation de séance :




rechercher 1X1 en dribble (fixat°) pr donner au partenaire libre.
reste écarter des dribbleurs.
déf passer au plus dangereux
3x2 1/2 terrain.
dépend nbre de terrain. ligne médiane.
but : rechercher le bon repiqué.
par equipe de 3 (qd 2 ♥ arbitre)
- jouer le passe qd pr bloqué
- aller au panier qd chemin libre.
- dribbler vers panier en attirant au ⊖ 1 déf
- rechercher enchaî dribb/passe sous le rbd.
déf : stopper le dribbleur et enchaîner le passe gêner le bon.
- le passage par équipe
- 3 balles perdues max
- 3 tirs ratés
♥ rbd off.
Matchs 4x4
A - B
C - D 7'
E - F
arbitre : C D
des E F
A B
repos : E F
A B
C D
absurd°
- passes de balle
- paniers
- ... idéal sé 4 et 5
↓
arbitrage : ≠ celui arbitre
1 contact
1 marches
x 1/2 terrain
Prendre le tps de se repérer pr prendre des DB°
- 1° des 2 pers/partie.
- gagner avec 3 paniers min.

- Entretien avec le stagiaire en début de formation de conseiller pédagogique.

Thème 1

Interventions des deux interlocuteurs		**Qualification des opérations qui interviennent dans la construction et la négociation de la schématisation.**	**Eléments de position énonciative** : Marques linguistiques .Modalisation logique (peut-être) ; déontiques (il faut, ça doit), pragmatique (normalement) appréciatives (insuffisant …). **Connecteurs argumentatifs** : (C'est comme) **Indicateurs de l'hétéroglossie.**
CP1 : Alors, on va pouvoir faire le bilan de la séquence de basket. C'était la sixième séquence. Alors la semaine dernière, **on** avait vu les choses qui n'allaient pas. Est-ce que **tu** as pris en compte un petit peu ce qu'on avait dit ? Comment **tu** as ressenti ta séance ?			La distinction entre **On** et **tu** positionne les rôles et les responsabilités. Prise en charge appréciative du travail du stagiaire **« Les choses qui n'allaient pas** ».
Stagiaire 1 : Ben, **la mise en action** ça a été *un peu long* aussi par rapport à la séance dernière.	REE	Thématisation du discours, « **ça** » **la mise en action** devient l'objet dont on va parler. Actualisation qui détermine l'angle (temporel et comparaison) la mise en action →*un peu long*	- Récit. - Prise en charge appréciative « **un peu long ».** - Fonction de position le stagiaire cerne « la mise en action » comme une difficulté.
Il faut quand même que je repasse après **les consignes**. Je passe les consignes et après, je suis quand même obligé de repasser dans les différents groupes pour redonner les consignes.	REI	Couplage qui associe **passer →les consignes.** - Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **mise en action → repasser les consignes.** Mise en relation des activités des élèves avec les procédures d'enseignement.	Récit, Prise en charge importante de l'énoncé sur le mode déontique, « **il faut** - **obligé de »**
CP2 : Oui			
Stagiaire2 : Alors que, **la séance** ne *se déclenche pas* directement dès que j'ai donné les consignes.	RED	Extension de l'objet du discours, **La mise en action→ la séance**. Couplage qui associe **ne se déclenche pas →la séance.** Actualisation qui détermine l'angle de présentation de l'objet **la séance → dés que j'ai donné les consignes.**	Récit, Modalisation **J'.** Prise en charge pragmatique de l'énoncé.
Autrement, sur les séquences de match, j'ai essayé de faire différentes responsabilités au niveau de l'arbitrage. Ca a plus ou moins bien marché. Il y a eu moins de … Comment dire.	RED	- Extension de l'objet du discours **consignes → prendre des responsabilités.** - Actualisation qui détermine l'angle de présentation de l'objet **consignes → différentes responsabilités → plus ou moins bien marché → moins de (**appréciation plutôt positive de **la mise en action)**	Modalisation **J'**. Prise en charge appréciative **« plus ou moins bien ».** Prise en charge appréciative **« moins de »**
CP3 : De litiges, ils n'ont pas contesté sur l'arbitrage.	REE	- Actualisation qui détermine l'angle de présentation de l'objet. **Mise en action → ils n'ont pas contesté l'arbitrage**	Prise en charge appréciative
Stagiaire3 : Timothée a râlé un peu	REE		

CP4 : Timothée elle ne peut pas s'en empêcher.			
CP5 : Si tu veux, pour essayer d'aller dans le sens de ce qu'on a dit la dernière fois, on avait parlé d'abord du **thème**. Est-ce que tu penses avoir mieux précisé ton thème aux élèves d'entrée de jeu, quand tu les as **mis en route** ?	RED	- Thématisation du discours le **« Thème »** devient l'objet dont on va parler - Extension de l'objet du discours, **La mise en action → Mise en route** - Opération de Couplage qui associe **précisé** et **thème** - Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **mise en route → Thème. (mise en relation activité de l'élève et procédure d'enseignement)** - Actualisation qui détermine l'angle de présentation de l'objet **mise en action → quand**	**Thème** : Unité linguistique qui concrétise un univers plus didactique (lié au savoir). La distinction entre **On** et **tu** positionne les rôles et les responsabilités. Prise en charge du thème. « Parlé … du thème » Prise en charge appréciative « mieux précisé ». Demande d'appréciation. - Fonction de position, la cp cerne l'événement. La mise en route des élèves en relation avec la précision du thème.
Stagiaire 5: Ouais, j'ai essayé de ….**le thème** c'était **: « s'organiser collectivement autour du porteur de balle »** Donc, je l'ai dit tel quel et après, j'ai essayé de l'argumenter en disant ben voila, c'est ça. C'est se démarquer par rapport au porteur de balle. *Là, je les ai un peu questionnés.* Je les ai un peu plus questionnés que d'habitude.	RED RED REI	- Orientation de l'interlocution **Le thème → « s'organiser collectivement autour du porteur de balle »** - Orientation de l'interlocution caractérisation de la **mise en action → questionnés.** **-** Actualisation qui détermine l'angle de présentation de l'objet	Narration. Modalisation **« je ».** - Fonction de position : précise et cerne l'événement. Recherche de cohérence, pour justifier le « mieux ».
CP 6 : Oui ça s'est vrai.			Partage du récit, et prise en charge appréciative. **« Ca c'est vrai ».** Jugement de vérité
Stagiaire 6 : Ca a pris un peu plus de temps, **mais bon, c'était** peut être **pas plus mal**. Il y a eu **deux ou trois bonnes réponses** surtout sur les différents types de démarquages. En appui, en soutien et puis sur le fait qu'ils s'écartent du porteur de balle. C'est ce que j'ai essayé de faire un peu dans la première situation.	REE REE	**-** Référenciation de **C' → mise en action** **-** Actualisation qui détermine l'angle de présentation de l'objet **pas plus mal → mise en action**	Prise en charge appréciative « pas plus mal ». Fonction de position.
CP 7: Bon là, il y a trois élèves à peu près qui ont répondu. Comment tu peux savoir si l'ensemble de la classe a compris le thème et les consignes qui ont été données à partir de ce thème ? Est-ce que tu penses que tout le monde …	REE REE-RED	- Actualisation qui détermine l'angle de présentation de l'objet, limite la **mise en action → trois élèves et compare avec « tout le monde ».** Glissement du descriptif avec **trois élèves** vers **« tout le monde. »**	Prise en charge appréciative. « Trois élèves à peu près » Demande d'appréciation. Dissonance apportée par le fait que seulement trois élèves ont répondu alors que « tout le monde » aurait du entendre.
Stagiaire 7: tout le monde (évasif)			
CP 8: Moi j'ai constaté **des choses**, je ne suis pas sure que tous aient bien compris ce qu'on leur demandait.	REE (flou)	- Actualisation qui détermine l'angle de présentation de l'objet, limite la portée de « **la mise en action »**.	Descriptif. Prise en charge appréciative « Je ne sais pas sure ». Dissonance, apportée par l'appréciation plutôt négative. « Tous n'ont pas compris… »
Stagiaire 8: Ouais parce que j'ai tendance à me répéter sur les consignes. Elles sont toujours un peu longues. Et donc, ben je me répète et du	RMD RED-REE	Configuration qui vise à produire une explication : Répétition des consignes → Trop longues → donc ça les embrouille.	Prise en charge appréciative « **Toujours un peu longue»** - Recherche de cohérence. - Fonction de reconstruction,.

coup ça fait, ça les embrouille vraiment…			
CP 9: Comment ils se comportent à partir de ce moment là ? Si tu te répètes, est-ce qu'ils vont être attentifs ?	RMD-RMP	- Orientation de l'interlocution mise en action → être attentifs. Glissement vers une condition	- Renvoi de responsabilité et utilisation de connecteur logique « **si tu …., est-ce que ?** » - fonction de reconstruction : recherche de causes qui met en relation l'action de l'enseignant et la compréhension des élèves
Stagiaire 9: Du coup ça parle un peu, ils ne sont plus attentifs aux consignes, j'en ai relevé quelques uns, souvent les mêmes d'ailleurs qui ont rechigné mais bon …	REE		
CP 10: Je pense **qu'il faut**, que tu balayes un petit peu plus sur la classe, parce que là, il y a deux ou trois garçons qui sont positionnés sur la droite, tu regardes vers eux, en plus ils sont séparés les uns des autres. Je crois **qu'il faut** que tu incites ceux qui ne parlent pas aussi à intervenir. Une fois que tu as vu cela sur une séance, bon ben, la semaine prochaine par exemple, tu peux te dire : « Je vais me tourner un peu plus vers les filles, essayer de les questionner à leur tour » pour voir si il y a des réponses et si elles sont intéressées. Et si elles ont compris ce que tu leur demandes.	RMD-REE. RMD	Nécessité de regarder partout. Renvoi à « tout le monde ». Nécessité d'inciter ceux qui ne parlent pas. Règle d'action.	Prise en charge logique d'une condition **« il faut que tu»** Prise en charge d'un conseil pragmatique. Sur le mode de la description. Prise en charge logique d'une condition **« il faut que tu».** Prise en charge d'un conseil pragmatique. « La semaine prochaine tu peux … » Sur le mode de la description. Fonction de résolution limitée à une solution pragmatique.
Au niveau **<u>organisationnel</u>**, tu penses que <u>la mise en route</u> à été encore un petit peu longue ?	RMD	Concrétise le monde Niveau organisationnel → Mise en route.	Demande d'appréciation et prise en charge appréciative **« Toujours un peu longue».** Fonction de position. Dissonance apportée par l'appréciation plutôt négative.
Stagiaire 10: Un peu oui, parce que après **<u>les consignes</u>**, je pensais que **<u>ça</u>** avait été à peu près compris …. Mais j'ai du passer quasiment tous les groupes… ; ben sur la première séquence sur les deux terrains, j'ai du repasser pour mettre en place la situation, pour ré-expliquer à chaque fois, c'est **un peu long.**	REE-RED	Actualisation qui détermine « l'angle de présentation de l'objet » : **ça → la mise en route.** Construction de l'objet du discours par opération : **La mise en route → les consignes.** Actualisation qui détermine « l'angle de présentation de l'objet » **Mise en route → Un peu long**	Prise en charge appréciative « c'est un peu long ». Fonction de position.
CP 11 : Mais on avait trouvé **<u>des solutions</u>** la dernière fois, parce que, même chose, il y avait une situation qui était un petit peu compliquée. Et du coup ils avaient du mal à se mettre en place, au niveau organisationnel principalement…**<u>Une solution</u>** qui était à mon goût utile **<u>pour ce genre</u>** de situations c'était… Je pense que tu peux retrouver la solution qu'on avait évoquée la semaine dernière. (tend le bras vers le stagiaire pour l'inviter à prendre la parole).	RMD RMD-REE RMD	- Demande une actualisation qui détermine « l'angle de présentation de l'objet » **Solutions → Mise en route** - Actualisation qui détermine « l'angle de présentation de l'objet ». Généralisation et Décontextualisation	Prise en charge d'un conseil pragmatique. « **<u>Une solution</u>** qui était à mon goût utile **<u>pour ce genre</u>** de situations ». Fonction de résolution par l'apport d'une solution pragmatique et tentative de décontextualisation. Dissonance apportée l'appréciation et la non prise en compte de la solution apportée lors de l'entretien

			précédent.
Stagiaire 11 : Sur le heue …			
CP 12 : Quand tu mets **en place une situation**, tu vas au tableau, tu fais des petits dessins. Tu leur donnes beaucoup de consignes, que tu répètes. Peut être que **tu leur donnes trop** de consignes aussi. On avait trouvé une autre solution, plus rapide, plus directe de façon à mettre l'élève en route plus vite…	RED	- Orientation de l'interlocution sur la connaissance de la mise en route. Mise en route mise → en place une situation. - Extension de l'objet du discours par une relation chronologique. - Contenu de jugement sur le passage des consignes. **Trop de consignes.** - Demande d'orientation de l'interlocution sur la connaissance de **solution**. - Actualisation qui détermine l'angle de présentation de l'objet **la solution → Plus rapide, plus directe** …	Prise en charge logique des causes « peut être que tu … » et renvoi de responsabilité. Prise en charge appréciative d'une solution. Fonction de reconstruction, la cp propose des causes du dysfonctionnement.
Stagiaire 12: Ouais, Faire des démonstrations.	RMD	Orientation de l'interlocution sur la connaissance de **solution → des démonstrations**	
CP 13 : **Voilà,** une **démonstration**. Je pense que dans les sports co que se soit en volley, en basket, en hand, une petite démonstration quand c'est possible, c'est plus parlant pour l'élève. Et ça permet tout de suite, quand ils vont se retrouver sur l'atelier de se mettre en route. Si ils l'ont vu et compris cela va aller plus facilement. Il faut penser à la démonstration**, on est là pour leur montrer des choses, le visuel est important pour l'élève.**	RMD RMP	Orientation de l'interlocution sur la connaissance de **solution → des démonstrations.** Opération d'actualisation de l'objet du discours de **« la solution »→ dans les sports co → quand c'est possible.** Explication de **la démonstration → C'est parlant pour l'élève**. → **le visuel c'est important**.	Prise en charge d'un conseil pragmatique. « Je pense que … » Fonction de résolution et généralisation à partir d'une condition « on est là pour montrer… le visuel c'est important »

Thème 1 : Premier niveau d'interprétation :

1 – 1 : Les éléments d'une posture.

La nature des interventions :
La cp questionne sur l'impact des mises en œuvre du stagiaire. Le stagiaire évalue la mise en action qu'il a effectuée en début de séance.

- Les prises en charge appréciatives importantes portent sur le produit de l'activité du stagiaire par des opérations d'actualisation. Les valeurs mobilisées sont d'ordre pragmatique et se réfèrent à l'efficacité de la mise en activité des élèves sur deux aspects, tous les élèves, le temps d'activité.

- mieux précisé le thème ?
- Je ne suis pas sure que tous aient compris
-Trois élèves à peu près…
- Mise en route un peu longue.
- Tu leur donnes trop de consignes.
-trouvé une autre solution, plus rapide.

- Les opérations de modalisation et la prise en charge sur les conseils suivants révèlent une position énonciative de conseil. (Il faut que … je pense que …constituent des prescriptions.)

- Prise en charge d'un conseil pragmatique. « **Une solution** qui était à mon goût utile **pour ce genre** de situations
- Faire des démonstrations. **«** Voilà, une démonstration. **Je pense** que dans les sports co que ce soit en volley, en basket, en hand, une petite démonstration quand c'est possible, c'est plus parlant pour l'élève »
- Inciter ceux qui ne parlent pas.

- S'adresser à tous les élèves.

D'où il parle. Aucun concept spécifique de la didactique n'est employé par la cp. La référence est pragmatique sur les dimensions organisationnelles de la séance. Elle est renvoyée à l'expérience de la cp et de la profession. « à mon goût », « au niveau organisationnel », « on est là pour leur montrer »

Les rôles : sont clairement posés et distingués. La responsabilité de l'évaluation est partagée mais le CP renvoie la responsabilité des mises en œuvre au stagiaire. , « **on** avait vu les choses qui n'allaient pas. Est-ce que **tu** as pris en compte un petit peu ce qu'on avait dit ? » On remarque de plus que le choix du thème et l'expression des solutions reviennent au CP.
Le but de l'activité demandée au stagiaire est l'établissement d'un bilan ou d'une évaluation de ses tentatives. Les contraintes de la situation sont posées par les questions de la CP qui délimitent les thèmes et les objets abordés.

- Interprétation :

Le référent mobilisé est pragmatique, (efficacité de la mise en action).

Le destinataire de l'entretien est le praticien. La référence est pragmatique. Il ne s'agit pas de faire construire au stagiaire les éléments d'un projet de formation mais plutôt de lui faire accepter les conseils en les justifiant à partir de l'évaluation du produit de l'action. Les conseils sont fondés par l'expérience de la cp. L'activité de la cp mobilisée lors de cette phase d'entretien révèle donc une posture **d'évaluateur** et d'**expert**.

1 - 2 : Cadre interprétatif mobilisés pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.

- Le thème abordé :
Il porte sur la **mise en action des élèves** il est posé à partir de la perception de « dysfonctionnements » qui prennent le statut de contraintes empiriques : Tous les élèves n'ont pas compris. La mise en action des élèves est laborieuse
Les procédures d'enseignement mises en œuvre par le stagiaire appartiennent aussi au registre empirique : le stagiaire a tenté de responsabiliser, de questionner, de préciser le thème de la séance.

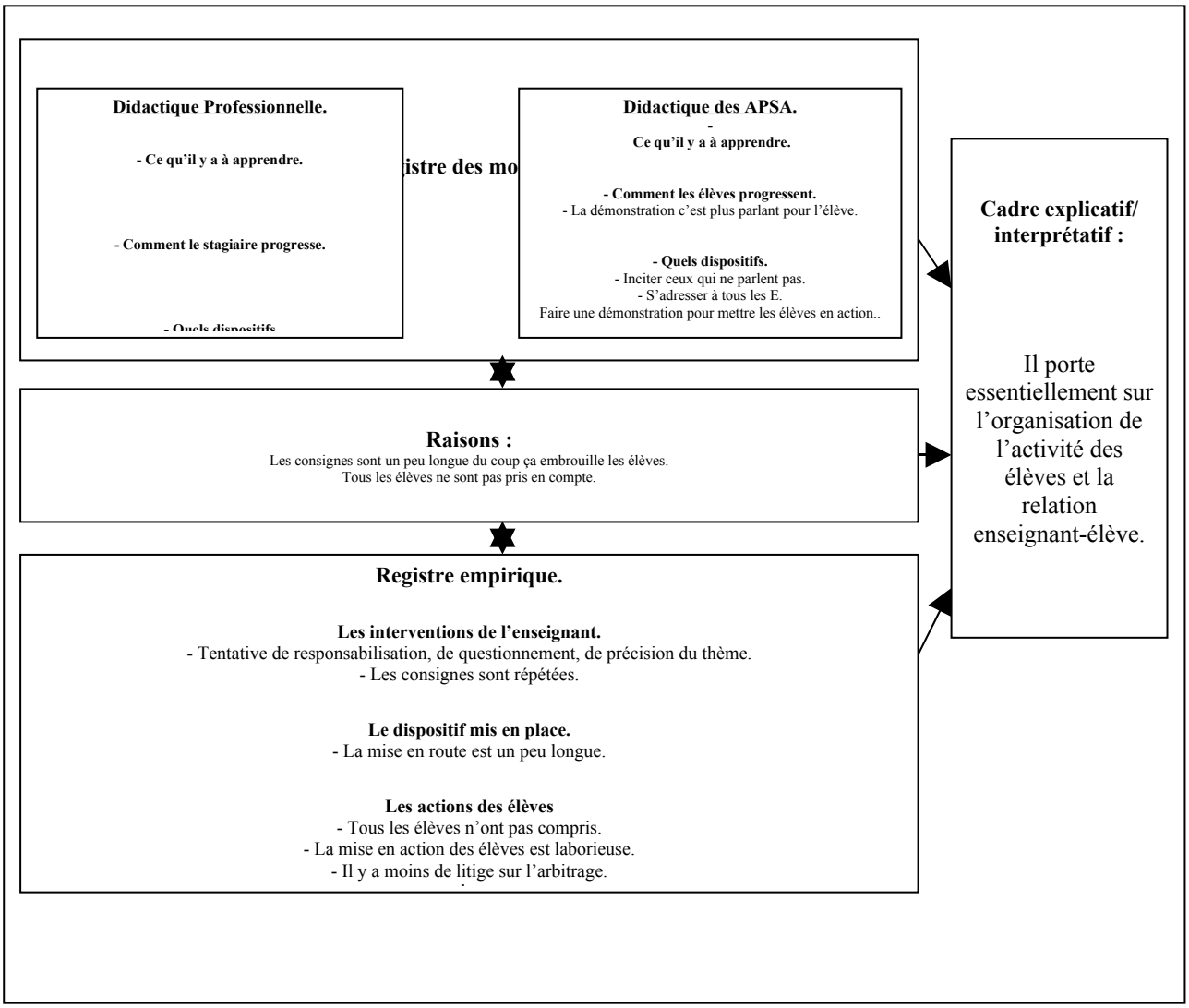
- Les opérations de construction de la référence :
Des opérations d'actualisation et d'interlocution délimitent l'activité des élèves ainsi que les procédures d'enseignement. On voit qu'ici l'activité des élèves se cantonne à leur mise en action et celle de l'enseignant à la transmission des **consignes**, présentation du **thème**, questionnement des **élèves**.
La cp généralise et décontextualise : cp 11, « une solution…pour ce genre de situation »

- Des raisons :
Des tentatives d'explication associent les deux registres des procédures d'enseignement et de l'activité des élèves, « Comment ils se comportent à partir de ce moment là ? Si tu te répètes, est-ce qu'ils vont être attentifs ? » Elles font apparaître les raisons: (Les consignes ne sont pas claires, tous les élèves ne sont pas pris en compte)
Les conditions à mettre en œuvre apparaissent à la suite des raisons.
- S'adresser à tous les E.
- Inciter ceux qui ne parlent pas.
- La démonstration c'est plus parlant pour l'E.

Le cadre explicatif
Les raisons et les conditions à mettre en oeuvre reliées à d'autres interlocutions telles que « au niveau organisationnel » permettent d'interpréter le cadre explicatif mobilisé pour l'analyse.

Interprétation :

Le cadre explicatif mobilisé ne fait pas référence au savoir en terme de ce qu'il convient d'apprendre ni explicitement à l'apprentissage des élèves.
Il porte essentiellement sur l'organisation de l'activité des élèves et la relation enseignant – élève. .



1 - 3 : La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Il s'agit ici de tenter de comprendre comment le conseiller pédagogique conduit la transformation du stagiaire lors de l'entretien. Comment il argumente et fait problématiser, comment il prend en compte les actions et les interlocutions du stagiaire pour cela.

Il s'agit de repérer et d'articuler les mouvements argumentatifs qui s'organisent autour des dissonances.
- Comment s'opèrent les recherches de cohérence (qui recherche les raisons, comment sont cadrées et reconstruites les nouvelles représentations différentes).
- Les fonctions didactiques que jouent les interventions des acteurs dans le débat.

Nous proposons de formaliser l'évolution des discours argumentatifs autour des fonctions didactiques jouées par les principales interlocutions dans le schéma suivant.

Evolution du discours argumentatif (dissonance, recherche de cohérence, stabilisation …)	**Fonction de positionnement :** - Délimitation de l'objet d'analyse. Précisions sur les éléments du contexte, qualification et comparaison des buts poursuivis, des réponses obtenues,	**Fonction de construction du problème.** Reconstruction des faits, des raisons. Mise en relation (tension) des différents éléments à prendre en compte. Construction de conditions ou de contraintes empiriques.	**Fonction de résolution.** On propose des solutions pragmatiques, des explications, des modélisations.

		Production d'hypothèses explicatives, recherche des possibles.	
	Le stagiaire cerne « la mise en action » comme une difficulté (stag 1)		
	la cp cerne l'événement. La mise en route des élèves en relation avec la précision du thème. (CP 5)		
	Fonction de position : précise et cerne l'événement. Recherche de cohérence, pour justifier le « mieux ». (Stag 7)		
Dissonance	Dissonance apportée par le fait que seulement trois élèves ont répondu alors que « tout le monde » aurait du entendre. (cp 7)		
Dissonance	Dissonance, apportée par l'appréciation plutôt négative. « Tous n'ont pas compris… » (CP8)		
Recherche de cohérence		- Recherche de cohérence. - Fonction de reconstruction, recherche de causes qui met en relation l'action de l'enseignant et la compréhension des élèves. (stag 8)	
		- fonction de reconstruction : recherche de causes qui met en relation l'action de l'enseignant et la compréhension des élèves (cp 9)	
Recherche de cohérence			Fonction de résolution limitée à une solution pragmatique. (cp 10)
Dissonance	Dissonance apportée par l'appréciation plutôt négative de l'organisation (cp 10).		
	Fonction de position. le stagiaire précise les difficultés d'organisation. (stag 11)		
Dissonance			Fonction de résolution par l'apport d'une solution pragmatique. (cp 11)
		La cp propose des causes du dysfonctionnement.(cp 12)	
			Justification et généralisation de la solution pragmatique proposée à partir d'une condition « on est là pour montrer… le visuel c'est important » (CP 13)

- Interprétation :

Les dissonances de point de vue portent sur l'évaluation du produit de l'activité de l'enseignant :
Pour le stagiaire 6: « Deux ou trois bonnes réponses … » pour la CP 7 : « … est-ce que tu penses que tout le monde ». Le tout de « tout le monde » est une contrainte empirique posée par le CP, elle permet de poser un problème.
Recherche de cohérence des points de vue.
Elle amène le stagiaire à articuler les points de vue par une explication causale : Stagiaire 8 et 9 « …j'ai tendance à me répéter sur les consignes du coup, ça fait, ça les embrouille vraiment »
La Cp invite le stagiaire à rechercher les causes dans ses interventions d'enseignant
CP 9 « Si tu te répètes, est-ce qu'ils vont être attentifs ? »
Production de cohérence par l'énoncé d'une condition ou d'une solution, CP 10 « Il faut que tu balayes … il faut que tu incites ceux qui ne parlent pas à intervenir »

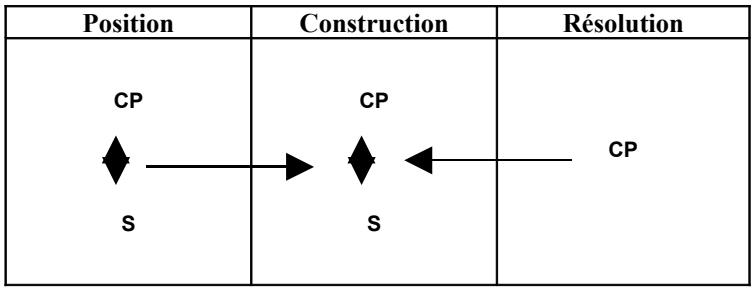
La cohérence des points de vue sur les dysfonctionnements :
CP : « La mise en route a été encore un petit peu longue » Le « un peu longue » représente aussi une contrainte empirique qui est partagée par le stagiaire. Elle amène le stagiaire à rechercher les causes : …. « Un peu oui parce que après les consignes je pensais que cela avait été compris »
Elle permet au CP de produire l'énoncé d'une solution.
« Voila, la démonstration » qui est justifiée par des fondements assez vagues, « on est là pour montrer, le visuel c'est important ».

- Dans cet extrait, il y a la mise à disposition par la CP d'un dysfonctionnement sur la mise en action des élèves par l'apport de contraintes empiriques.

- La recherche des raisons et des causes est sollicitée par la CP. Elles sont renvoyées à la responsabilité du stagiaire.
- La cp produit la solution sous forme de conseils d'organisation d'une portée générale: « faire une démonstration ». La résolution précède l'annonce des causes du dysfonctionnement.

L'axe problème - solution est privilégié à celui de la reconstruction du savoir ou à la recherche des raisons. Le CP traite le dysfonctionnement, pas le stagiaire.

Forme schématique de la gestion des contraintes et des interactions argumentatives



Thème 2 :

CP 13 : Au niveau des critères de réalisation, donc ils ont évoqué quelques notions pour pouvoir progresser avec la balle sans la perdre. Ca, je pense qu'ils ont compris ces choses là. Mais sur les critères de réussite que tu as fait sur ta séquence de montée à trois contre trois, tu leur avais dit, de passer dix fois, c'est pas le critère de réussite… et de ne pas perdre la balle plus de trois fois c'est cela ?	REE RED	- **« sur »** Thématisation du discours les **« critères de réussite »** deviennent l'objet dont on va parler. Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet qui caractérise les CR.	- Récit descriptif Prise en charge appréciative « ça je pense… » de la compréhension des élèves. Demande de prise en charge. - Dissonance introduite par « mais sur les critères de réussite » qui laisse entendre un avis négatif. - Fonction de position qui cerne le moment dont on parle.
Stagiaire 13 : C'était pour la deuxième séquence ?		Opération d'actualisation qui détermine l'angle de présentation de l'objet. → « pour la deuxième séquence »	
CP 14: La deuxième séquence.		Idem	
Stagiaire 14 : Trois contre deux, ils devaient faire dix attaques successives, et sur ces dix attaques, c'était un maximum de trois pertes de balle sur dix attaques.	RED	Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet qui caractérise les CR.	Récit descriptif. Fonction de position qui contribue à préciser la situation dont il est question.
CP 15: Moi je n'appelle pas cela un critère de réussite, c'est de la non réussite que tu parles. Tu parles en sens inverse. Je te dis cela comme cela, comme je le pense, mais un critère de réussite, **<u>il faut</u>** que cela soit plutôt visé vers la réussite. J'ai réussi si j'ai marqué…. Monter sept fois la balle à tel plot ou à tel endroit près de mon panier. Je crois que cela va être plus parlant que « ne pas rater ». Moi c'est mon opinion, je te dis cela comme ça à chaud. J'ai été surprise sur le fait de dire : « On ne doit pas rater ». C'est pas de la réussite. Plutôt **changer de langage**… mais bon ils ont compris.	RMD RMD	Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet qui caractérise les CR. → « **Il faut que cela soit plutôt visé vers la réussite »** Exemplification. Unité linguistique qui concrétise les CR dans la sphère du langage → **« Changer de langage »**	Prise en charge appréciative « Moi je n' … » Jugement sur la formulation des CR. Prise en charge de ce que doit être le CR. - Fonction de résolution qui donne le conseil « il faut que cela soit visé vers la réussite » - Fonction de construction qui donne les raisons « c'est plus parlant ». Prise en charge du conseil « moi c'est mon opinion … » Prise en charge du conseil « Plutôt changer de langage »

<u>Thème 2. Premier niveau d'interprétation :</u>

2 -1 : Les éléments d'une posture.

La manière dont la CP se positionne par rapport à la prestation du stagiaire et l'activité qu'elle sollicite chez celui-ci lors de l'entretien constituent les indicateurs du sens que la CP donne à son activité. A quel jeu joue t-on dans cet entretien, quels sont les rôles tenus par les acteurs, comment se positionne la CP dans la construction du projet de formation ?

<u>La nature des interventions :</u>

Le choix du thème appartient à la CP. Les prises en charge appréciatives portent ici sur la formulation des critères de réussite. La CP porte un jugement mais là, les références ne sont plus des valeurs d'ordre

pragmatique portant sur l'efficacité de l'activité du stagiaire mais plutôt d'ordre épistémique « un critère de réussite, il faut plutôt que cela soit visé vers la réussite ».

D'où il parle.
La cp mobilise le concept de critère de réussite qui est à renvoyer au monde de la formation des enseignants.

Les rôles

- Les rôles sont clairement posés et distingués.
Le choix du thème appartient à la CP. Le stagiaire est juste invité à prendre en charge le récit. La responsabilité de l'évaluation et du conseil appartient au CP.
- Les opérations de modalisation importantes positionnent la CP comme l'évaluateur et celle qui donne les conseils : « Moi je n'appelle pas cela un critère de réussite, c'est de la non réussite que tu parles…Tu parles en sens inverse. Je te dis cela comme cela, comme je le pense, mais un critère de réussite, **il faut** que cela soit plutôt visé vers la réussite… » .
- C'est ici la position de la CP qui sert d'argumentation dans un argument d'autorité. « Moi c'est mon opinion, je te dis cela comme ça à chaud. J'ai été surprise sur le fait de dire : « On ne doit pas rater », C'est pas de la réussite », « Plutôt **changer de langage**…. »

Interprétation :

Lors de cette phase, la CP évalue les concepts mobilisés par le stagiaire pour porter un jugement proche d'un jugement de vérité sur leur formulation. La référence est ici la règle édictée par la cp. Le destinataire est le praticien face à la règle. Le stagiaire est invité à préciser les éléments du registre empirique. Il n'y a pas de partage des indicateurs et des critères de l'évaluation avec le stagiaire. La posture prise est celle **du juge** qui vise à faire appliquer la règle. C'est la relation d'autorité et de pouvoir qui fonde l'argument.

2 -2 : Cadre interprétatif mobilisé pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.

Le choix du thème, des objets, les attributs qui leurs sont apportés, leurs transformations, sont autant d'éléments qui nous permettent de dessiner la manière dont la CP interprète le travail du stagiaire en relation à l'activité des élèves.

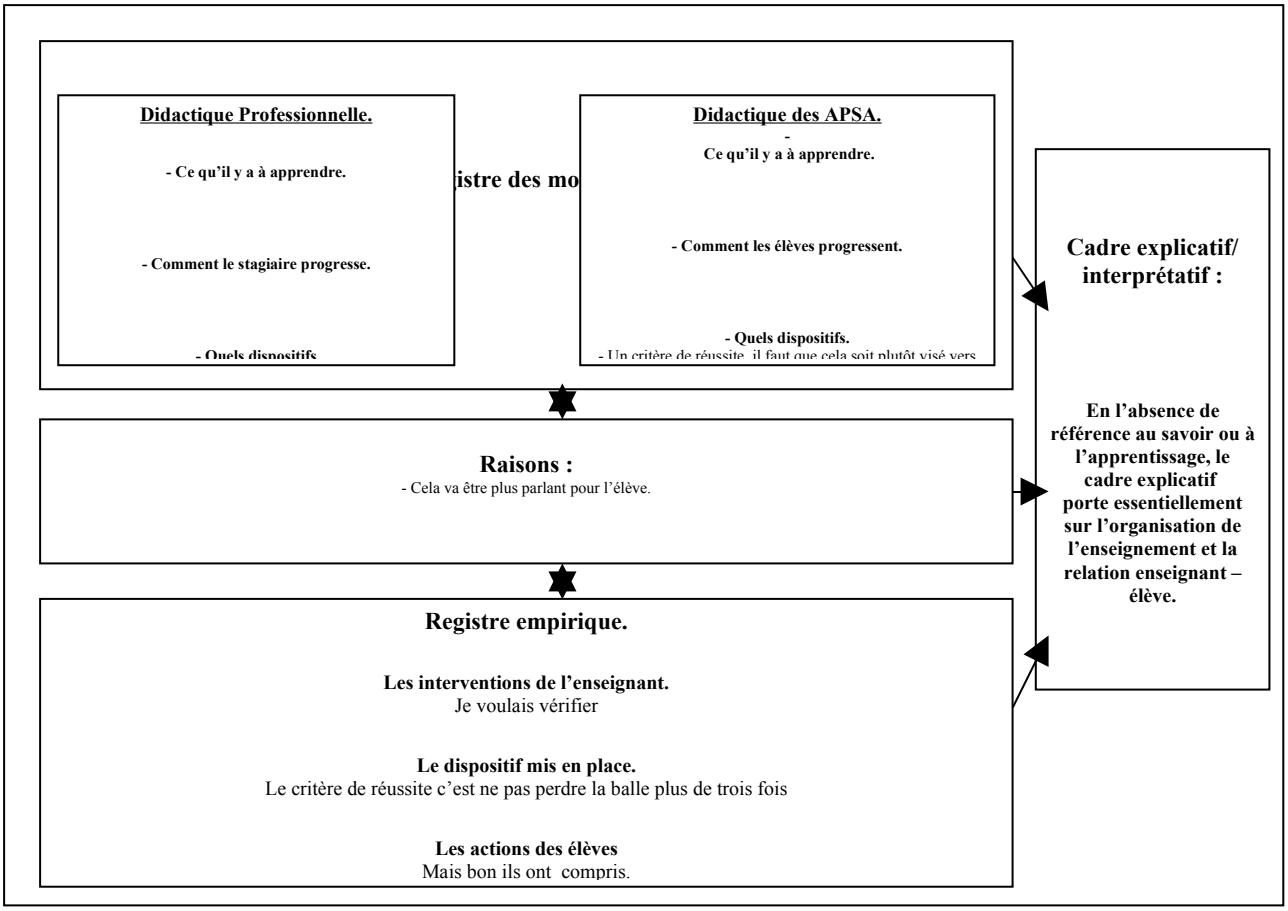
- Le thème abordé
Le choix du thème porte sur la formulation des critères de réussite.

- Les opérations de construction de la référence :
-Ici, les opérations d'actualisation et d'interlocution délimitent la notion de critère de réussite en la distinguant de la notion de critère de réalisation. On voit que l'activité des élèves n'est évoquée que pour signaler leur compréhension. « Cela va être plus parlant », « Mais bon, ils ont compris ». Pour autant celle-ci n'apparaît pas comme une contrainte empirique.
Dans cet extrait, la mise en relation des procédures d'enseignement (la formulation des critères de réussite) avec l'activité des élèves (leur compréhension) n'est pas posée par un dysfonctionnement ou un événement, Il n'y a pas de contrainte empirique.

- Des raisons :
Les éléments du registre des modèles mobilisés par la CP donnent les raisons et permettent d'interpréter le cadre explicatif mobilisé pour l'analyse.
- Les Critères de réussite cela doit être visé vers la réussite.
- Cela va être plus parlant pour l'élève.

Interprétation

Le cadre explicatif mobilisé ne fait pas référence au savoir en terme de ce qu'il convient d'apprendre ni explicitement à l'apprentissage des élèves. Il porte essentiellement sur l'organisation de l'enseignement et la relation enseignant - élève.



2 - 3 La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Il s'agit ici de tenter de comprendre comment le conseiller pédagogique conduit la transformation du stagiaire lors de l'entretien. Comment il argumente et fait problématiser, comment il prend en compte les actions et les interlocutions du stagiaire pour cela.

Il s'agit de repérer et d'articuler les mouvements argumentatifs qui s'organisent autour des dissonances. Comment s'opèrent les recherches de cohérence (qui recherche les raisons, comment sont cadrées et reconstruites les nouvelles représentations différentes).
Les fonctions que jouent les interventions des acteurs dans le débat. (Positionnement de l'objet d'analyse, reconstruction du problème, résolution du problème)
Nous proposons de formaliser l'évolution des discours argumentatifs autour des fonctions jouées par les principales interlocutions dans le schéma suivant.

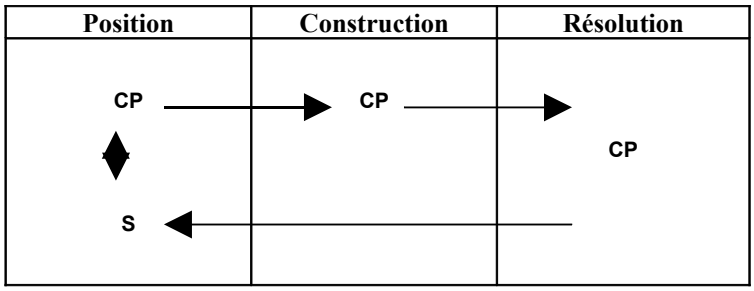
Evolution du discours argumentatif (dissonance, recherche de cohérence, stabilisation …)	**Fonction de positionnement :** - Délimitation de l'objet d'analyse. Précisions sur les éléments du contexte, qualification et comparaison des buts poursuivis, des réponses obtenues,	**Fonction de construction du problème.** Reconstruction des faits, des raisons. Mise en relation (tension) des différents éléments à prendre en compte. Construction de conditions ou de contraintes empiriques. Production d'hypothèses explicatives, recherche des possibles.	**Fonction de résolution.** On propose des solutions pragmatiques, des explications, des modélisations.
Dissonance	Cerne le moment dont on parle : les critères de réussite de cette situation. (cp 13)		
Dissonance	Fonction de position qui contribue à préciser la situation dont il est question. (stagiaire 14)		
Recherche de cohérence		- Fonction de construction qui donne les raisons « c'est plus parlant ».(cp 15)	- Fonction de résolution qui donne le conseil « il faut que cela soit visé vers la réussite » (cp 15)

La CP recherche la cohérence des points de vue sur les données. « … et ne pas perdre la balle plus de trois fois c'est cela ? »
Cette recherche permet au CP de produire l'énoncé d'une opinion. « Moi je n'appelle pas cela un critère de réussite, c'est de la non réussite dont tu parles … »

Interprétation

Dans cet extrait, il n'y a pas de mise sous observation d'un phénomène d'enseignement – apprentissage. La CP précise une règle sur la manière de formuler les critères de réussite. Elle justifie son propos par des raisons. C'est une Logique transmissive d'un procédé qui domine.

Forme schématique de la gestion des contraintes et des interactions argumentatives



Thème 3 :

CP 15 : J'ai trouvé que tu avais été beaucoup plus proche des élèves…mais c'est encore pas… c'est encore insuffisant à mon goût**.** Tes interventions, tu vas vers les groupes….	REI REI	Thématisation du discours, « **Tes interventions »** devient l'objet dont on va parler.	- Prise en charge appréciative « C'est encore insuffisant à mon goût ». Prise en charge du thème « tes interventions ». Fonction de position sans faire référence à un moment précis. Dissonance apportée par le jugement.
Stagiaire 15: Oui j'ai essayé d'arrêter de temps en temps	REI	Opération d'actualisation qui détermine l'angle de présentation des interventions au moment des arrêts → **« essayé d'arrêter de temps en temps »**	-Descriptif - Prise de responsabilité « j'ai essayé d'arrêter »
CP 16: Tu leur donnes des consignes, tu ne les questionnes toujours pas. Je pense qu'il faut aussi peut être de temps en temps, tu leur dis « bon ben Lorrie, faut faire attention, tu dribles trop » ou des choses comme cela. Mais peut être aussi à un moment donné quand ils font un exercice tu leur dis : « Votre ballon il est arrivé ? Oui ? Non ? Pourquoi ? » Rapidement un...ça. on en avait parlé la dernière fois… Qu'ils rentrent aussi dans le coté verbalisation personnelle.	REI RMD RMD	- Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet qui identifie les interventions → « Tu leur donnes les consignes, tu …. ». - Nécessité de questionner. **« Il faut »** signale l'ancrage énonciatif d'un discours de conseil. - Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet qui caractérise les interventions → **« Tu leur dis … »** - Opération d'extension de l'objet de discours « **tu leur dis, votre ballon il est arrivé ? … »** - Unité linguistique qui signale « les interventions » dans la sphère du fonctionnement de l'élève → « **dans le coté verbalisation personnelle. »**	- Renvoi de responsabilité « Tu ne … » et prise en charge appréciative « toujours pas ». - Fonction de position sur une conduite du stagiaire et sans faire référence à un moment précis. - Dissonance apportée par le reproche. - Prise en charge logique « Peut être … » d'une description de solution. - Fonction de résolution par un exemple. - Recherche de cohérence par une illustration.
Les interventions aussi au niveau du match. Tes interventions elles ont été portées plus un petit peu sur l'arbitrage ?	REI-RED	Opération d'actualisation qui détermine l'angle de présentation des interventions au niveau du match→ **« elles ont été portées plus un petit peu sur l'arbitrage»**	- Descriptif - Prise en charge appréciative des interventions « Plus un petit peu … »
Stagiaire 16: Oui, parce que c'était un point un peu litigieux par rapport à la séance d'avant donc j'ai essayé de me mettre sur l'arbitrage en plus des quatre arbitres. Donc sur l'arbitrage ça a été un peu mieux que la séance d'avant mais c'est vrai que je n'ai pas encore le réflexe d'arrêter le match pour réorganiser …	REI – RED	- Opération d'actualisation qui détermine l'angle de présentation des interventions au niveau du match→ « **sur l'arbitrage ».** - Opération d'actualisation qui détermine l'angle de présentation des interventions à l'arrêt du jeu→ « mais …arrêter le match » - Et orientation de l'interlocution sur la fonction de l'intervention → « pour réorganiser »	- Prise en charge des tentatives « j'ai essayé … » et de leur effet « donc ça été un peu mieux ». - Prise en charge appréciative « mais je n'ai pas encore … » et orientation vers une interprétation.
CP 17 : Arrêter c'est pas nécessaire, tu n'es pas obligé d'arrêter le match, tu peux très bien parler pendant le match. Quand tu as une situation de blocage, tu peux très bien intervenir oralement sans arrêter le jeu. Quand on regarde les élèves jouer on ne peut pas s'empêcher d'intervenir. Parce que, à un moment donné, on est là pour les soutenir, pour les aider à aller vers le résultat à obtenir.	RMD RMD RMD	- Opération d'actualisation qui détermine l'angle de présentation des interventions → **« Tu peux parler pendant le jeu ».** **-** Unité linguistique qui signale l'ancrage des interventions dans la sphère des apprentissages des élèves → **« Pour les aider à aller vers un résultat »**	Prise en charge appréciative « ce n'est pas nécessaire » de l'intervention. Prise en charge d'un conseil « Tu peux très bien intervenir » … ». Modalisation logique « parce que » pour proposer un jugement axiologique. « On est là pour »
Stagiaire 17 : j'ai essayé de faire un petit peu …	REI		

CP 18 : Pas suffisamment encore, tu es peu …toujours un peu trop en retrait sur le jeu et cela se reporte sur le résultat finalement. Ils savent qu'ils doivent gagner leur match mais comment ? Ils sont mis dans des situations d'apprentissage <u>mais</u> on n'est pas sur que les situations d'apprentissage elles vont être mise en place après sur le jeu.	REI – REE RED-REE	- Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet : Glissement de l'objet « tes interventions » → au positionnement du stagiaire « Toujours trop en retrait » - Tentative d'extension de l'objet par la proposition suivante → La mise en situation ne garantit pas l'apprentissage. **-** Unité linguistique qui signale l'ancrage des interventions dans la sphère des apprentissages des élèves → « des situations d'apprentissage mais… »	- Contenu de jugement - Prise en charge appréciative des interventions « pas suffisamment … » - Utilisation de « mais » qui oriente le stagiaire vers une autre interprétation autour de l'apprentissage. (Reste vague) - Fonction de position par la mise en relation du match et des apprentissages. - Fonction de reconstruction par la proposition d'une raison. « on est pas sur … »
Stagiaire18 :Oui, Je n'ai pas fait pas suffisamment le lien entre l'élève dans les petits exercices et la séquence de match.	REI - RED	- **Le lien** entre exercice et jeu apparaît comme un nouvel objet de discours qui n'est pas raccroché à l'objet du thème. « interventions »	Prise en charge appréciative « je n'ai pas fait suffisamment » Fonction de position, le stagiaire cerne et apprécie ses interventions.
CP 19: Il faut absolument que tu arrives à faire parler les élèves encore plus. Tu vois, il y a une progression, dans le questionnement au départ et dans le bilan de la semaine d'avant, il y avait plus de questions, une autre séquence aussi ou **<u>tu</u>** as de nouveau questionné les élèves, … mais c'est pas encore suffisant. Il manque des interventions directes sur le terrain, pour vraiment aller cibler leur problème. Parce que …ils ont tous un problème. Il y a le groupe de filles, elles perdent le ballon. Trois ballons sur quatre qui sont perdus sur une moitié du terrain**.** **<u>Il faut</u>** savoir pourquoi, peut être les questionner. Peut être, une fiche d'observation comme on en a parlé tout à l'heure cela peut être utile aussi. Leur repères … Comment elles vont savoir si elles ont réussi ou pas, si elles n'ont pas de repères. Un observateur sur le côté qui ne sait pas trop ce qu'il faut qui dise bon …(doute) Je pense **<u>qu'il faut</u>** plus cadrer les situations pour qu'ils sachent si ils ont réussi et puis pourquoi surtout ils ont réussi.	RMD RMD REE REE-REI REE-RED RMD	- Nécessité qui oriente l'interlocution sur la connaissance de l'objet. Les interventions → « Faire parler les élèves encore plus ». - Oriente sur la connaissance des interventions → les questions → Une progression → Celles du stagiaire « **tu ».** **-** Opération d'actualisation → « Plus de questions » → « mais pas suffisant » - Reprise modification de l'objet des propriétés vers la fonction → pour cibler les problèmes. Opération d'actualisation du problème → « Ils ont tous » Orientation sur la connaissance du problème par la prise d'un exemple → « Trois ballons sur quatre …perdus » Opération d'orientation de l'interlocution sur la fonction des interventions → questionner /problème. Tentative d'orientation de l'interlocution sur la fonction des interventions → « …savoir si elles ont réussi ou pas » Actualisation qui détermine l'angle de présentation des interventions → cadrer les situations.	Prise en charge du conseil « Il faut absolument» Valeur déontique (c'est presque un ordre.) Prise en charge appréciative de la progression du stagiaire. - Prise en charge appréciative des interventions du stagiaire « il manque … » - Réorientation sur une interprétation « parce que … » qui valorise le problème de l'élève. Prise en charge d'une interprétation. « Il faut savoir pourquoi … » Prise en charge de l'impact de différents moyens possibles. Prise en charge d'une condition « il faut plus cadrer les situations … »

Comment ils vont faire pour réussir ça c'est les contenus.			

Thème 3. Premier niveau d'interprétation :

3 -1 : Les éléments d'une posture.
La manière dont le CP se positionne par rapport à la prestation du stagiaire et l'activité qu'elle sollicite chez celui-ci lors de l'entretien constituent les indicateurs du sens que le CP donne à son activité. A quel jeu joue t-on dans cet entretien, quels sont les rôles tenus par les acteurs, comment se positionne le CP dans la construction du projet de formation ?

La nature des interventions :

- Des interventions d'évaluation ou de jugement : Le choix du thème appartient au CP à partir d'un jugement de valeur sur la qualité des interventions de la CP : « c'est encore insuffisant à mon goût. Tes interventions … ». Lors de cet extrait les éléments de prise en charge appréciatives importantes portent sur le fonctionnement du stagiaire dans ses interventions auprès des élèves. Les valeurs mobilisées sont majoritairement d'ordre aléthiques ou déontiques, elles prennent comme référence ce qui est possible ou nécessaire « tu ne les questionnes toujours pas » ; « arrêter ce n'est pas nécessaire », « toujours trop en retrait ».
Sur une autre appréciation la référence est plus pragmatique « **il manque** des interventions directes sur le terrain pour vraiment aller cibler leur problème. »

- Des conseils : C'est la cp qui indique au stagiaire des conseils relativement prescriptifs… « Quand tu as une situation de blocage, tu peux très bien intervenir … » ; « il faut plus cadrer les situations… », . « Je pense qu'il faut » « Tu peux très bien intervenir » « Il faut absolument que tu arrives ».

- Des explications : il y a dans cet extrait la prise en charge d'explication « Je pense qu'il faut ….qu'ils rentrent dans le coté verbalisation personnelle », « parce que … on est là pour les aider », « parce que …ils ont tous un problème » ainsi que la prise en charge d'une condition favorable « je pense qu'il faut plus cadrer pour qu'ils sachent s'ils ont réussi … »

D'où il parle.
A l'exception du terme de « problème » qui est un concept utilisé dans le monde de la formation des enseignants, les termes utilisés sont ceux du langage usuel. Il n'y a pas de référence explicite relative à l'usage professionnel, la commande institutionnelle, aux savoirs scientifiques ou à des valeurs morales sociales…Le discours reste très contextualisé. La cp prend virtuellement la place de l'enseignant pour lui donner des exemples d'interventions auprès des élèves.

Les rôles
C'est le Cp qui prend ici en charge le choix du thème et les opérations d'évaluation, le stagiaire précise ses intentions. « J'ai essayé de … » Il n'y a pas d'activité de construction ou d'analyse demandée au stagiaire. Les contraintes de la situation sont posées par les questions du CP qui délimitent les thèmes et les objets abordés.

Interprétation :

Le destinataire de l'entretien est le praticien. La référence est pragmatique elle fixe de plus ce qui est possible ou nécessaire. L'activité du cp mobilisée lors de cette phase d'entretien une évaluation, une explication des raisons, d'une prescription de conseils. Le stagiaire est amené à préciser les éléments du registre empirique et à justifier ses tentatives.
Il ne s'agit pas de faire construire au stagiaire les éléments d'un projet de formation mais plutôt de lui faire accepter les conseils en les justifiant à partir des éléments du fonctionnement du stagiaire. La posture est celle d'évaluateur et d'expert.

3 -2 : Cadre interprétatif mobilisés pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.

Le choix du thème, des objets, les attributs qui leurs sont apportés, leurs transformations, sont autant d'éléments qui nous permettent de dessiner la manière dont le CP interprète le travail du stagiaire en relation à l'activité des élèves.

- Le thème abordé
Le thème est déterminé par la CP. Il porte sur les interventions de l'enseignant.

- Les opérations de construction de la référence :
Les opérations d'actualisation et d'interlocution délimitent « les interventions du stagiaire » : « tu donnes les consignes mais tu ne les questionnes toujours pas » « Tu leur dis … ». Elles précisent le moment dans des opérations d'actualisation « les interventions aussi au niveau du match …» mais elles ne sont pas précisées dans le singulier de la situation d'enseignement.
Elles font de plus glisser l'objet du discours « tes interventions » au positionnement du stagiaire « tu es … toujours un peu trop en retrait »
Il y a une mise en relation qui s'opère entre les procédures d'enseignement et l'apprentissage des élèves par une tentative d'extension de l'objet du discours. « Ils sont mis dans des situations d'apprentissage mais on n'est pas sur …Il faut absolument qu tu arrives à faire parler … » Une opération de reprise modifie également l'objet du discours « tes interventions » vers la fonction « pour cibler les problèmes ».
Des opérations d'actualisation délimitent la notion de problème, « ils ont tous » et orientent la connaissance du problème à partir de l'échec du groupe des filles sans pour autant en préciser la nature.

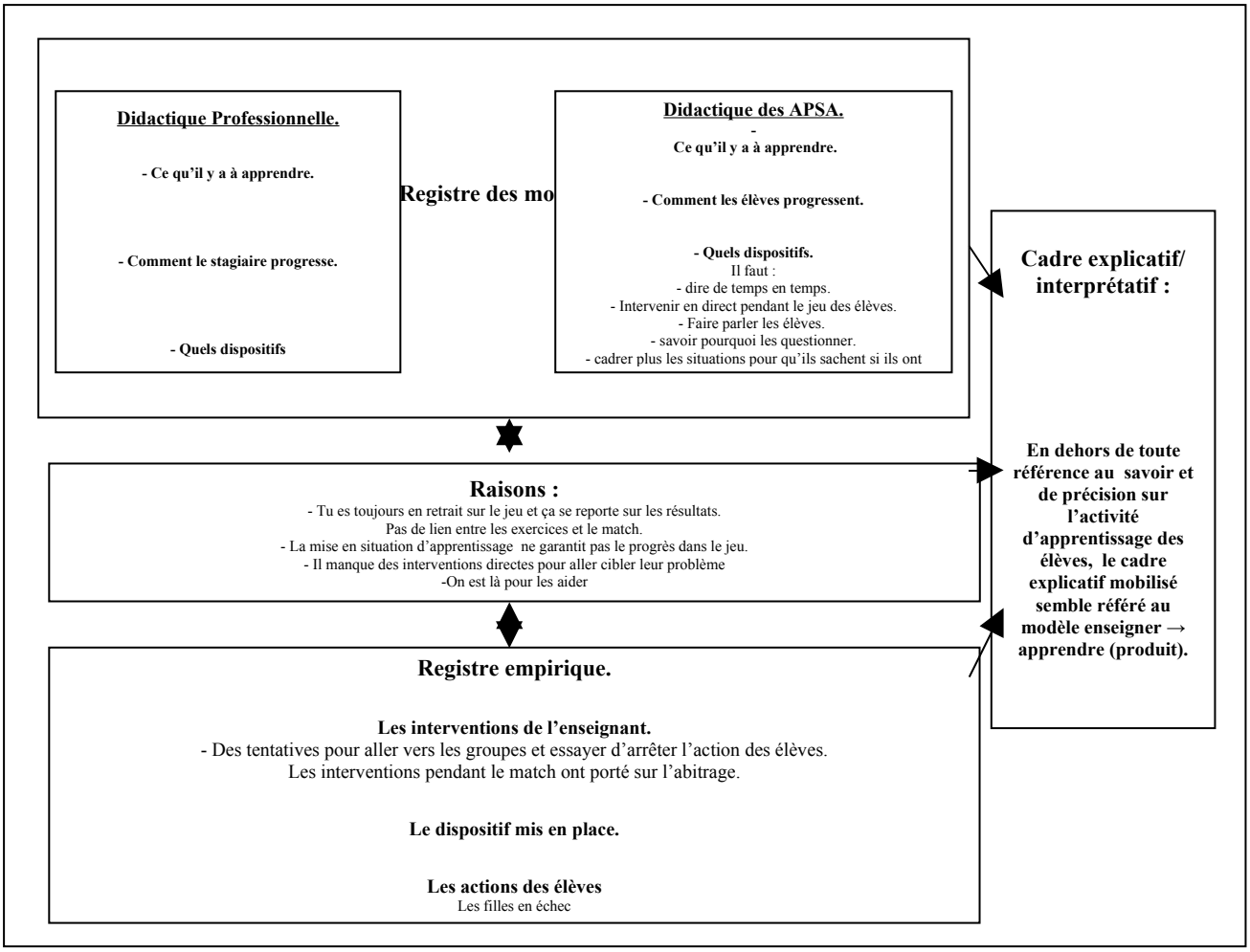
- Des raisons :
- La mise en situation d'apprentissage ne garantit pas le progrès dans le jeu.
- Les élèves ont tous des problèmes.
- On ne peut pas s'empêcher d'intervenir.

Certaines raisons évoquées pour expliquer le conseil font référence à l'usage dans la profession, le « on » est ici le pronom du genre : « on ne peut pas s'empêcher d'intervenir » « on est là pour les soutenir »

Dans cet extrait, la mise en relation des procédures d'enseignement (les interventions de l'enseignant) avec l'activité des élèves (leur problème) est posée par la CP. Cette relation est illustré par l'échec d'un groupe. Pour autant le problème des élèves et les interventions de l'enseignant ne sont pas détaillés à partir des aspects singuliers du scénario d'enseignement.

Interprétation :

Le cadre explicatif : Le cadre explicatif mobilisé subordonne le produit de l'apprentissage aux interventions de l'enseignant. Pour autant il n'y a pas de référence ici au savoir en sport collectif ni à la progressivité de sa construction. Même si le terme de problème est évoqué, ce ne sont pas les mobilisations et les procédures des élèves dans leur confrontation au savoir qui sont convoquées mais leur résultat (échec réussite).
En dehors de toute référence au savoir et de précision sur l'activité d'apprentissage des élèves, le cadre explicatif mobilisé semble référé au modèle enseigner → apprendre (produit).



3 - 3 La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Il s'agit ici de tenter de comprendre comment le conseiller pédagogique conduit la transformation du stagiaire lors de l'entretien. Comment il argumente et fait problématiser, comment il prend en compte les actions et les interlocutions du stagiaire pour cela.

Il s'agit de repérer et d'articuler les mouvements argumentatifs qui s'organisent autour des dissonances. Comment s'opèrent les recherches de cohérence (qui recherche les raisons, comment sont cadrées et reconstruites les nouvelles représentations différentes).
Les fonctions que jouent les interventions des acteurs dans le débat. (Positionnement de l'objet d'analyse, reconstruction du problème, résolution du problème)
Nous proposons de formaliser l'évolution des discours argumentatifs autour des fonctions jouées par les principales interlocutions dans le schéma suivant.

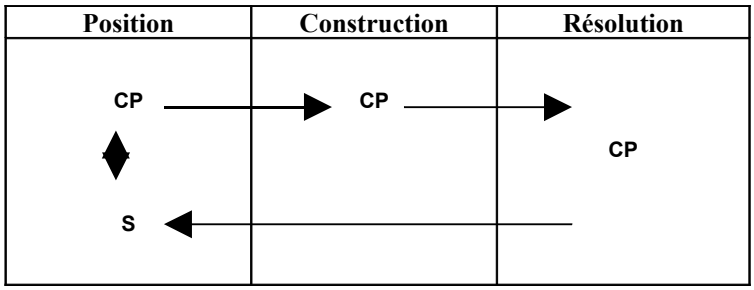
Evolution du discours argumentatif (dissonance, recherche de cohérence, stabilisation …)	**Fonction de positionnement :** - Délimitation de l'objet d'analyse. Précisions sur les éléments du contexte, qualification et comparaison des buts poursuivis, des réponses obtenues,	**Fonction de construction du problème.** Reconstruction des faits, des raisons. Mise en relation (tension) des différents éléments à prendre en compte. Construction de conditions ou de contraintes empiriques. Production d'hypothèses explicatives, recherche des possibles.	**Fonction de résolution.** On propose des solutions pragmatiques, des explications, des modélisations.
Dissonance	Cp 15 et 16 ; stag 15. Pose l'objet du discours sur les interventions sans faire référence à un moment précis.		
Recherche de cohérence			Cp 16. Prend un exemple d'intervention pour formaliser le conseil au stagiaire.
Dissonance	CP 16/ stag 16 Cerne le moment dont on parle. Les interventions sur l'arbitrage.		
			CP 17 Articule des dimensions très générales et des conseils très spécifiques. Justifie le conseil à partir de considération générale : « On est là pour aider »
	Cp 18 position par la mise en relation du match et des apprentissages.	CP 18 reconstruction par la proposition d'une raison. « on est pas sur … »	
	S 18 Le stagiaire cerne et apprécie ses interventions		
			Cp 19 : Délivre des conseils prescriptifs. « Il faut absolument que tu arrives à faire parler les élèves encore plus »
		Cp 19 Donne les raisons des conseils délivrés. Ex : « Il manque des interventions directes sur le terrain, pour vraiment aller cibler leur problème. Parce que …ils ont tous un problème. »	

Les dissonances de point de vue se manifestent peu. Les jugements portés par le CP amènent le stagiaire à justifier ses intentions. « Oui j'ai essayé » ; « oui parce que c'était un point plus litigieux ».
Une dissonance apparaît cependant sur l'intervention de la cp « … tu peux très bien parler pendant le match … parce que à un moment donné, on est la pour soutenir … »

Le stagiaire précise avoir essayé ce qui amène la CP à produire des énoncés qui recherche la cohérence des points de vue. Il positionne le discours dans la sphère de l'apprentissage. « On est pas sur que les situations d'apprentissage elle vont être mise en place après … »
Le stagiaire acceptant le point de vue de la CP sur les constats d'intervention insuffisante, celle ci propose des conseils qu'elle justifie par quelques raisons.

Dans cet extrait l'activité d'analyse du stagiaire n'est que peu sollicitée. A aucun moment il n'est amené à produire une analyse. Après avoir tenté de faire partager l'évaluation du comportement du stagiaire dans ses interventions, la CP propose un conseil qu'elle va justifier et expliquer.
Il n'y a pas de démarche de problématisation. C'est une Logique de transmission de procédés qui domine.

Forme schématique de la gestion des contraintes et des interactions argumentatives



Thème 4

CP 19 : Sinon, est-ce que tu as mieux regardé la classe parce qu'on avait dit la semaine dernière, tu étais un petit peu trop en retrait, et il y a des choses que tu ne vois pas forcément. Est-ce que là, tu penses avoir plus vu les élèves, leurs problèmes ?	RMD ?	- Couplage prédicat « la classe → regarder » -Opérations d'orientations de la classe → les élèves → leurs problèmes. - Actualisation qui apprécie l'angle du couple prédicatif « vu leurs problèmes » → « Tu étais trop en retrait », « tu ne vois pas forcément ». - Demande d'évaluation. « Est-ce que … »	- Prise en charge appréciative des actions du stagiaire. - Demande d'appréciation. - Dissonance apportée par l'évaluation de la semaine précédente, le stagiaire doit se justifier. -Fonction de position. La cp cerne un thème.
Stagiaire 19 : Ben un peu …Ben je suis allé un peu sur tous les groupes donc j'essayais de voir un peu … de cibler les problèmes avec certains groupes.	REI	- Actualisation qui apprécie l'angle du couple prédicatif « vu leurs problèmes » → « allé sur tous les groupes ». - Orientation de l'interlocution sur la connaissance du couple prédicatif vu les problèmes → « cibler les problèmes ». - Le terme « cibler » constitue une unité linguistique qui concrétise le monde dans la sphère du fonctionnement des élèves. ???	- Prise en charge des tentatives effectuées. - Recherche de cohérence. - Fonction de position
CP 20: Est-ce que … tu as vu leurs différences. Il y a des grosses différences. Est-ce que tu avais prévu dans ta séance soit une simplification soit une complexification de la situation parce que tu as quand même des groupes, le groupe A et le groupe B qui sont en réussite. Ils montent la balle, ils tirent quasiment … il faudrait faire les pourcentages… mais souvent. **Donc** eux c'est peut être trop facile ce genre de situation, **donc** est-ce que tu ne pourrais pas prévoir une complexification ?	RED-REE REE RED-REE	- Actualisation qui apprécie l'angle du couple prédicatif « vu leurs problèmes » → leurs différences. - Opération d'orientation de l'objet situation → « Simplification … et complexification de la situation » - Actualisation qui apprécie l'angle du couple prédicatif « voir leurs problèmes » → « Groupe A groupe B en réussite » - Orientation de l'interlocution sur la connaissance du couple prédicatif « vu/les problèmes » → « Ils montent la balle, ils tirent … » - Tentative d'explication « trop facile » et proposition de remédiation « prévoir une complexification ».	- Demande d'appréciation et réorientation du stagiaire vers une interprétation. « Il y a des grosses différences ». - Prise en charge appréciative de l'action du stagiaire « est-ce que tu avais prévu » « tu as quand même » - Dissonance apportée par la demande qui laisse entendre que le stagiaire a proposé des situations inadaptées. Prise en charge d'une explication logique « donc, c'est peut être trop facile » - Fonction de position. La cp précise ce dont elle parle. Les différences entre les élèves. - Demande de résolution.
Stagiaire 20 : Ben après ce serait plutôt sur les critères de réussite qui seraient	RMD	- Opération d'orientation de l'objet situation → « Simplification … et complexification de la situation » → « les critères de réussite qui	Prise en charge d'une réorientation. « Ben après ce serait plutôt sur… »

augmentés pour ces élèves. Mais …pour les groupes A et B par exemple il y avait, ben je reprends ma situation de trois contre deux…Ils ne font pas encore les bons choix **donc** j'ai été … les questionner un peu là dessus : « Pourquoi quand tu es tout seul, il n'y a personne devant toi, tu ne vas pas vers le panier ? » Par exemple. Ou … J'ai essayé de temps en temps d'arrêter un peu le jeu …	RED-REE REI	seraient augmentés » - Actualisation qui ré-apprécie l'angle du couple prédicatif « vu leurs problèmes » → « Groupe A groupe B en réussite » → « Ils ne font pas les bons choix » - Opération d'orientation sur le fonctionnement de l'objet situation → « J'ai été les questionner »	Prise en charge d'une réorientation de l'interprétation « Ils ne font pas les bons choix » et d'une réorientation de l'explication « donc j'ai… » - Dissonance liée à l'une interprétation différente du stagiaire. Il estime que les élèves n'étaient pas en réussite « ils ne font pas encore les bons choix »
CP 21: Et ils t'ont donné des réponses ?		- Demande de précision sur le fonctionnement de l'objet « situation /questionner »	Demande de précision
Stagiaire 21 : Et ils m'ont donné des réponses, mais bon plus ou moins celles que j'attendais.	REE	- Opération d'actualisation qui détermine l'angle de présentation qualitative de l'objet « situation »	
CP 22 : Et sur les groupes qui avaient des difficultés, qu'est ce que tu avais comme intervention ?	REI	- Demande d'extension de l'objet situation /questionner → « sur les groupes qui avaient des difficultés ». - Mise en thème du prédicat situation questionner → **Intervention**.	Demande de précision sur la nature des interventions.
Stagiaire 22 : Sur les groupes qui avaient des difficultés, ben j'ai essayé de bien ré expliquer les consignes.	REI	Opération d'actualisation de l'objet (situation / questionner) → « réexpliquer les consignes. »	
Cp 23 : Oui, Il faut que tu arrives à bien regarder ce qu'ils font …voir si ils jouent, si ils réussissent. Il faut pas hésiter à aller les voir … **Comme ça** tu pourras les aider. Mieux les conseiller sur comment faire… Bon voila ….Ce serait bien que tu essayes un peu tout ça dans les prochaines séances.	RMD	Prise en charge d'une condition « Il faut que tu…. » Prise en charge de conseil « Il faut pas hésiter … » Actualisation qui détermine l'angle de présentation des **interventions** → si ils jouent, si ils réussissent.	Prise en charge d'une condition « Il faut que tu…. » Prise en charge de conseil « Il faut pas hésiter … »

Thème 4 : Premier niveau d'interprétation :

4 – 1 : Les éléments d'une posture.

La nature des interventions :

Le choix du thème appartient à la CP. A partir du rappel de l'évaluation négative de la séance précédente sur qualité de la lecture des comportements des élèves et de leur problème, elle interroge le stagiaire. Il y a une activité d'évaluation demandée au stagiaire. « Est-ce que là, tu penses … »
Lors de cet extrait les éléments de prise en charge appréciative importante portent sur l'action du stagiaire en relation à la lecture qu'il a effectuée du comportement des élèves. « Est-ce que tu as vu leur différence, il y a des grosses différences …. »
Les valeurs mobilisées sur ces appréciations sont d'ordre pragmatique. Elles associent la lecture des comportements des élèves à l'ajustement des situations. « Donc eux, c'est trop facile »

D'où il parle.
A l'exception du terme de « problème » qui est un concept utilisé dans le monde de la formation des enseignants les termes utilisés sont ceux du langage usuel. Il n'y a pas de référence explicite relative à l'usage professionnel, la commande institutionnelle, aux savoirs scientifiques ou à des valeurs morales sociales…Le discours reste très lié au contexte.

Les rôles
Ils sont distribués. La CP évalue et à partir des demandes de précisions au stagiaire sur les procédures mises en œuvre ou sur les résultats (Stag 21), elle donne un conseil.
La prise en charge sur les conseils suivants révèle une position énonciative de conseiller. « Il faut » « Il faut pas hésiter » ; « Ce serait bien que …. »
C'est la Cp qui prend ici en charge le choix du thème et les opérations d'évaluation, le stagiaire précise ses intentions. « J'ai essayé de … »

Interprétation

Le destinataire de l'entretien est le praticien. La référence est pragmatique. Le stagiaire est invité à évaluer son fonctionnement au regard du thème. Il ne s'agit pas de faire construire au stagiaire les éléments d'un projet de formation mais plutôt de lui faire accepter les conseils en les justifiant à partir du fonctionnement du stagiaire. La légitimation du conseil prend sa source dans l'expérience de la cp. L'activité de la cp mobilisée lors de cette phase d'entretien révèle donc une posture d'évaluateur. Elle prend en charge une explication et une prescription de conseils.

4 - 2 : Cadre interprétatif mobilisés pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.

- Le thème abordé
Le thème est déterminé par la CP. Il porte sur le regard et l'intervention du stagiaire sur l'activité des élèves.

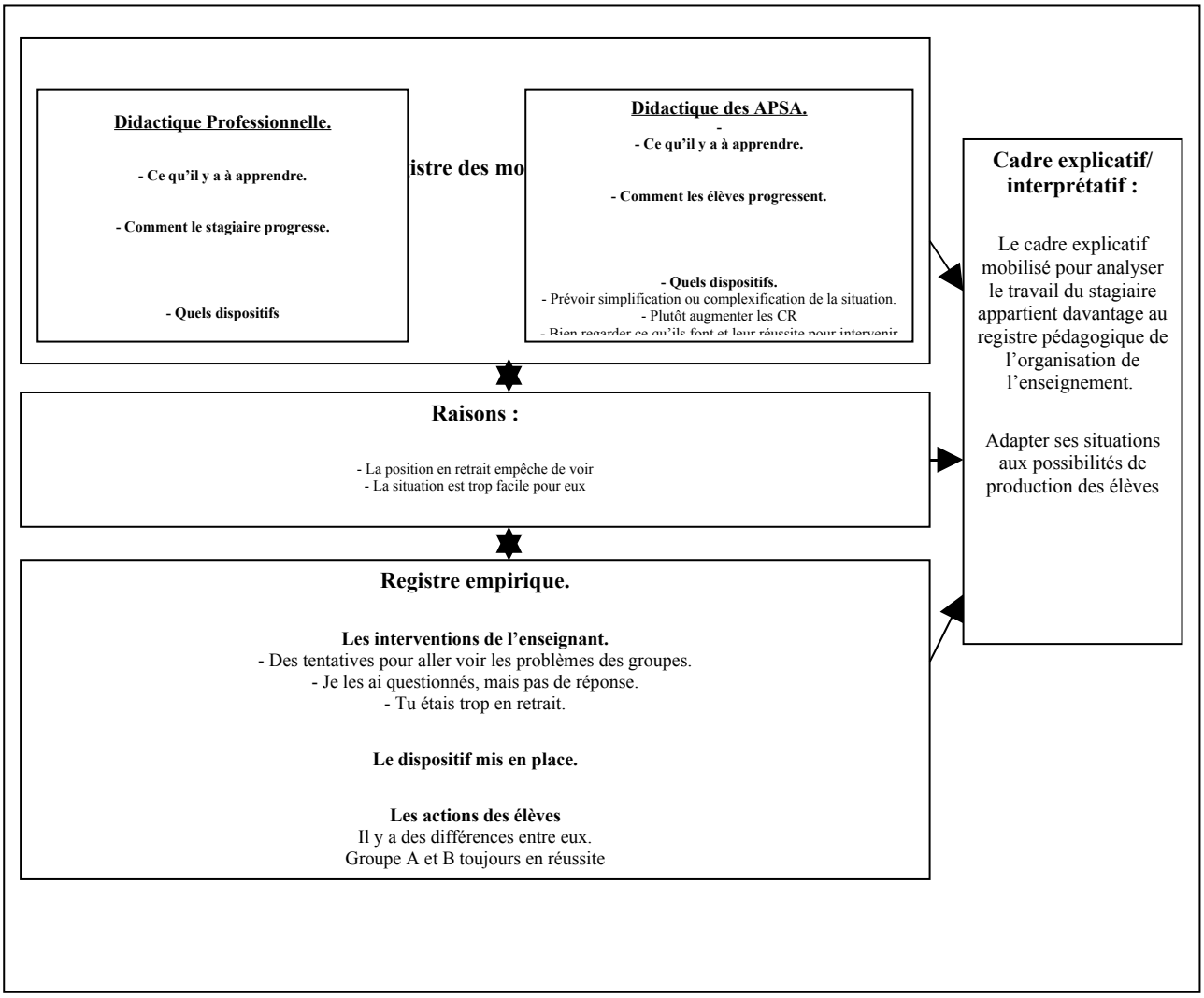
Les opérations de construction de la référence permettent de préciser l'objet « élève » vers leurs problèmes, leurs différences, les réussites ….mais ces opérations maintiennent les objets dans un registre assez générique. Les problèmes que rencontrent les élèves ne sont pas évoqués, les composantes de la situation ne sont pas précisées, les réussites ne sont pas détaillées.
Parallèlement, les procédures d'enseignement sont elles aussi délimitées : situation → simplification, complexification sans pour autant être raccrochées aux aspects singuliers de la séance.

Les différences entre les élèves, la réussite du groupe A et B, les tentatives du stagiaire pour voir les groupes et l'absence de différenciation apparaissent comme les contraintes du scénario à analyser.
Une explication met en relation ces deux registres des situations et des procédures d'enseignement « Donc eux c'est peut être trop facile ».
Les raisons avancées portent sur : Les différences des élèves non prises en compte par l'absence prévision de simplification ou de complexification de la situation.

- Des raisons :
Elles sont données par la cp et portent sur la position en retrait du stagiaire et la dimension trop facile de la situation qui permettait à certains groupes de réussir trop facilement.

Interprétation

En l'absence de référence directe au savoir en jeu dans la situation, le cadre explicatif mobilisé pour analyser le travail du stagiaire appartient davantage au registre pédagogique de l'organisation de l'enseignement. Adapter ses situations aux possibilités de production des élèves.



4 - 3 : La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Il s'agit ici de tenter de comprendre comment le conseiller pédagogique conduit la transformation du stagiaire lors de l'entretien. Comment il argumente et fait problématiser, comment il prend en compte les actions et les interlocutions du stagiaire pour cela.

Evolution du discours argumentatif (dissonance, recherche de cohérence, stabilisation …)	**Fonction de positionnement :** - Délimitation de l'objet d'analyse. Précisions sur les éléments du contexte, qualification et comparaison des buts poursuivis, des réponses obtenues,	**Fonction de construction du problème.** Reconstruction des faits, des raisons. Mise en relation (tension) des différents éléments à prendre en compte. Construction de conditions ou de contraintes empiriques. Production d'hypothèses explicatives, recherche des possibles.	**Fonction de résolution.** On propose des solutions pragmatiques, des explications, des modélisations.
Dissonance	Cp 19. La cp cerne un thème de discussion : voir l'activité des élèves.		
Recherche de cohérence	S 19. Justification du stagiaire et contribution à la position du thème.		
Dissonance	Cp 20 La cp indique au stagiaire que la situation était inadaptée	CP 20 Elle propose des raisons : La situation était trop facile pour eux.	Cp 20 Elle demande au stagiaire un aménagement de sa situation pour mieux adapter la situation au stagiaire.
Dissonance	S 20 Le stagiaire nuance le constat de la cp e justifie ses actions.		
	Cp 21/22 sta 21 Demande et apports de précisions sur les interventions du stagiaire sur les groupes en difficulté.		
Recherche de cohérence			Cp 23 Apport d'un conseil par la cp : « Il faut que tu arrives à bien regarder ce qu'ils font … voir si ils jouent, si ils réussissent. Il faut pas hésiter à aller les voir … »

Interprétation

- Dans cet extrait, il y a la position par la CP d'un thème sur l'adaptation des situations aux possibilités de production des élèves. Les éléments pris dans le registre empirique sont peu détaillés (les différences des élèves- les procédures d'enseignement). Il n'y a pas de description d'un phénomène d'enseignement – apprentissage qui prend le statut d'incident critique.

Les dissonances de point de vue se manifestent peu. Les jugements portés par la CP amènent le stagiaire à justifier ses intentions : « Oui j'ai essayé ». Une dissonance sous forme de désaccord apparaît cependant sur la lecture du comportement des élèves : « … Mais… pour les groupes A et B par exemple il y avait ….ils ne font pas encore les bons choix…. Donc j'ai été les questionner …. »

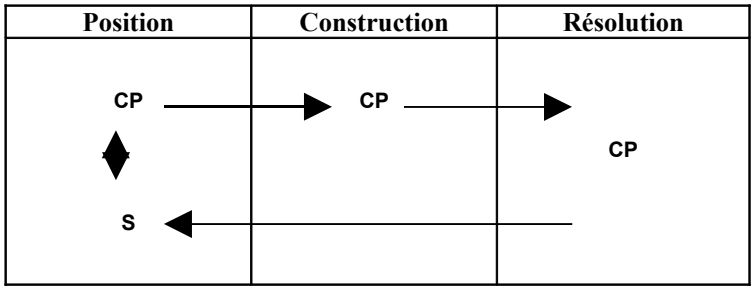
Cette opération d'actualisation qui situe la proposition dans la sphère des contenus d'enseignement singuliers amène la CP à demander des précisions sur l'impact relatif de la démarche, ce qui ferme la dissonance. « Et ils t'ont donné des réponses ? » Le stagiaire est renvoyé à l'échec de la démarche. La cp peut proposer ses conseils.

- La recherche des raisons et des causes du problème est l'affaire du CP.
- La cp produit la solution sous forme de conseils d'organisation : « il faut que tu arrives à bien regarder … » qu'il va justifier « comme ça tu pourras les aider, mieux les conseiller ».

L'axe problème - solution est privilégié à celui de la reconstruction du savoir ou à la recherche des raisons.

Après avoir tenté de faire partager l'évaluation qu'elle fait de l'activité du stagiaire, la CP propose un conseil qu'elle va justifier et expliquer. Il n'y a pas de démarche de problématisation. C'est une Logique de transmission de procédés qui domine.

Forme schématique de la gestion des contraintes et des interactions argumentatives


Position
Construction
Résolution
CP
CP
CP
S

- Mise à plat de l'entretien d'auto-confrontation à partir du schéma de Toulmin.

Lors de cet entretien de rappel stimulé avec le conseiller pédagogique, le chercheur tente de faire valoir les difficultés rencontrées par le cp pour faire prendre au stagiaire la responsabilité des incidents critiques relevés dans la séance.
La référence au schéma de Toulmin nous permet de distinguer les raisons (garanties et fondements) mobilisées par le CP pour argumenter ses choix.
Le discours est découpé en plusieurs extraits qui correspondent aux arrêts de la lecture de la vidéo décidés par le CP ou le formateur.
Le codage indique la fonction des énoncés dans le schéma argumentatif. D pour les données, F pour les fondements, G pour les garanties, C pour les conclusions, R pour les réserves.

Garanties et fondements et conclusions nous permettent de définir :
- Les raisons qui renseignent sur les buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.
- Les raisons qui renseignent sur les cadres explicatifs mobilisés.
- Les raisons qui renseignent sur les démarches et les stratégies argumentatives développées.

Extrait 1

Intervention sur vidéo à partir de cp 2

CP1 : Là si tu veux, chaque fois au début de mon intervention, j'essaye de lui faire prendre conscience des problèmes qu'il a eu dans la séquence. **Cp2** Donc je l'interroge par rapport à ce qu'il a vécu en global. Là on avait fait une intervention la dernière fois sur ce qu'il devait améliorer. Il avait pris des notes. Là, j'essaye de lui faire dire s'il a pris en compte les conseils et les solutions qu'on avait évoqué la fois d'avant…	(D) Données prises sur la vidéo, (G) vu que j'essaye de lui faire prendre conscience (C) donc je l'interroge sur ce qu'il a vécu. (G) qu'on avait fait une intervention sur ce qui devait être amélioré. (C) j'essaye de lui faire dire si …
Cherch 1 : Dans ces interventions, plus de démonstration ?	
CP3 : Oui c'est cela dont on parle depuis le début, la mise en route. La mise en route la semaine dernière a été très très longue, encore plus longue que celle là. **CP4** :Tu vois, c'est plus…. trop important ….Ce qui fait que il se retrouve à peu près la même situation et il ne trouve toujours pas la solution alors qu'on en avait trouvé une. C'est moi qui vais lui dire au bout d'un moment.	(d) La mise en route a été très longue. (G) Vu que la mise en route c'est important. (G) Vu qu'il ne trouve pas la solution. (C) C'est moi qui vais lui dire

Quatrième étape :

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 1 d'après Toulmin :

Extrait 1

Données				**Conclusion**
Données prises sur la vidéo				- Je l'interroge sur ce qu'il a vu.
La mise en route est trop longue				- J'essaye de lui faire dire si …
		Garanties		- Je lui donne la solution.
		Vu que - J'essaye de lui faire prendre conscience. - On avait dit ce qui devait être amélioré. - la mise en route c'est important - Il ne trouve pas la solution.		
		Fondements		
		En vertu du fait que : - les élèves doivent être en activité - La prise de conscience par le stagiaire du résultat de son enseignement favorise le progrès.		

Interprétation extrait 1

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.
- Dans cet extrait la cp explique son projet de faire prendre conscience au stagiaire.

- les cadres explicatifs mobilisés.
- Nécessité de mettre rapidement les élèves en activité.
➠Les cadres explicatifs portent sur l'organisation de l'enseignement.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien
- Difficulté à faire dire au stagiaire ce qu'elle veut, elle lui donne sa solution.

Extrait 2

Intervention sur vidéo à partir de cp 3

CP5 : Là, j'essaye de lui faire dire qu'il … que finalement, il ne demande pas aux élèves s'ils ont compris. Il dit OK tout le temps et son OK il enchaîne après par autre chose. Il ne vérifie à aucun moment si l'élève a compris la situation.	(C) J'essaye de lui faire dire. (D) Il dit OK Tout le temps. Il ne demande pas si les élèves ont compris.
CP6 : Bon je voulais essayer de le lui faire dire, qu'il ne tourne pas la tête vers la gauche, qui s'occupe pas de …, qu'il questionne trois gamins parce qu'ils sont devant lui mais les autres finalement, il ne sait pas si ils ont compris. J'essaye de lui faire dire ça.	(C) Je voulais lui faire dire. (D) Il ne tourne pas la tête vers la gauche ….
Cherch 2 : Toi tu essayes de voir si il se rend compte de cela ?	
CP7 : Si il se rend compte de sa position	(C) Donc j'essaye de voir s'il se rend compte de sa position.
CP8 : Là, c'est un petit peu mon travail si tu veux, j'ai pris cela un petit peu à cœur, c'est-à-dire, essayer de lui faire faire des constats et de les prendre en compte pour la séance d'après.	(G) Vu que c'est mon travail d'essayer de le faire constater pour les prendre en compte.
CP 9 : Tu es en stage, tu es là en formation tu es là pour apprendre, donc il faut que tu constates les erreurs et même les réussites et puis qu'après tu puisses améliorer les interventions. Donc j'essaye à chaque fois de lui faire constater des choses pour qu'il puisse faire mieux la fois d'après.	(G) vu qu'il est là en formation. (C) Donc j'essaye de lui faire constater les choses pour qu'il progresse.
Cherch 3 : Là, ton souci c'est quoi ? Qu'est ce que tu veux arriver à faire ?	(D) Les élèves discutent, il n'intervient pas.
CP10 : Là c'était une question de mise en route dans la classe et d'attention. On constate bien que les élèves ils discutent entre eux et il n'intervient pas.	(G) la prise de parole et l'écoute c'est important.
CP 11 : Déjà, la prise de parole avec l'écoute des élèves c'est vachement important.	(F) L'attention des élèves une condition nécessaire au bon déroulement de la séance.
CP 12 : Et ça, on en a déjà parlé ensemble, si les élèves ne sont pas attentifs quand il parle, forcément ils ne vont pas comprendre les consignes ils ne vont trouver de sens à sa situation et tout s'enchaîne si tu veux. Il n'y a rien qui peut se passer dans sa séance. Et ça, avec les troisièmes, c'est encore pire, les troisièmes, il a 21 élèves, tu en as 15 qui discutent pendant qu'il parle et il ne s'en rend pas compte. Et CP 13 : ça, je voudrais petit à petit le lui faire prendre conscience.	(D) Avec les troisièmes c'est encore pire. (c) Je veux lui faire prendre conscience.
Cherch 4 : Et pour toi c'est là que se trouve le	(F) L'attention des élèves est un préalable.

nœud. **CP 14** : Ben déjà, la prise en charge de sa classe, c'est vachement important. **CP 15** : Et après, une fois qu'il a pris sa classe en charge, s'il n'arrive pas à donner un sens à ses situations parce que ses élèves ils ne sont pas attentifs, il ne va rien se passer. **Cherch 5** : Le préalable pour toi c'est donc qu'il arrive à tenir, qu'il arrive à proposer quelque chose. **CP 16** : C'est vachement important qu'il ait un comportement de professeur dans la classe, quand il parle et qui les questionne de façon intelligente. Là, il y en a trois qui répondent. Il l'a fait parce que je lui avais demandé, c'est déjà un plus. Mais à partir de là, moi ce que je voudrais, c'est qu'il progresse.	(D) Il n'y en a que trois répondent
Cherch 6 : Est-ce que …. Sa situation là, elle est quand même un peu floue, le trois contre trois il ne sait pas trop ce qu'il attend. Est-ce que ce n'est pas lié ?	(D) La situation prévue sur la fiche de prep est floue. (F) Vu que l'enseignant ne sait pas ce qu'il attend (C) Le flou de la conception génère l'incompréhension
CP 17 : Oui d'ailleurs il le dit. Il donne trop de consignes. Les gamins ils parlent d'embrouilles. Forcément ça, il le constate.	(D) Il donne trop de consignes…
Cherch 7 : Tu vois dans sa préparation là, tout à l'heure on parlait du but des contraintes des critères de réussite, là il n'a pas tout cela. Les critères de réussite, il ne les présente pas. **CP 18** : Non, il insiste énormément sur… **Cherch 8** : Tout est dans tout dans sa préparation. Est-ce qu'il n'a pas dans la tête une forme générale de situation qu'il essaye de livrer au groupe. Et si c'est pas clair et transparent dans sa présentation, est-ce que cela ne vient pas de là ?	(D) La situation n'est pas structurée. Il n'y a pas de CR. (F) Il a une forme globale de situation dans la tête. (C) Le flou de la conception génère l'incompréhension.
CP 19 : Oui, c'est possible. Ca on en avait parlé dans sa préparation, de faire des choses simples. Je lui ai dit de simplifier, de prendre une situation, de la complexifier petit à petit. On a des cours d'une heure et demie, il ne faut pas qu'il fasse des situations qui soient trop longues. Là il en fait toujours trop. Ca on l'a constaté aussi. **CP 20** : Ses préparations c'est pas une réussite pour l'instant. Il n'arrive pas à proposer quelque chose qui est très clair.	(D) Là il en fait trop. (D) Il n'arrive pas à proposer quelque chose de simple.

Cherch 9 : Je me demande si il sait ce que ses élèves doivent apprendre.	
CP 21 : Il a son thème dans la tête, il a sa situation dans sa tête mais il n'arrive pas à le faire passer.	(D) Il a sont thème et le situation dans la tête. (G)
Cherch 10 : Oui mais le thème ça ne fait pas un cours, ça ne fait pas une leçon. Parce que c'est un thème d'étude, tous les joueurs qu'ils soient débutants ou confirmés vont devoir s'organiser collectivement autour du porteur de balle. Tous, donc cela ne fait pas une leçon pour ces élèves là. **Cherch11** : Et je me demande si, à voir le flou qu'il y a dans sa construction de séance, il sait vraiment ce qu'il enseigne. Je me demande si le flou dans la présentation n'est pas lié au flou de la conception.	(C) Un thème cela ne fait pas une leçon adaptée. (F) Un thème c'est général et pour tout le monde. (D) Tous les joueurs, débutants ou confirmés doivent s'organiser autour du PB. (C) Hypothèse : Il ne sait pas ce qu'il enseigne ce qui génère le flou dans la préparation.
CP 22 : Oui	

Interprétation et schématisation de l'argumentation d'après Toulmin : Pour suivre le débat, les argumentations du chercheur figurent en gras « souligné ». Elles ne sont pas analysées.

Données				Conclusion
- Il dit OK tout le temps, il ne demande pas si les élèves ont compris				
- Il ne tourne pas la tête vers la gauche.		**Garanties** - Mon travail c'est de lui faire faire les constats des réussites et des erreurs.		
- Il ne vérifie pas.		- Vu qu'il est en formation.		- J'essaye de lui faire dire les constats (qu'il ne demande pas aux élèves s'ils ont compris, qu'il dit toujours OK)
- Des élèves discutent, il n'intervient pas		- La prise de parole et l'écoute des élèves c'est important		- J'essaye de lui faire constater des choses pour qu'il progresse
- Avec les troisièmes c'est encore pire		- La prise en charge c'est important.		- Je veux lui faire prendre conscience.
- Il n'y a que trois élèves qui répondent		- un comportement de professeur est une condition de l'attention des élèves.		
		Fondements - Le constat des erreurs et des réussites est une condition du progrès du stagiaire. - L'attention des élèves est une condition du bon déroulement de la séance. - L'attention des élèves est un préalable.		

Interprétation et schématisation de l'argumentation d'après Toulmin :

Données				Conclusion
- La situation est floue - Il donne trop de consignes. - Les gamins parlent d'embrouilles		**Garanties.** **- Il ne sait pas ce qu'il attend.** **- Il a une forme de situation globale dans la tête.**		- Hypothèse : Est-ce que le flou de la préparation ne génère pas l'incompréhension des élèves ?
- La situation n'est pas structurée, il n'y a ni but ni CR				
- Là, il en fait trop. - Il n'arrive pas à proposer quelque chose de clair.		- Vu qu'on a des cours d'une heure et demie.		- Je lui ai dit de faire des choses simples pas des situations trop longues.
- Il ne sait pas ce que les élèves doivent apprendre.				
- Il a son thème dans la tête.		- Il n'arrive pas à faire passer son thème.		- Un Thème ça ne fait pas une leçon.
- Les débutants et les confirmés doivent s'organiser autour du porteur de balle.		**Un thème c'est général et pour tout le monde.**		- Hypothèse : Sait-il ce qu'il enseigne ?
		Fondements		
		- La structure de la situation précise ce qu'il y a à apprendre.		
		- La présentation est déterminante.		
		- Les élèves sont différents et ont des besoins différents.		

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 2 d'après Toulmin :

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.
- Dans cet extrait la cp explique le but poursuivi : Faire faire des constats au stagiaire pour qu'il prenne conscience de ses erreurs et qu'il progresse.

- les cadres explicatifs mobilisés.
- L'attention des élèves est une condition du bon déroulement de la séance.
- La prise de parole et l'écoute des élèves c'est important.
- Un comportement de professeur est une condition de l'attention des élèves. la présentation du thème est déterminante.
➠Le cadre explicatif porte sur les dimensions organisationnelles et relationnelles de l'enseignement.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

Extrait 3

Intervention sur vidéo à partir de cp 5

CP 23 : Là, je cherche à le faire parler	D : La cp questionne le stagiaire.
CP24 : Donc là, c'est ce que je cherche à lui dire, la démonstration parce qu'on avait vu la semaine dernière. CP 25 : Parce que pareil une situation qui était compliquée, extrêmement compliquée, beaucoup trop compliquée y compris sur le papier là tu as raison. CP 26 : Encore que une fois qu'il a compris lui sa situation, il peut avoir marqué plein de choses pour avoir des repères personnels et puis la simplifier devant les élèves ? CP 27 : Mais il y a des choses tellement simples. Une démonstration en sport co cela se fait très bien, ça se fait très vite. CP 28 : Les élèves voient donc, je lui avais conseillé de faire une démonstration. Là il n'a pas pris …, pourtant il l'avait marqué là. Mais à aucun moment encore une fois, dans les deux, les trois situations qu'il propose il n'y a pas de démonstration. Il s'enferme dans ses consignes.	D : Je veux lui dire « la démonstration ». G : Vu qu'on avait déjà évoqué cela la semaine dernière à propos d'une situation compliquée. R : Même si il peut simplifier ce qu'il a prévu. G : Vu que une démonstration en sport collectif c'est simple et rapide. G : Vu qu'il ne fait pas de démonstration et qu'il s'enferme dans ses consignes.
Cherch12 : (En montrant la fiche de préparation). Il a marqué là ce à quoi il devait faire attention sur cette séance là ?	
. CP 29 : Voilà, c'est ce que j'essaye de lui faire dire.	C : J'essaye de lui faire dire qu'il ne fait pas ce qu'il a marqué sur sa feuille.
Cherch 13: Des fiches d'observation, plus de démonstration, plus de question par rapport à ses élèves.	
CP 30 : Voilà alors ça il ne fait pas, ça il fait. Il a réussi…Il a tenté des questionnements. Il a tenté parce que …Il en faisait pas du tout. Entre zéro et quelques unes, c'est déjà un progrès. Par contre démonstration …	G : Vu qu'il ne fait pas ce qu'il a marqué sur sa feuille. qu'il a tenté des questionnements, mais qu'il ne fait pas de démonstrations.
Cherch 14 : Tu prends des précautions oratoires pour lui dire …	D : La cp prend des précautions pour renvoyer au stagiaire ses « erreurs »
CP 31 : Voilà, je lui dis que c'était insuffisant à mon goût.	

Cherch15 : Tu soulignes d'abord ce qui est positif.	
CP 32 : Pas trop directe sur lui… Je crois que … bon là c'est un petit peu brouillé. Mais si tu veux, à chaque fois, j'ai toujours constaté ces erreurs. En essayant de contourner doucement, en essayant de trouver des solutions, en essayant de dire c'est normal que tu fasses des erreurs, je prends des gants un petit peu. **CP 33** : Parce que c'est vrai qu'il est quand même dans une position délicate, pas à l'aise et tout. **CP 34** : On est là pour l'aider , je suis quand même là aussi pour dire ce que je pense donc effectivement, je prends des gants.	G : Vu que j'ai toujours constaté ses erreurs. C : Je prends des gants, en essayant de trouver des solutions en disant c'est normal. G : Vu qu'il est dans une position délicate. G : Vu qu'on est là pour l'aider.
Cherch 16 : On le voit bien.	

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 3 d'après Toulmin :

Extrait 3

Données				**Conclusion**
- Données prise sur la vidéo. La cp questionne le stagiaire. Pour lui dire : « la démonstration »				- J'essaye de lui faire dire qu'il ne fait pas ce qu'il a marqué sur sa feuille.
- La cp prend des précautions pour renvoyer au stagiaire ses « erreurs »				- Je prends des gants, en essayant de trouver des solutions en disant c'est normal.
		Garanties		
		- Vu qu'on avait déjà évoqué cela la semaine dernière à propos d'une situation compliquée. - Vu que une démonstration en sport collectif c'est simple et rapide. - Vu qu'il ne fait pas de démonstration et qu'il s'enferme dans ses consignes. - Vu qu'il ne fait pas ce qu'il a marqué sur sa feuille. - Vu qu'il a tenté des questionnements, mais qu'il ne fait pas de démonstrations. - Vu que j'ai toujours constaté ses erreurs. - Vu qu'il est dans une position délicate. - Vu qu'on est là pour l'aider.		
		Fondements		
		En vertu du fait qu'il faut faire évoluer et ménager le stagiaire.		

Interprétation extrait 3

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.

- les cadres explicatifs mobilisés.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien
- Difficulté à ménager le stagiaire tout en le faisant évoluer à partir de ses erreurs.

Extrait 4

Intervention sur vidéo à partir

CP 35: Là, j'essaye de lui faire comprendre qu'entre ses situations et son match, il n'y a pas de cohérence. Il ne sait pas trop où il veut aller. CP 36 : Donc forcément les élèves non plus ne savent pas. Ils ont joué, parce qu'il fallait jouer. Et ils ont finalement pas appris grand-chose et ça s'était encore pire au début. CP 37 : Je lui disais, ils ont appris quoi les élèves ? Il n'y avait pas de contenus du tout au départ, ses critères de réalisation, j'avais l'impression qu'il ne savait pas ce que c'était. CP 38 : Pourtant t'as passé un concours, on t'en parlé à l'oral, vous en avez parlé de cela. C'est quoi des contenus ? Il dit « ce qu'il y a à faire pour faire ». CP 39 : est ce que les élèves ont des billes … tu ne leur en donnes pas.	(G) Il n'y a pas de cohérence entre situations d'apprentissage et match. (D) Il ne sait pas trop où il veut aller. (C) Les élèves ne savent pas où ils vont. Ils n'ont pas appris grand-chose. (D) Il n' y avait pas de contenus, pas de critères de réalisation. (G) Il ne savait pas ce qu'étaient les contenus. (D) Il ne donne pas d'éléments (ce qu'il y a à faire pour faire) aux élèves.
Cherch 17 : Tu ne reviens pas trop sur ce que tu as vu de la production des élèves. Est-ce que c'est volontaire ?	(D) Pas d'intervention du CP sur la production des élèves.
CP 39 : Non c'est pas volontaire, c'est plus sur le vif.	
cherch 18 : Tu n'es pas revenu non plus jusqu'à présent dans le détail sur les situations qu'il proposait. C'est-à-dire le détail de ses situations en relation avec ce qu'ont réellement fait ses élèves. Tu n'es pas revenu trop la dessus ?	(D) Pas d'intervention sur les dispositifs en relation avec les productions des élèves.
CP 40 : Non c'est vrai …Je suis plus sur son comportement de professeur d'enseignant que par rapport à la réalisation élèves, mais l'un va avec l'autre.	(D) Je suis sur le comportement de professeur, mais l'un va avec l'autre.
cherch19 : L'un va avec l'autre effectivement	

CP 41 : Dans le discours, c'est vrai qu'on a pas parlé trop des élèves. **CP 42** :Plus en acrosport, parce que en acrosport il a fait des situations qui étaient à la limite de la sécurité. Là, je suis plus intervenue par rapport à ce que faisaient les élèves.	(D) On n'a pas parlé trop des élèves. (D) On a parlé plus des élèves en accro sport. (G) Les situations qu'il proposait étaient dangereuses. (C) intervention sur ce que faisaient les élèves en accro sport.
Cherch 20 : Là, tu essayes de le positionner comme enseignant ?	
CP 43: Voilà plus.	
Cp 44 : Qu'il analyse un petit peu sa pratique. Et l'aider à analyser ses problèmes.	
Cherch 21 : Je pense que cette dimension là est importante, les situations, enfin le dispositif qu'il met en place en relation avec ce que produisent réellement ses élèves. **Cherch 22** : Par exemple sur la première situation là, en «3 contre 3, les élèves…pour les filles, c'est trop dur.	(G) L'articulation dispositif – production des élèves est importante. (D) La situation en 3X3 était trop dur pour les filles.
CP 45: Je le prends un petit peu par rapport à ses interventions sur les groupes qui ont des difficultés et les groupes qui n'ont pas de difficultés. Parce qu'il fait toujours les mêmes exercices pour les élèves qui sont bons ou pas bons. Effectivement je crois que c'est juste après.	(C) J'interviens sur la différenciation de ses interventions. (D) Il fait toujours les mêmes exercices pour des élèves différents.
Cherch 23 : Le groupe des filles c'est trop dur, Le groupe des garçons, il s'ennuie, il fait la même chose.	(D)
CP 46 : Alors, il trouve une solution. Qu'il n'a toujours pas mis en place. Ca effectivement on en avait déjà parlé.	
Cherch 24: Ca renvoie ça, à ce que je te disais tout à l'heure. En gros il à un thème, mais ce que les élèves ont à apprendre dans leur cycle ou dans leur séance, ben il ne sait pas trop. Je ne suis pas sur qu'il sait vraiment…	(G) Il à un thème qui ne permet pas de définir ce qu'il convient que les élèves apprennent. (c) Il ne sait pas ce que les élèves doivent apprendre
CP 47 : C'est pas suffisamment clair, de toute façon, tu le vois bien, dans sa préparation, les critères de réalisation c'est très flou.	(D) C'est pas clair, les critères de réalisation c'est flou.
Cherch 25 : Regarde (la préparation) : Drible de pénétration du Porteur de balle, arrêter son drible	(D) La préparation fait état d'un répertoire de compétence formelle.

de progression. Se démarquer en appui latéralement, se démarquer en soutien. **Cherch 26** : En quoi ça, il le travaille comme quelque chose à découvrir, comme quelque chose à construire ? Je ne vois pas très bien la relation.	(G) Les compétences travaillées n'apparaissent pas comme quelque chose à construire.
CP 48 : Et puis, il se mélange un peu les pédales quand il parle d'objectif de compétence. **CP 49** : Je lui ai demandé ce que s'était pour lui un objectif de compétence, il ne sait pas trop. ….	(D) Il se mélange les pédales et ne connaît pas la signification des concepts qu'il utilise.
Cp 50 : Il met trop de chose dans sa séance il s'emmêle les pédales. **CP 51** : mais je ne suis pas sur qu'avec un seul petit objectif, même plus précis, il interviendrait …Il ne sait pas intervenir.	(D) Il met trop de chose dans sa séance. (G) Même avec un objectif plus précis ce ne serait pas plus clair. (C) il ne sait pas intervenir. (F) Le fond de son problème c'est l'intervention plus que la conception du scénario.
Cherch 26 : Il ne sait pas … dans sa préparation, il n'a pas identifié à quel problème étaient confrontés les élèves ou quel problème devaient résoudre les élèves pour progresser. Le problème qu'ils doivent résoudre c'est gérer l'alternative entre : « c'est ouvert, j'y vais tout droit, c'est fermé je fais une passe ».au moins pour les filles, les garçons ce serait autre chose.	(D) La préparation ne fait pas référence au problème des élèves. (G) Vu que les problèmes des élèves c'est …
CP 52: Ca, il en a conscience, il me l'avait annoncé, mais dans sa situation ça ne convient pas et il n'aide pas les élèves à résoudre le problème.	(D) Il connaît les problèmes des élèves. (D) Sa situation ne convient pas. (G) Vu qu'il n'aide pas les élèves à résoudre les problèmes.
Cherch 27 : Oui mais à trois contre trois, tu ne te retrouves pas souvent dans la situation de choisir. (dessine sur papier)	(D) La situation à trois contre trois. (G) Vu que la situation ne permet pas de choisir.
CP 53 : Là, ils sont bloqués les élèves. Et en plus ils sont dans un couloir.	(D) Les élèves sont bloqués
Cherch 28: Voila, ben oui, c'est fichu d'avance, il ne posera pas le problème avec cette situation là. **Cherch 29** : Donc du coup, les élèves ne sont pas confrontés à la nécessité de rechercher des solutions ou se transformer pour atteindre l'objectif de compétence.	(G) La situation ne permet pas de poser un problème. (C) Les élèves ne sont pas contraints de se transformer pour atteindre la compétence.
Cp 54 : Ce qui me pose problème c'est quand il les voit justement s'organiser comme cela à trois	(D) Il n'intervient pas ou mal à propos quand les élèves sont dans l'impasse.

contre trois, faire un peu n'importe quoi, les élèves font ce qu'ils peuvent, il n'intervient pas à ce moment là. Ou il intervient sur des choses qui sont à côté.	
Cherch 30 : Est-ce que le travail aurait pu porter sur sa conception des situations pour faire apprendre. Sur la construction des situations, but, contrainte critères de réussite pour proposer un dispositif qui pose un problème dans lequel les élèves vont chercher, vont rater… **Cherch 31** : Ce qui sans doute amène à revenir sur la conception de l'enseignement du sport co. Autour de …apprendre à faire des choix dans des situations d'incertitude … **Cherch 32** : A quelle alternative je les confronte … ce dont on parlait tout à l'heure….Par exemple tout droit j'y vais, si c'est fermé, je fais une passe à ma copine ou au copain…à quel moment ? comment ? Et pour le partenaire comment et à quel moment j'offre un solution d'échange au porteur de balle. C'est autour de ça qu'ils avaient quelque chose à apprendre.	(C) Hypothèse sur une orientation de travail et d'analyse didactique. Vers la construction de situations qui posent un problème adapté aux élèves, qui valorisent une conception du sport collectif. (illustration)
CP 55 : Ca il le sait, il le maîtrise bien sauf que ça ne se reporte pas dans ses situations. **CP 56** : Il aurait peut être effectivement …on aurait pu travailler là-dessus, essayer carrément de reconstruire une situation qui soit adaptée. C'est des choses qu'on avait remarquées sur ses séquences, des situations qui tournaient pas bien. **CP 57** : J'essaye justement de noter et puis on en a parlé aussi. Voir pourquoi cette situation la n'est pas adaptée et en plus pas adaptée au thème. Mais on ne les a pas reconstruites. **CP 58** : c'est sur il aurait fallu peut être fallu plus de temps aussi on n'a pas passé des heures et des heures. Là on avait jusqu'à midi, je ne le questionnais pas sur le temps de repas… déjà le temps qu'il souffle. Et après l'après midi on se remettait au travail sur l'accrosport … **CP 59** : mais on a pas effectivement beaucoup travaillé là-dessus.	(D) Il maîtrise cette conception du sport collectif, mais ne la mobilise pas dans ses situations. (C) On aurait pu travailler là-dessus. (G) Vu que on l'avait déjà remarqué des situations qui ne fonctionnaient pas dans d'autres séances. (D) On a déjà évoqué l'adaptation des situations au thème. Sans les reconstruire. (G) Vu qu'on manque de temps. (D) On n'a pas travaillé la construction de scénario d'apprentissage.
Cherch 33 : Est-ce que cette difficulté de présentation, cette difficulté à se positionner comme enseignant n'est pas liée à ses difficultés de construction de séance….à sa conception de l'apprentissage d'ailleurs aussi.	(C) Hypothèse explicative sur l'origine des difficultés du stagiaire.

Cherch 34 : Comme il ne sait pas exactement ce que les élèves doivent apprendre qu'il ne sait pas trop quoi faire qu'il n'est pas persuadé que son truc ça va être le bon et bien il le répète dix fois ….	(G) Vu qu'il ne sait pas exactement ce que les élèves doivent apprendre. (C) Il ne peut le présenter clairement et assumer son statut d'enseignant.
CP 60 : Ca on l'a évoqué aussi, je lui ai dit, sans le fouiller, il faut que tu sois plus clair dans ta préparation. **CP 61** : Que tu saches effectivement le thème que tu gardes le même thème sur ta séance, que ce soit clair pour les gamins. Si tu travailles la contre-attaque, tu restes sur la contre-attaque, et puis en match tu valorises la contre-attaque, tu leur donnes des points, les critères de réussite il faut qu'ils soient clairs, les critères de réalisation il faut qu'ils soient clairs aussi. **CP 62** : Bon ben ça, on en parlé, on pas fait de reconstruction complète de situation si tu veux parce que …ca s'adapte à chaque situation.	(G) reprise de l'hypothèse. « Ça » (D) Conseil de clarté dans la préparation. (D) conseil de permanence du thème, clarté des critères de réussite, clarté des critères de réalisation. (C) On n'a pas fait de reconstruction (G) vu que s'est s'occuper du cas singulier. (F) On reste sur une approche globale indépendante du savoir. ?????
Cherch 35 : Sur la dimension psychologique, on voit bien qu'il y a quelque chose, qu'il a du mal à se positionner comme enseignant.	(D) On repère un malaise psychologique. (D) Il a du mal à se positionner comme enseignant
CP 62 : Il débute.	
Cherch 37 : Oui puis on est pas psychologue on sait pas bien faire de l'aider à s'assumer… par contre on peut penser qu'en travaillant sur la dimension didactique…il progressera sur les aspects psychologiques du métier. C'est parce qu'il se sentira plus compétent qu'il progressera.	(G) ce n'est pas dans notre champ de compétence. (G) Vu que, la construction d'une compétence didactique permettra de mieux assumer son statut, la relation.
CP 63 : Sûrement.	
Cherch 38 : Là où on peut l'aider, c'est peut être plus Là où sa séance a pêché de manière un peu macroscopique, c'est sur la conception de son scénario d'apprentissage.	(C) Proposition d'orientation de travail sur la dimension didactique.
CP 64: Oui dans mes interventions j'ai essayé d'aller un peu partout. On est parti sur la globalité complète. J'ai pas de fil conducteur particulier. **CP 65** : **On** le fait en fonction de ce qu'on a vu, ce qu'on a ressenti et comment toi tu vois les choses.	(D) Mes interventions sont diffuses et globales. (G) Je n'ai pas de fil conducteur. (C) C'est le ressenti qui organisent mes interventions.
Cherch 39 : Ho oui, mais Je ne dis pas c'est bien	

ou c'est mal parce que cela ne peut se dire comme cela. Et puis c'est pas en terme de bien ou mal c'est en terme de comment ça fonctionne.	
CP 66: Mais par contre je suis d'accord sur le fait que comme ces situations ne sont pas claires pour lui, pour les élèves c'est encore pire. C'est vrai c'était déjà le cas la semaine dernière.	(C) Accord sur une réorientation du regard vers les situations. Accord sur une partie des raisons.
CP 67: Là, j'essaye de lui faire comprendre qu'entre ses situations et son match, il n'y a pas de cohérence. Il ne sait pas trop où il veut aller. **CP 68** : Donc forcément les élèves non plus ne savent pas. Ils ont joué, parce qu'il fallait jouer. Et ils ont finalement pas appris grand-chose et ça s'était encore pire au début. **CP 69** : Je lui disais, ils ont appris quoi les élèves ? Il n'y avait pas de contenus du tout au départ, ses critères de réalisation, j'avais l'impression qu'il ne savait pas ce que c'était. **CP 70** : Pourtant t'as passé un concours, on t'en parlé à l'oral, vous en avez parlé de cela. C'est quoi des contenus ? Il dit « ce qu'il y a à faire pour faire ». **CP 71** : est ce que les élèves ont des billes … tu ne leur en donnes pas.	(G) Il n'y a pas de cohérence entre situations d'apprentissage et match. (D) Il ne sait pas trop où il veut aller. (C) Les élèves ne savent pas où ils vont. Ils n'ont pas appris grand-chose. (D) Il n' y avait pas de contenus, pas de critères de réalisation. (G) Il ne savait pas ce qu'étaient les contenus. (D) Il ne donne pas d'éléments (ce qu'il y a à faire pour faire) aux élèves.
Cherch 40 : Tu ne reviens pas trop sur ce que tu as vu de la production des élèves. Est-ce que c'est volontaire ?	(D) Pas d'intervention du CP sur la production des élèves.
CP 72 : Non c'est pas volontaire, c'est plus sur le vif.	
Cherch 41 : Tu n'es pas revenu non plus jusqu'à présent dans le détail sur les situations qu'il proposait. C'est-à-dire le détail de ses situations en relation avec ce qu'ont réellement fait ses élèves. Tu n'es pas revenu trop la dessus ?	(D) Pas d'intervention sur les dispositifs en relation avec les productions des élèves.
CP 73 : Non c'est vrai …Je suis plus sur son comportement de professeur d'enseignant que par rapport à la réalisation élèves, mais l'un va avec l'autre.	(D) Je suis sur le comportement de professeur, mais l'un va avec l'autre.
Cherch 42 : L'un va avec l'autre effectivement	
CP 74 : Dans le discours, c'est vrai qu'on a pas parlé trop des élèves. **CP 75** :Plus en acrosport, parce que en acrosport il a fait des situations qui étaient à la limite de la	(D) On n'a pas parlé trop des élèves. (D) On a parlé plus des élèves en accro sport. (G) Les situations qu'il proposait étaient dangereuses.

sécurité. Là, je suis plus intervenue par rapport à ce que faisaient les élèves.	(C) intervention sur ce que faisaient les élèves en accro sport.
Cherch 43 : Là, tu essayes de le positionner comme enseignant ?	
CP 76: Voilà plus.	
Cp 77 : Qu'il analyse un petit peu sa pratique. Et l'aider à analyser ses problèmes.	
Cherch 44 : Je pense que cette dimension là est importante, les situations, enfin le dispositif qu'il met en place en relation avec ce que produisent réellement ses élèves. **Cherch 45**: Par exemple sur la première situation là, en «3 contre 3, les élèves…pour les filles, c'est trop dur.	(G) L'articulation dispositif – production des élèves est importante. (D) La situation en 3X3 était trop dur pour les filles.
CP 78: Je le prends un petit peu par rapport à ses interventions sur les groupes qui ont des difficultés et les groupes qui n'ont pas de difficultés. Parce qu'il fait toujours les mêmes exercices pour les élèves qui sont bons ou pas bons. Effectivement je crois que c'est juste après.	(C) J'interviens sur la différenciation de ses interventions. (D) Il fait toujours les mêmes exercices pour des élèves différents.
Cherch 46: Le groupe des filles c'est trop dur, Le groupe des garçons, il s'ennuie, il fait la même chose.	(D)
CP 79 : Alors, il trouve une solution. Qu'il n'a toujours pas mis en place. Ca effectivement on en avait déjà parlé.	
Cherch 47: Ca renvoie ça, à ce que je te disais tout à l'heure. En gros il à un thème, mais ce que les élèves ont à apprendre dans leur cycle ou dans leur séance, ben il ne sait pas trop. Je ne suis pas sur qu'il sait vraiment…	(G) Il à un thème qui ne permet pas de définir ce qu'il convient que les élèves apprennent. (c) Il ne sait pas ce que les élèves doivent apprendre
Cherch 48 : C'est pas suffisamment clair, de toute façon, tu le vois bien, dans sa préparation, les critères de réalisation c'est très flou.	(D) C'est pas clair, les critères de réalisation c'est flou.
Cherch 49: Regarde (la préparation) : Drible de pénétration du Porteur de balle, arrêter son drible de progression. Se démarquer en appui latéralement, se démarquer en soutien. **Cherch 50**: En quoi ça, il le travaille comme quelque chose à découvrir, comme quelque chose	(D) La préparation fait état d'un répertoire de compétence formelle. (G) Les compétences travaillées n'apparaissent pas comme quelque chose à construire.

à construire ? Je ne vois pas très bien la relation.	
CP 80 : Et puis, il se mélange un peu les pédales quand il parle d'objectif de compétence. **CP 81** : Je lui ai demandé ce que s'était pour lui un objectif de compétence, il ne sait pas trop. ….	(D) Il se mélange les pédales et ne connaît pas la signification des concepts qu'il utilise.
Cp 82: Il met trop de chose dans sa séance il s'emmêle les pédales. **CP 83** : mais je ne suis pas sur qu'avec un seul petit objectif, même plus précis, il interviendrait …Il ne sait pas intervenir.	(D) Il met trop de chose dans sa séance. (G) Même avec un objectif plus précis ce ne serait pas plus clair. (C) il ne sait pas intervenir. (F) Le fond de son problème c'est l'intervention plus que la conception du scénario.
Cherch 51: Il ne sait pas … dans sa préparation, il n'a pas identifié à quel problème étaient confrontés les élèves ou quel problème devaient résoudre les élèves pour progresser. Le problème qu'ils doivent résoudre c'est gérer l'alternative entre : « c'est ouvert, j'y vais tout droit, c'est fermé je fais une passe ».au moins pour les filles, les garçons ce serait autre chose.	(D) La préparation ne fait pas référence au problème des élèves. (G) Vu que les problèmes des élèves c'est …
CP 84: Ca, il en a conscience, il me l'avait annoncé, mais dans sa situation ça ne convient pas et il n'aide pas les élèves à résoudre le problème.	(D) Il connaît les problèmes des élèves. (D) Sa situation ne convient pas. (G) Vu qu'il n'aide pas les élèves à résoudre les problèmes.
Cherch 52 : Oui mais à trois contre trois, tu ne te retrouves pas souvent dans la situation de choisir. (dessine sur papier)	(D) La situation à trois contre trois. (G) Vu que la situation ne permet pas de choisir.
CP 85: Là, ils sont bloqués les élèves. Et en plus ils sont dans un couloir.	(D) Les élèves sont bloqués
Cherch 53 : Voila, ben oui, c'est fichu d'avance, il ne posera pas le problème avec cette situation là. **Cherch 54**: Donc du coup, les élèves ne sont pas confrontés à la nécessité de rechercher des solutions ou se transformer pour atteindre l'objectif de compétence.	(G) La situation ne permet pas de poser un problème. (C) Les élèves ne sont pas contraints de se transformer pour atteindre la compétence.
Cp 86 : Ce qui me pose problème c'est quand il les voit justement s'organiser comme cela à trois contre trois, faire un peu n'importe quoi, les élèves font ce qu'ils peuvent, il n'intervient pas à ce moment là. Ou il intervient sur des choses qui sont à côté.	(D) Il n'intervient pas ou mal à propos quand les élèves sont dans l'impasse.

Cherch 55: Est-ce que le travail aurait pu porter sur sa conception des situations pour faire apprendre. Sur la construction des situations, but, contrainte critères de réussite pour proposer un dispositif qui pose un problème dans lequel les élèves vont chercher, vont rater… **Cherch 56**: Ce qui sans doute amène à revenir sur la conception de l'enseignement du sport co. Autour de …apprendre à faire des choix dans des situations d'incertitude … **Cherch 57**: A quelle alternative je les confronte … ce dont on parlait tout à l'heure….Par exemple tout droit j'y vais, si c'est fermé, je fais une passe à ma copine ou au copain…à quel moment ? comment ? Et pour le partenaire comment et à quel moment j'offre un solution d'échange au porteur de balle. C'est autour de ça qu'ils avaient quelque chose à apprendre.	(C) Hypothèse sur une orientation de travail et d'analyse didactique. Vers la construction de situations qui posent un problème adapté aux élèves, qui valorisent une conception du sport collectif. (illustration)
CP 87 : Ca il le sait, il le maîtrise bien sauf que ça ne se reporte pas dans ses situations. **CP 88**: Il aurait peut être effectivement …on aurait pu travailler là-dessus, essayer carrément de reconstruire une situation qui soit adaptée. C'est des choses qu'on avait remarquées sur ses séquences, des situations qui tournaient pas bien. **CP 89** : J'essaye justement de noter et puis on en a parlé aussi. Voir pourquoi cette situation la n'est pas adaptée et en plus pas adaptée au thème. Mais on ne les a pas reconstruites. **CP 90** : c'est sur il aurait fallu peut être fallu plus de temps aussi on n'a pas passé des heures et des heures. Là on avait jusqu'à midi, je ne le questionnais pas sur le temps de repas… déjà le temps qu'il souffle. Et après l'après midi on se remettait au travail sur l'accrosport … **CP 91** : mais on a pas effectivement beaucoup travaillé là-dessus.	(D) Il maîtrise cette conception du sport collectif, mais ne la mobilise pas dans ses situations. (C) On aurait pu travailler là-dessus. (G) Vu que on l'avait déjà remarqué des situations qui ne fonctionnaient pas dans d'autres séances. (D) On a déjà évoqué l'adaptation des situations au thème. Sans les reconstruire. (G) Vu qu'on manque de temps. (D) On n'a pas travaillé la construction de scénario d'apprentissage.
Cherch 58 : Est-ce que cette difficulté de présentation, cette difficulté à se positionner comme enseignant n'est pas liée à ses difficultés de construction de séance….à sa conception de l'apprentissage d'ailleurs aussi. **Cherch 59**: Comme il ne sait pas exactement ce que les élèves doivent apprendre qu'il ne sait pas trop quoi faire qu'il n'est pas persuadé que son truc ça va être le bon et bien il le répète dix fois ….	(C) Hypothèse explicative sur l'origine des difficultés du stagiaire. (G) Vu qu'il ne sait pas exactement ce que les élèves doivent apprendre. (C) Il ne peut le présenter clairement et assumer son statut d'enseignant.

CP 92 : Ca on l'a évoqué aussi, je lui ai dit, sans le fouiller, il faut que tu sois plus clair dans ta préparation. **CP 93** : Que tu saches effectivement le thème que tu gardes le même thème sur ta séance, que ce soit clair pour les gamins. Si tu travailles la contre-attaque, tu restes sur la contre-attaque, et puis en match tu valorises la contre-attaque, tu leur donnes des points, les critères de réussite il faut qu'ils soient clairs, les critères de réalisation il faut qu'ils soient clairs aussi. **CP 94** : Bon ben ça, on en parlé, on pas fait de reconstruction complète de situation si tu veux parce que …ca s'adapte à chaque situation.	(G) reprise de l'hypothèse. « Ça » (D) Conseil de clarté dans la préparation. (D) conseil de permanence du thème, clarté des critères de réussite, clarté des critères de réalisation. (c) On n'a pas fait de reconstruction (G) vu que s'est s'occuper du cas singulier. (F) On reste sur une approche globale indépendante du savoir. ?????
Cherch 60 : Sur la dimension psychologique, on voit bien qu'il y a quelque chose, qu'il a du mal à se positionner comme enseignant.	(D) On repère un malaise psychologique. (D) Il a du mal à se positionner comme enseignant
CP 95: Il débute.	
Cherch 61: Oui puis on est pas psychologue on sait pas bien faire de l'aider à s'assumer… par contre on peut penser qu'en travaillant sur la dimension didactique…il progressera sur les aspects psychologiques du métier. C'est parce qu'il se sentira plus compétent qu'il progressera.	(G) ce n'est pas dans notre champ de compétence. (G) Vu que, la construction d'une compétence didactique permettra de mieux assumer son statut, la relation.
CP 96 : Sûrement.	
Cherch 62 : Là où on peut l'aider, c'est peut être plus Là où sa séance a pêché de manière un peu macroscopique, c'est sur la conception de son scénario d'apprentissage.	(C) Proposition d'orientation de travail sur la dimension didactique.
CP 97: Oui dans mes interventions j'ai essayé d'aller un peu partout. On est parti sur la globalité complète. J'ai pas de fil conducteur particulier. **CP 98** : **On** le fait en fonction de ce qu'on a vu, ce qu'on a ressenti et comment toi tu vois les choses.	(D) Mes interventions sont diffuses et globales. (G) Je n'ai pas de fil conducteur. (C) C'est le ressenti qui organisent mes interventions.
Cherch 63 : Ho oui, mais Je ne dis pas c'est bien ou c'est mal parce que cela ne peut se dire comme cela. Et puis c'est pas en terme de bien ou mal c'est en terme de comment ça fonctionne.	
CP 99: Mais par contre je suis d'accord sur le fait	(C) Accord sur une réorientation du regard vers les

que comme ces situations ne sont pas claires pour lui, pour les élèves c'est encore pire. C'est vrai c'était déjà le cas la semaine dernière.	situations. Accord sur une partie des raisons.
CP 100: Là, j'essaye de lui faire comprendre qu'entre ses situations et son match, il n'y a pas de cohérence. Il ne sait pas trop où il veut aller. **CP 101** : Donc forcément les élèves non plus ne savent pas. Ils ont joué, parce qu'il fallait jouer. Et ils ont finalement pas appris grand-chose et ça s'était encore pire au début. **CP 102** : Je lui disais, ils ont appris quoi les élèves ? Il n'y avait pas de contenus du tout au départ, ses critères de réalisation, j'avais l'impression qu'il ne savait pas ce que c'était. **CP 103** : Pourtant t'as passé un concours, on t'en parlé à l'oral, vous en avez parlé de cela. C'est quoi des contenus ? Il dit « ce qu'il y a à faire pour faire ». **CP 104** : est ce que les élèves ont des billes … tu ne leur en donnes pas.	(G) Il n'y a pas de cohérence entre situations d'apprentissage et match. (D) Il ne sait pas trop où il veut aller. (C) Les élèves ne savent pas où ils vont. Ils n'ont pas appris grand-chose. (D) Il n' y avait pas de contenus, pas de critères de réalisation. (G) Il ne savait pas ce qu'étaient les contenus. (D) Il ne donne pas d'éléments (ce qu'il y a à faire pour faire) aux élèves.
Cherch 64 : Tu ne reviens pas trop sur ce que tu as vu de la production des élèves. Est-ce que c'est volontaire ?	(D) Pas d'intervention du CP sur la production des élèves.
CP 105 : Non c'est pas volontaire, c'est plus sur le vif.	
Cherch 65: Tu n'es pas revenu non plus jusqu'à présent dans le détail sur les situations qu'il proposait. C'est-à-dire le détail de ses situations en relation avec ce qu'ont réellement fait ses élèves. Tu n'es pas revenu trop la dessus ?	(D) Pas d'intervention sur les dispositifs en relation avec les productions des élèves.
CP 106 : Non c'est vrai …Je suis plus sur son comportement de professeur d'enseignant que par rapport à la réalisation élèves, mais l'un va avec l'autre.	(D) Je suis sur le comportement de professeur, mais l'un va avec l'autre.
Cherch 66 : L'un va avec l'autre effectivement	
CP 107 : Dans le discours, c'est vrai qu'on a pas parlé trop des élèves. **CP 108 :** Plus en acrosport, parce que en acrosport il a fait des situations qui étaient à la limite de la sécurité. Là, je suis plus intervenue par rapport à ce que faisaient les élèves.	(D) On n'a pas parlé trop des élèves. (D) On a parlé plus des élèves en accro sport. (G) Les situations qu'il proposait étaient dangereuses. (C) intervention sur ce que faisaient les élèves en accro sport.
Cherch 67 : Là, tu essayes de le positionner comme enseignant ?	

CP 109: Voilà plus.	
Cp 110 : Qu'il analyse un petit peu sa pratique. Et l'aider à analyser ses problèmes.	
Cherch 68 : Je pense que cette dimension là est importante, les situations, enfin le dispositif qu'il met en place en relation avec ce que produisent réellement ses élèves. **Cherch 69** : Par exemple sur la première situation là, en «3 contre 3, les élèves…pour les filles, c'est trop dur.	(G) L'articulation dispositif – production des élèves est importante. (D) La situation en 3X3 était trop dur pour les filles.
CP 111: Je le prends un petit peu par rapport à ses interventions sur les groupes qui ont des difficultés et les groupes qui n'ont pas de difficultés. Parce qu'il fait toujours les mêmes exercices pour les élèves qui sont bons ou pas bons. Effectivement je crois que c'est juste après.	(C) J'interviens sur la différenciation de ses interventions. (D) Il fait toujours les mêmes exercices pour des élèves différents.
Cherch 70 : Le groupe des filles c'est trop dur, Le groupe des garçons, il s'ennuie, il fait la même chose.	(D)
CP 112 : Alors, il trouve une solution. Qu'il n'a toujours pas mis en place. Ca effectivement on en avait déjà parlé.	
Cherch 71: Ca renvoie ça, à ce que je te disais tout à l'heure. En gros il à un thème, mais ce que les élèves ont à apprendre dans leur cycle ou dans leur séance, ben il ne sait pas trop. Je ne suis pas sur qu'il sait vraiment…	(G) Il à un thème qui ne permet pas de définir ce qu'il convient que les élèves apprennent. (c) Il ne sait pas ce que les élèves doivent apprendre
CP 113: C'est pas suffisamment clair, de toute façon, tu le vois bien, dans sa préparation, les critères de réalisation c'est très flou.	(D) C'est pas clair, les critères de réalisation c'est flou.
Cherch 72 : Regarde (la préparation) : Drible de pénétration du Porteur de balle, arrêter son drible de progression. Se démarquer en appui latéralement, se démarquer en soutien. **OBS 26** : En quoi ça, il le travaille comme quelque chose à découvrir, comme quelque chose à construire ? Je ne vois pas très bien la relation.	(D) La préparation fait état d'un répertoire de compétence formelle. (G) Les compétences travaillées n'apparaissent pas comme quelque chose à construire.
CP 114 : Et puis, il se mélange un peu les pédales quand il parle d'objectif de compétence. **CP 115** : Je lui ai demandé ce que s'était pour lui un objectif de compétence, il ne sait pas trop. ….	(D) Il se mélange les pédales et ne connaît pas la signification des concepts qu'il utilise.

Cp 116 : Il met trop de chose dans sa séance il s'emmêle les pédales. **CP 117** : mais je ne suis pas sur qu'avec un seul petit objectif, même plus précis, il interviendrait …Il ne sait pas intervenir.	(D) Il met trop de chose dans sa séance. (G) Même avec un objectif plus précis ce ne serait pas plus clair. (C) il ne sait pas intervenir. (F) Le fond de son problème c'est l'intervention plus que la conception du scénario.
Cherch 73 : Il ne sait pas … dans sa préparation, il n'a pas identifié à quel problème étaient confrontés les élèves ou quel problème devaient résoudre les élèves pour progresser. Le problème qu'ils doivent résoudre c'est gérer l'alternative entre : « c'est ouvert, j'y vais tout droit, c'est fermé je fais une passe ».au moins pour les filles, les garçons ce serait autre chose.	(D) La préparation ne fait pas référence au problème des élèves. (G) Vu que les problèmes des élèves c'est …
CP 118: Ca, il en a conscience, il me l'avait annoncé, mais dans sa situation ça ne convient pas et il n'aide pas les élèves à résoudre le problème.	(D) Il connaît les problèmes des élèves. (D) Sa situation ne convient pas. (G) Vu qu'il n'aide pas les élèves à résoudre les problèmes.
Cherch 74 : Oui mais à trois contre trois, tu ne te retrouves pas souvent dans la situation de choisir. (dessine sur papier)	(D) La situation à trois contre trois. (G) Vu que la situation ne permet pas de choisir.
CP 119 : Là, ils sont bloqués les élèves. Et en plus ils sont dans un couloir.	(D) Les élèves sont bloqués
Cherch 75: Voila, ben oui, c'est fichu d'avance, il ne posera pas le problème avec cette situation là. **Cherch 76**: Donc du coup, les élèves ne sont pas confrontés à la nécessité de rechercher des solutions ou se transformer pour atteindre l'objectif de compétence.	(G) La situation ne permet pas de poser un problème. (C) Les élèves ne sont pas contraints de se transformer pour atteindre la compétence.
Cp 120 : Ce qui me pose problème c'est quand il les voit justement s'organiser comme cela à trois contre trois, faire un peu n'importe quoi, les élèves font ce qu'ils peuvent, il n'intervient pas à ce moment là. Ou il intervient sur des choses qui sont à côté.	(D) Il n'intervient pas ou mal à propos quand les élèves sont dans l'impasse.
Cherch 77: Est-ce que le travail aurait pu porter sur sa conception des situations pour faire apprendre. Sur la construction des situations, but, contrainte critères de réussite pour proposer un dispositif qui pose un problème dans lequel les élèves vont chercher, vont rater…	(C) Hypothèse sur une orientation de travail et d'analyse didactique. Vers la construction de situations qui posent un problème adapté aux élèves, qui valorisent une conception du sport collectif. (illustration)

Cherch 78: Ce qui sans doute amène à revenir sur la conception de l'enseignement du sport co. Autour de …apprendre à faire des choix dans des situations d'incertitude … **Cherch 79**: A quelle alternative je les confronte … ce dont on parlait tout à l'heure….Par exemple tout droit j'y vais, si c'est fermé, je fais une passe à ma copine ou au copain…à quel moment ? comment ? Et pour le partenaire comment et à quel moment j'offre un solution d'échange au porteur de balle. C'est autour de ça qu'ils avaient quelque chose à apprendre.	
CP 121 : Ca il le sait, il le maîtrise bien sauf que ça ne se reporte pas dans ses situations. **CP 122** : Il aurait peut être effectivement …on aurait pu travailler là-dessus, essayer carrément de reconstruire une situation qui soit adaptée. C'est des choses qu'on avait remarquées sur ses séquences, des situations qui tournaient pas bien. **CP 123** : J'essaye justement de noter et puis on en a parlé aussi. Voir pourquoi cette situation la n'est pas adaptée et en plus pas adaptée au thème. Mais on ne les a pas reconstruites. **CP 124** : c'est sur il aurait fallu peut être fallu plus de temps aussi on n'a pas passé des heures et des heures. Là on avait jusqu'à midi, je ne le questionnais pas sur le temps de repas… déjà le temps qu'il souffle. Et après l'après midi on se remettait au travail sur l'accrosport … **CP 125** : mais on a pas effectivement beaucoup travaillé là-dessus.	(D) Il maîtrise cette conception du sport collectif, mais ne la mobilise pas dans ses situations. (C) On aurait pu travailler là-dessus. (G) Vu que on l'avait déjà remarqué des situations qui ne fonctionnaient pas dans d'autres séances. (D) On a déjà évoqué l'adaptation des situations au thème. Sans les reconstruire. (G) Vu qu'on manque de temps. (D) On n'a pas travaillé la construction de scénario d'apprentissage.
Cherch 80 : Est-ce que cette difficulté de présentation, cette difficulté à se positionner comme enseignant n'est pas liée à ses difficultés de construction de séance….à sa conception de l'apprentissage d'ailleurs aussi. **Cherch 81**: Comme il ne sait pas exactement ce que les élèves doivent apprendre qu'il ne sait pas trop quoi faire qu'il n'est pas persuadé que son truc ça va être le bon et bien il le répète dix fois ….	(C) Hypothèse explicative sur l'origine des difficultés du stagiaire. (G) Vu qu'il ne sait pas exactement ce que les élèves doivent apprendre. (C) Il ne peut le présenter clairement et assumer son statut d'enseignant.
CP 126 : Ca on l'a évoqué aussi, je lui ai dit, sans le fouiller, il faut que tu sois plus clair dans ta préparation. **CP 127** : Que tu saches effectivement le thème que tu gardes le même thème sur ta séance, que	(G) reprise de l'hypothèse. « Ça » (D) Conseil de clarté dans la préparation. (D) conseil de permanence du thème, clarté des critères de réussite, clarté des critères de

ce soit clair pour les gamins. Si tu travailles la contre-attaque, tu restes sur la contre-attaque, et puis en match tu valorises la contre-attaque, tu leur donnes des points, les critères de réussite il faut qu'ils soient clairs, les critères de réalisation il faut qu'ils soient clairs aussi. **CP 128** : Bon ben ça, on en parlé, on pas fait de reconstruction complète de situation si tu veux parce que …ca s'adapte à chaque situation.	réalisation. (c) On n'a pas fait de reconstruction (G) vu que s'est s'occuper du cas singulier. (F) On reste sur une approche globale indépendante du savoir. ?????
Cherch 82 : Sur la dimension psychologique, on voit bien qu'il y a quelque chose, qu'il a du mal à se positionner comme enseignant.	(D) On repère un malaise psychologique. (D) Il a du mal à se positionner comme enseignant
CP 129 : Il débute.	
Cherch 83 : Oui puis on est pas psychologue on sait pas bien faire de l'aider à s'assumer… par contre on peut penser qu'en travaillant sur la dimension didactique…il progressera sur les aspects psychologiques du métier. C'est parce qu'il se sentira plus compétent qu'il progressera.	(G) ce n'est pas dans notre champ de compétence. (G) Vu que, la construction d'une compétence didactique permettra de mieux assumer son statut, la relation.
CP 130 : Sûrement.	
Cherch 84: Là où on peut l'aider, c'est peut être plus Là où sa séance a pêché de manière un peu macroscopique, c'est sur la conception de son scénario d'apprentissage.	(C) Proposition d'orientation de travail sur la dimension didactique.
CP 131: Oui dans mes interventions j'ai essayé d'aller un peu partout. On est parti sur la globalité complète. J'ai pas de fil conducteur particulier. **CP 132** : **On** le fait en fonction de ce qu'on a vu, ce qu'on a ressenti et comment toi tu vois les choses.	(D) Mes interventions sont diffuses et globales. (G) Je n'ai pas de fil conducteur. (C) C'est le ressenti qui organisent mes interventions.
Cherch 85 : Ho oui, mais Je ne dis pas c'est bien ou c'est mal parce que cela ne peut se dire comme cela. Et puis c'est pas en terme de bien ou mal c'est en terme de comment ça fonctionne.	
CP 133: Mais par contre je suis d'accord sur le fait que comme ces situations ne sont pas claires pour lui, pour les élèves c'est encore pire. C'est vrai c'était déjà le cas la semaine dernière.	(C) Accord sur une réorientation du regard vers les situations. Accord sur une partie des raisons.

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 4 d'après Toulmin :

Extrait 4

Dans le schéma suivant les interventions du chercheur sont rapportées (en gras souligné) pour permettre de suivre le débat. Elles ne sont pas analysées.

Données				Conclusion
- Il ne sait pas trop où il veut aller. - Il n' y avait pas de contenus, pas de critères de réalisation. - Il ne donne pas d'éléments (ce qu'il y a à faire pour faire) aux élèves.		**Garanties.** - Il n'y a pas de cohérence entre situations d'apprentissage et match. - Il ne savait pas ce qu'étaient les contenus Fondements - Il faut connaître les contenus		- Les élèves ne savent pas où ils vont. Ils n'ont pas appris grand-chose.
- Pas d'intervention du CP sur la production des élèves. **- Pas d'intervention sur les dispositifs en relation avec les productions des élèves.**				
- Je suis sur le comportement de professeur, mais l'un va avec l'autre.		**Garanties.** - Les situations qu'il proposait étaient dangereuses.		- Intervention sur ce que faisaient les élèves en accro sport.
- On n'a pas parlé trop des élèves. - On a parlé plus des élèves en accro sport.		**Fondements.** - La sécurité des élèves légitime l'intervention du CP sur le dispositif.		
- La situation en 3X3 était trop dure pour les filles. - Il fait toujours les mêmes exercices pour des élèves différents.		**Garanties** **- L'articulation dispositif – production des élèves est une dimension importante.**		- J'interviens sur la différenciation de ses interventions.

- C'est pas clair, les critères de réalisation c'est flou. **- La préparation fait état d'un répertoire de compétence formelle.**	→	**- Il à un thème qui ne permet pas de définir ce qu'il convient que les élèves apprennent.** **- Les compétences travaillées n'apparaissent pas comme quelque chose à construire.**	→	**- Il ne sait pas ce que les élèves doivent apprendre**
- Il se mélange les pédales et ne connaît pas la signification des concepts qu'il utilise. - Il met trop de chose dans sa séance.	→	**Garanties.** - Même avec un objectif plus précis ce ne serait pas plus clair.	→	- il ne sait pas intervenir.
		Fondements. - Le fond de son problème c'est l'intervention plus que la conception du scénario.		
La préparation ne fait pas référence au problème des élèves.		**Garanties** **- Vu que les problèmes des élèves c'est …**	↘	
- Il connaît les problèmes des élèves.		**Garanties.** - Sa situation ne convient pas.		- Il n'aide pas les élèves à résoudre les problèmes
- La situation à trois contre trois.		**- Vu que la situation ne permet pas de choisir.**	↘	
- Il n'intervient pas ou mal à propos quand les élèves sont dans l'impasse.				
				- Hypothèse sur une orientation de travail et d'analyse didactique. Vers la construction de situations qui posent un problème adapté aux élèves, qui valorisent une conception du sport collectif. (illustration)

– L'hypothèse de l'intégration de conceptions renouvelées pour construire les situations. – Il maîtrise cette conception du sport collectif, mais ne la mobilise pas dans ses situations. – On a déjà évoqué l'adaptation des situations au thème. Sans les reconstruire. –On n'a pas travaillé la construction de scénario d'apprentissage.		**Garanties.** – Vu que on l'avait déjà remarqué des situations qui ne fonctionnaient pas dans d'autres séances. **Fondements.** – Il y a un problème de construction de situation plus que de conceptions du savoir et /ou de l'apprentissage.	**Réserve** Mais on manque de temps.	On aurait pu travailler là-dessus.
– Hypothèse explicative sur l'origine des difficultés du stagiaire.		**Vu qu'il ne sait pas exactement ce que les élèves doivent apprendre.**		**– Il ne peut présenter clairement ce que les élèves doivent apprendre, ce qui ne contribue pas à assumer son statut d'enseignant.**
– Conseil de clarté. – Conseil de permanence du thème, clarté des critères de réussite, clarté des critères de réalisation.		**Garanties.** – reprise de l'hypothèse comme une garantie. « Ça » *(Vu qu Il ne peut présenter clairement ce que les élèves doivent apprendre, ça ne contribue pas à assumer son statut d'enseignant.)* **Fondements** – Il faut favoriser une approche globale indépendante du savoir.		On n'a pas fait de reconstruction

<u>- On repère un malaise psychologique.</u> <u>- Il a du mal à se positionner comme enseignant</u>	→	<u>- ce n'est pas dans notre champ de compétence.</u> <u>- Vu que, la construction d'une compétence didactique permettra de mieux assumer son statut.</u>	→	- Proposition d'orientation de travail sur la dimension didactique.
- Mes interventions sont diffuses et globales.	→	- Je n'ai pas de fil conducteur. - Ses situations ne sont pas claires pour lui et pour ses élèves.	→	- C'est le ressenti qui organise mes interventions. - Accord sur une réorientation du regard vers les situations.

Interprétation extrait 4 :

La CP porte le débat sur les productions des élèves liées à l'insuffisance des contenus proposés par le stagiaire. En s'appuyant sur une caractérisation des interventions de la CP, le chercheur développe son hypothèse sur les causes des dysfonctionnements de la séance. Il fait valoir l'insuffisance des procédures d'enseignement au regard des productions des élèves (situations, ce qu'il y a à apprendre).
Les raisons évoquées par la CP défendent l'idée que le stagiaire ne sait pas intervenir, « Même avec un objectif plus précis ce ne serait pas plus clair »
L'hypothèse du formateur pour valoriser un cadre d'analyse et des orientations de travail plus didactique amène la CP à émettre d'autres raisons sur le fonctionnement du stagiaire.
Elle envisage qu'il Il y a certes un problème de construction de situation, mais que celui ci ne serait pas lié aux conceptions du savoir et /ou de l'apprentissage.
Il y a ici semble t-il une résistance qui se manifeste pour envisager les mises en relation entre conception du savoir, conception de l'apprentissage et conception des procédures d'enseignement : « Ca (l*es problèmes des élèves*) il le sait, il le maîtrise bien sauf que ça ne se reporte pas dans ses situations. »
Dans la fin de cet entretien, le formateur invite à revoir les cadres d'analyse et valorise des orientations de travail plus didactiques. « Là où on peut l'aider, c'est peut être plus là où sa séance a pêché de manière un peu macroscopique, c'est sur la conception de son scénario d'apprentissage. ». La Cp argumente sur son absence de cadre d'analyse : « Oui dans mes interventions j'ai essayé d'aller un peu partout. On est parti sur la globalité complète. J'ai pas de fil conducteur particulier. ». « **On** le fait en fonction de ce qu'on a vu, ce qu'on a ressenti et comment toi tu vois les choses ».

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.

- les cadres explicatifs mobilisés.

Les conditions sont liées à l'organisation et à la présentation de l'enseignement.
Les cadres explicatifs mobilisés résistent à une approche didactique.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

Entretien de fin de formation de conseiller pédagogique

- Entretien avec le stagiaire en fin de formation de conseiller pédagogique.

Thème 1

Interventions des deux interlocuteurs		**Qualification des opérations qui interviennent dans la construction et la négociation de la schématisation.**	**Eléments de position énonciative** : Marques linguistiques .Modalisation logique (peut-être) ; déontiques (il faut, ça doit), pragmatique (normalement) appréciatives (insuffisant …). **Connecteurs argumentatifs** : (C'est comme) **Indicateurs de l'hétéroglossie.**
CP1 : Donc avant de démarrer, pour cadrer, on avait dit la semaine dernière pour aujourd'hui, passer de « vivre la danse » c'est à dire des situations que tu leur proposes où ils vivent et ils restent sur des productions pré-élaborées à quelque chose de construit. Donc là, par rapport à ce qu'il c'est passé, qu'est ce que tu en penses ?	RED.	- Opération d'actualisation qui détermine l'aspect temporel de l'objet **« situation ».** ➡la semaine dernière pour aujourd'hui. - Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« situation »** ➡« que tu leur proposes…de productions pré élaborées à quelque chose de construit. » **- « Situations »** objet du discours mis en position de thème. - Demande d'orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« situation » .** **- « Donc là »,** introduit une configuration qui articule ce qu'il s'est passé avec ce qui était prévu c'est-à-dire **« quelque chose de construit »**	- Demande de prise en charge d'une évaluation. La référence est pragmatique elle vise à comparer le « prévu » avec sa mise en œuvre. - C'est le cp qui questionne et positionne le thème.
Stagiaire 1 : Donc avant la création, sur la première situation, qui est pour moi une situation d'échauffement…		- Opération d'actualisation du discours sur la connaissance de l'objet « **situation ».** ➡la première. **-** Orientation du discours sur la fonction de l'objet **« situation »** ➡une situation d'échauffement.	
CP 2 : Oui que tu as repris de la semaine dernière…		- Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« situation »** ➡« repris de la semaine dernière. »	
Stagiaire 2 : Je trouve cela beaucoup plus lisible que la semaine passée, disons que … je l'ai fait en fait pour qu'il y ait en fait ce que j'appelle l'état de danse … qu'il y ait une concentration, une entrée dans l'activité par la concentration. Où on arrête un peu de faire les fous. Part rapport à la semaine dernière, …après, je pense à un problème d'espace… c'est quand même pas bien grand, forcément, il y a des opportunités pour qu'ils se touchent et de fait c'est quand même difficile sur une minute qu'ils ne se touchent pas…et ils sont quand même tentés de faire un peu les « cons ». Mais bon c'était quand même mieux que la semaine passée. Après, je n'ai pas forcément réutilisé … sauf que pour moi c'est un truc de concentration. Ca ressemble à une routine pour rentrer dans la séance en complexifiant à chaque fois. Donc après sur la création…	REE	**- « Cela »** reprise de l'objet **« situation ».** **-** Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« situation »** et sa dimension pragmatique ➡**«** plus lisible », visait **« l'état de danse »** **- « L'état de danse »** nouvel objet du discours. - Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« état de danse »** ➡une concentration, une entrée par la concentration. - Opération d'actualisation du discours qui détermine l'angle de présentation de l'objet **« situation »** par une comparaison avec la semaine précédente. - Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« situation »** ➡« Je pense à un problème d'espace » - Configuration qui explique les causes : **« le problème d'espace »** en mettant en relation les aspects matériels avec les comportements des élèves « C'est difficile qu'ils ne se touchent pas », « ils sont tentés de faire … les « cons » ». - Orientation de la connaissance sur la fonction de l'objet « situation » ➡« un **truc** de concentration », « une routine pour rentrer dans la séance » - **« Truc »** nouvel objet du discours qui qualifie la fonction de la situation.	- Récit. - Prise en charge appréciative positive de la situation mise en œuvre.
CP 3 : Oui attend, on part là dessus, et puis après on pourra en reparler. Donc sur le petit truc, je reprends sur ce que tu disais, les déplacements c'est courir- marcher et posture.	RED	**- « Là dessus »** reprise de l'objet **« situation »** et **« truc »** qui est mis en position de thème. - Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet qui caractérise **« truc »** ➡ par les interventions du stagiaire « les déplacements c'est courir, marcher, posture »	- Interruption du discours du stagiaire pour cadrer le thème sur la situation d'échauffement. - Fonction de positionnement.
Stagiaire 3 : Oui			
CP 4 : Et tu leur donnes le thème lourd- léger. Tu mets une musique.	RED	- Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet qui caractérise **« truc »** ➡ par les interventions du stagiaire « tu donnes le thème « lourd léger » une musique …» - « Thème » nouvel objet du discours qui caractérise la « situation »	
Stagiaire 4: Oui			

CP 5: Moi ce que j'ai vu, sur ce que faisais les gamins : Pas de posture que ce soit lourd léger, ils n'ont pas fait de posture. Et tu parlais du problème d'espace là, je pense que cela peut être lié au fait qu'ils courent tout le temps, donc forcément, ils …. Donc peut être que tu peux réglementer la course tu vas peut être avoir aussi plus de calme. Bon tu es revenu sur la semaine dernière et tu as essayé la filière lourd- léger bon ça c'est pas mal. Moi je pense, parce que sur le lourd, je pense que par rapport à la musique, elle n'est pas forcément incitative sur les comportements que tu voudrais voir toi. C'est-à-dire « pulp fiction » c'est une musique un petit peu speed alors que, lourd tu t'attends toi dans tes représentations, à ce que cela soit plutôt des déplacements lents voûtés. ..	REE RED-	- Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet « situation » et sa dimension pragmatique ➡elle articule la situation avec l'effet produit chez les élèves. « Pas de posture… » - Reprise de l'objet **« Problème d'espace »** et configuration qui précise la cause du problème d'espace. « ils courent tout le temps ». - Configuration qui propose une solution au « problème d'espace » ➡réglementer la course. - Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« situation »** ➡tu as essayé la filière « lourd – léger ». - Configuration qui explique que la musique n'est pas incitative et en contradiction avec le thème « lourd ». - Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« thème » « lourd »** ➡ précise les effets attendus.	- « Moi » positionne l'autorité du cp à partir de sa perception. - Prise en charge appréciative, pas de posture. La référence est pragmatique. - Dissonance introduite par le fait que les élèves n'ont pas fait ce qui était demandé et par le fait que l'interlocution s'oppose à l'appréciation du stagiaire. - Donne une explication et une solution au problème évoqué par le stagiaire. - Fonction de position de l'objet d'analyse. - Prise en charge appréciative des consignes « lourd – léger » données sur la situation. « C'est pas mal ». - Donne une explication du comportement des élèves
Stagiaire 5: Ha oui,			
CP 6: Tu voudrais qu'ils expriment cela et en même temps, tu leur donnes une musique où, cela part doucement mais après, cela les emmène à … justement, si ils courent tous c'est qu'inconsciemment tu te laisses toujours entraîner sur la musique. Sur le léger, je pense que la musique colle mieux par exemple. Bon après, tu vois, effectivement, au niveau de la motricité tu vois des choses assez habituelles. Ils battent des ailes, ils sautillent. Tu es resté sur « tombé» à la fin, alors que sur ta préparation c'est marqué : « Terminer par un tourné » …ce que tu as fait la séance dernière.	REE-RED REE	- Configuration qui explique l'écart entre les effets attendus et les effets produits par la musique. C'est la musique qui incite les élèves à courir. - **« léger »** objet du discours qui précise le thème et devient l'objet de la discussion. - Configuration qui articule la musique et le thème. - **« Motricité »** nouvel objet du discours qui décrit l'activité des élèves. - orientation de l'interllocution sur la connaissance de l'objet **« motricité »** ➡ Des **« choses habituelles »** objet du discours qui caractérise les productions des élèves dans la situation. Opération d'actualisation du discours sur l'objet « situation » qui compare ce qui était prévu et ce qui a été demandé.	- **« tu »** implique la responsabilité du stagiaire. Produit de la dissonance. - Donne une explication du comportement des élèves. - **« je pense »** référence personnelle liée à l'expérience. -
Stagiaire 6: Ce que j'ai fait la dernière séance, en fait, je ne l'ai pas fait faire sur le lourd, j'ai zappé, c'est vrai la dernière fois, j'ai fait « tourné » d'abord, pour que cela change, mais bon, cela peut être fait la semaine prochaine, c'est pas grave.		Configuration qui justifie l'écart entre ce qui était prévu et ce qui a été demandé par « j'ai zappé » et c'est pas grave.	
CP 7: Bon alors quand tu cadres en début de séance, tu dis, bon voilà ce que tu attends d'eux aujourd'hui, par rapport à tes objectifs ce que tu attends d'eux c'est surtout d'être en état de danse, concentré. Bon c'est vrai c'était le problème posé la semaine dernière, je ne suis pas sur d'ailleurs qu'ils aient été concentré sur toute la séance plus que la semaine dernière …	REI REE	- Opération d'actualisation qui détermine l'angle de présentation de l'objet **« objectifs »** ➡quand tu cadres en début de séance. - **« Objectif »** nouvel objet du discours mis en position de thème. - Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« objectif »** ➡« être en état de danse » - **Configuration** qui articule **« l'objectif »** au **« problème ».** - Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« problème »** ➡« être en état de danse, concentré » (Problème et objectif se confondent autour d'un comportement). - Orientation du discours sur la connaissance de l'objet « objectif » sur sa dimension pragmatique ➡les élèves n'ont pas été concentrés toute la séance.	- « Bon alors » reprise en charge énergique du thème. « Tu » implique la responsabilité du stagiaire. Le cp parle pour le stagiaire c'est lui qui dit les intentions du stagiaire. - Prise en charge appréciative sur la dimension pragmatique de la situation mise en œuvre par le stagiaire. - « C'est vrai » positionne l'autorité du cp et soutient l'argument.

Sur ta préparation, tu as un thème de séance qui est : « Création à partir de poses photos ». Tu aurais peut-être du leur dire à mon avis au niveau du sens, « Qu'est ce qu'on a fait la semaine dernière, qu'est ce qu'on va faire aujourd'hui », par rapport au contrat qu'on avait au départ, sur le projet d'activité et sur le projet d'apprentissage.	RED	**- « Préparation »** nouvel objet du discours. - orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« préparation »** ➡Thème de séance « création à partir de photos ». - **« Sens »** nouvel objet du discours mis en position de thème. Il s'articule avec les difficultés de concentration des élèves. - Configuration qui propose une solution, un conseil au problème de « rentrer en état de danse » dire aux élèves. - « Projet d'activité » « projet d'apprentissage » « contrat » nouveaux objets du discours qui prennent de la distance avec le contexte.	- Livraison d'un conseil très pragmatique. - « Projet d'activité » « projet d'apprentissage » « contrat » objets qui positionnent le discours dans le monde de la formation des enseignants.
Je pense que avec eux c'est pas mal de recadrer toujours sur, l'activité, j'attends quoi de vous aujourd'hui par rapport à l'activité, et on en est où par rapport à l'apprentissage, …. On doit faire un thème, le machin. Bien leur poser le problème au départ, qu'est ce qu'on va faire aujourd'hui et on en est où par rapport à où on veut aller à la fin. Sur l'échauffement même si effectivement cela va être un truc redondant que tu vas reprendre à chaque fois en remettant un petit truc.	RMD. RMD	- Configuration sous forme d'exemple qui justifie le conseil : « c'est pas mal de recadrer sur l'activité, se situer sur l'apprentissage… ». - **« Toujours »** généralise. - La configuration articule le **« sens »** qui est le thème de la discussion avec les conditions qui le permettent : l'activité, l'apprentissage, la position du problème, l'idée d'évaluation. - « Sur l'échauffement » Opération d'actualisation qui précise le moment de la séance dont il est question.	- « Je pense que »…la référence est l'expérience personnelle. Livraison d'un conseil la référence est interne à la situation. Illustration pragmatique et contextualisée. **« Le machin »** unité qui place le discours dans un univers familier. Le terme banalise ce qui a trait au savoir. - « tu » Responsabilisation du stagiaire. Dissonance introduite par « tu zappes à autre chose ».
Moi je pense, mais cela va revenir après, tu leur dis, ce que tu veux qu'ils fassent. Donc tu leur donnes les consignes, les contraintes qui vont avec en terme de ce que toi tu veux qu'il y ait en terme de production ou de maîtrise. Ils font. Tu donnes un jugement de valeur et … tu zappes à autre chose….	REI	**- « Cela »** nouvel objet du discours qui caractérise le conseil que donne le cp. Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« cela »** ➡**«** tu leur dis ce que tu veux qu'ils fassent…. Tu donnes les contraintes… » - **« Contraintes »** nouvel objet du discours. **-** Orientation du l'interlocution sur la connaissance de l'objet « contrainte » ➡« ce que tu veux qu'il y ait en terme de production » - Configuration qui fait la chronique de la procédure mise en œuvre par le stagiaire.	
Et cela va être redondant dans tes séances, cela va se passer tout le temps comme cela. Je pense qu'il faut que tu reviennes dessus.		- Généralisation de l'objet « cela » qui reprend la procédure du stagiaire. - **« Dessus »** reprend la procédure mise en œuvre par le stagiaire.	
Tu as des exigences ou tu attends des trucs de tes élèves. Ils font ce que tu leur demandes, il y a des imperfections, et il y en a qui ne font pas forcément bien ce que tu voudrais toi et puis tu passes tout de suite à autre chose.		- Configuration qui justifie empiriquement le conseil donné. Les élèves ne font pas ce qui est demandé et pourtant le stagiaire passe à autre chose.	- reprise de l'idée précédente qui se trouve renforcée.
Je pense qu'il faut revenir, tu fais une fois le lourd, puis on arrête, ou alors on dit « Tiens toi tu me refais ce que tu as fait, il y a dans ce que tu fais quelque chose que je voulais voir, ou alors quelque chose qui peut être amélioré ».		Configuration sous forme d'exemple qui propose une procédure alternative.	- « Je pense » la référence est l'expérience personnelle. Livraison d'un conseil qui recherche la cohérence. - Justification du conseil. Référence interne.
Je pense que si tu construis ta séance en danse par rapport à cela, ça peut être… Tu vas pouvoir aller vers l'expressivité que tu recherches.		- **« Séance »** nouvel objet du discours. **-** Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« séance »** ➡**« en danse ».** **- « Cela »** reprise de la procédure alternative. **-** Configuration qui conditionne l'expressivité recherchée à la procédure alternative.	
Alors que là, ils font, et puis on arrête, ils n'ont pas tellement de retour sur ce qu'ils ont fait en terme d'expression. Je pense que quand on va parler de la deuxième situation, cela va revenir.	REE-REI	- Configuration qui justifie le conseil à partir des constats d'absence de **« retour ».** **-** L'idée de revenir, les exemples donnés se transforment dans l'objet **« retour ».**	
Les situations pour faire apprendre, qu'est ce qu'ils apprennent ? ben là aujourd'hui encore ils étaient sur : « Accepter de se mettre dedans mais en tous cas dans ton échauffement,	REE-REI	- Demande d'orientation de l'interlocution sur la connaissance de **ce que** les élèves apprennent**.** **-** Orientation de l'interlocution sur la connaissance de **« ce que »** les élèves	- Le cp fait les questions et les réponses. - Prise en charge appréciative de la situation développée par le stagiaire. a référence est pragmatique… « ils n'ont pas appris » - Mise en cause de la responsabilité du

ça reste là, il n'ont pas appris plus à mon avis que faire ce qui leur était demandé. Mais en terme d'apprentissage par rapport à la danse, et de la qualité expressive de leur mouvements, tu ne leur as pas donné de billes »	RMS.	apprennent. ➡ils n'ont pas appris … **-« Apprentissage »** nouvel objet du discours. **-** Orientation du l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« apprentissage »** ➡par rapport à la danse, la qualité expressive de leurs mouvements. - Configuration qui explique les raisons du non apprentissage : Tu ne leur as pas donnée de billes.	stagiaire : « tu ne leur as pas donné de billes » - Donner des billes expression familière qui place le discours dans un univers habituel.
Stagiaire 7: Il y a quand même la position des thèmes même si…		- Configuration qui émet des réserves et justifie « la situation ». Laisse en tendre qu'il suffirait de poser les thèmes pour que les élèves apprennent. - **« Thème »**nouvel objet du discours.	Recherche de cohérence par une réserve qui vise à se justifier par rapport au mise en cause.
CP 8: Oui, il faut qu'ils aient un retour là dessus. Est-ce que moi en tant qu'élève, j'ai bien fait ce que le prof attendait par rapport au thème qu'on m'a donné ou bien est-ce que c'était nul ? Ils n'ont pas de retour là dessus.	RMD-REE	- **« La dessus »** reprend l'objet **« thème ».** - Configuration qui articule **« thème »** et **« retour »** - Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« retour »** par un exemple.	- « Il faut » injonction qui positionne la proposition comme un conseil. - Le conseil est justifié par des raisons internes.
Stagiaire 8: Oui c'est vrai.			
CP 9: Faut dire alors « Lourd voilà, moi j'attendais de voir cela ou alors comment tu as fait pour exprimer lourd … et puis toi qu'est ce tu as fait, vous n'avez pas fait la même chose, d'après vous quand vous êtes spectateur ou quand on regarde qu'est-ce qui est le plus lisible ? »		- Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« retour »** par un exemple contextualisé à la séance sur le thème « lourd ». Configuration qui justifie empiriquement **« le retour »**.	- « il faut » Injonction qui positionne la proposition comme un conseil. Le détail de la proposition la positionne comme une solution à mettre en œuvre.
Stagiaire 9: Et là part exemple, tu donneras des exemples après ou tu …?		- Demande d'orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« retour »** ➡ tu donneras des exemples ?	- Demande de précision sur l'organisation de la solution proposée.
CP 10 : Oui ou simplement le fait d'un moment donné, tu en mets trois ou quatre à faire ensemble, les autres regardent ça …	RED	- Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« retour »** ➠ Exemple d'une organisation possible.	
Stagiaire 10: D'accord, … c'est l'idée.			
CP 11: Après peut être que le pendant ça va être d'avoir tendance à copier les autres, mais si tu pars sur… on fait son truc, ils vont partir de leur truc à eux et peut être corriger avec ce qu'ils ont vu des autres et toi ce que tu as donné comme jugement de valeur argumenté, si tu veux, « Est-ce que là c'est dans le lourd ou là c'est pas dans le lourd ? Si tu sautilles partout tu n'es pas dans le lourd, tu n'as pas à sautiller sur le lourd.		- Configuration qui illustre et justifie l'objet **« retour ».** Elle repousse aussi les objections d'une tendance au copiage**.**	- Recherche de cohérence. - Justification du conseil par une référence interne à la situation.
Stagiaire 11 : OK			
CP 12 : Mais je pense qu'on va le retrouver après aussi.			

<u>Thème 1 : Premier niveau d'interprétation :</u>

1 – 1 : Les éléments d'une posture.

<u>La nature des interventions :</u>
Des prises en charge appréciatives, des évaluations. Des injonctions, « il faut », qui introduisent des conseils.

<u>D'où il parle</u>.
Les unités de discours utilisées sont souvent familières. Elles visent à entretenir une proximité relationnelle. Les quelques concepts spécifiques utilisés « projet d'activité, d'apprentissage, contrat » sont peu développés. Ils

positionnent le discours dans un univers plus spécifique de la formation des enseignants. On peut interpréter l'emploi de ces deux registres à la fois très familier et technique comme l'occasion pour la cp d'asseoir sa posture. Un collègue très pragmatique qui maîtrise tout de même le discours de la formation et le vulgarise.

Les rôles
La cp pose le thème questionne, donne les réponses, justifie. Elle évalue la situation mise en œuvre par le stagiaire et implique la responsabilité de celui ci sans détour. Elle donne les raisons des dysfonctionnements et propose des solutions à mettre en œuvre qu'il justifie par un exemple. Le stagiaire fait le récit de sa séance, il n'est pas impliqué dans l'analyse.

Le destinataire de l'entretien est le praticien. L'entretien est finalisé par la modification du scénario d'enseignement et plus particulièrement les interventions du stagiaire auprès des élèves. La référence est pragmatique, même si elle emploie quelques concepts spécifiques de la formation des enseignants. La cp fonde son autorité sur son expérience. L'activité de la cp révèle une posture d'évaluateur - compagnon.

1 - 2 : Cadre interprétatif mobilisé pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.

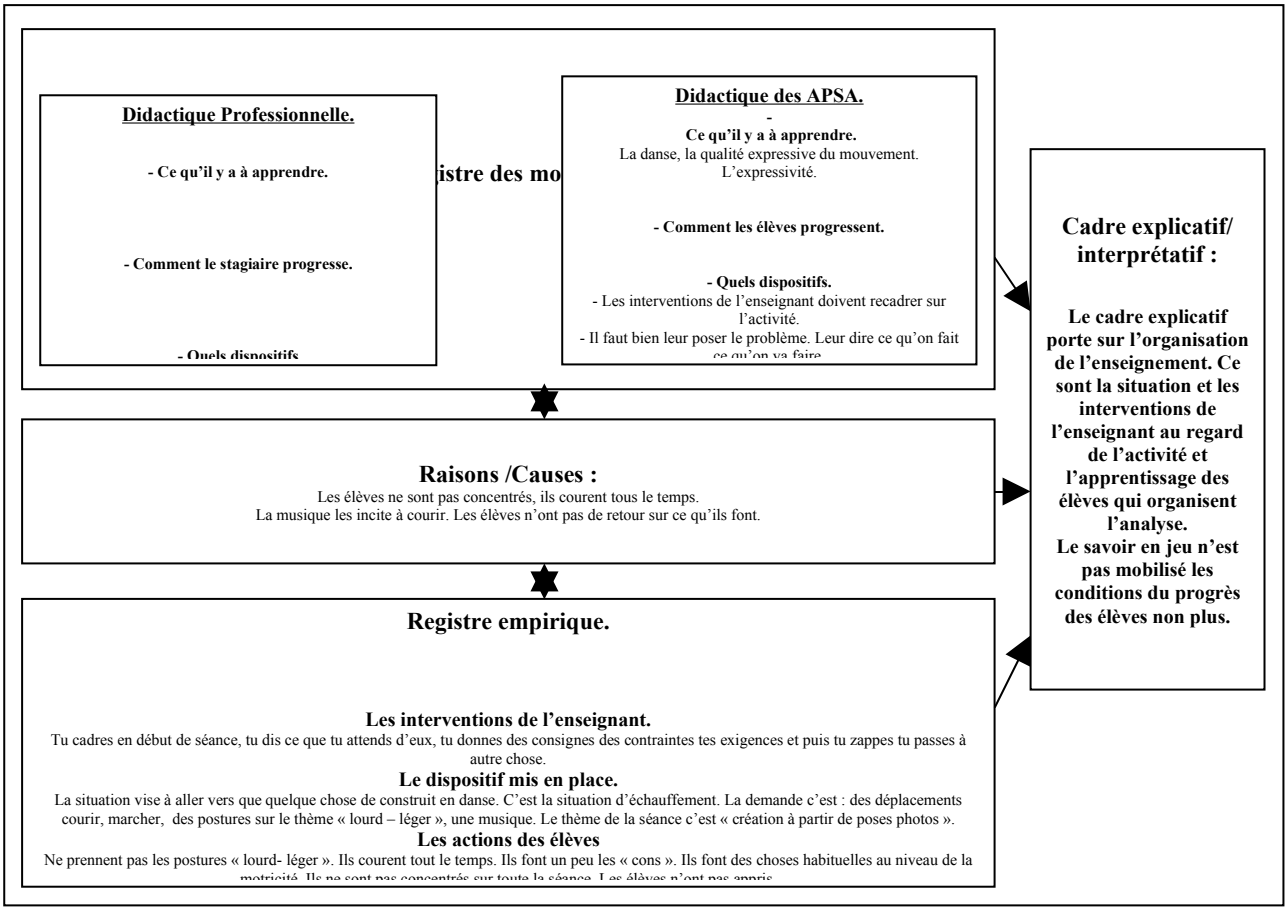
- Le thème abordé
La situation d'échauffement au regard de l'activité des élèves et du sens qu'ils mettent dans cette situation.

- Les opérations de construction de la référence :
Les concepts mobilisés pour parler de l'activité du stagiaire.
C'est essentiellement l'objet **« retour »** qui est développé. Il correspond aux interventions du stagiaire sur les productions des élèves. Il est associé aux contraintes de la situation (les thèmes) et à l'apprentissage des élèves, le « **retour** » doit donner des billes.
Les concepts mobilisés pour parler des dispositifs.
La situation est décrite par la commande qu'elle impose. Elle est mise en relation avec l'activité des élèves. L'objectif et le problème tendent à se confondre. Les éléments de savoir évoqués restent vagues (la qualité expressive du mouvement, l'expressivité).
Les concepts mobilisés pour parler de l'activité des élèves.
« Motricité », « Sens » et **« apprentissage »** sont mobilisés pour évoquer l'activité des élèves. La **« motricité »** est rattachée aux productions des élèves. Le **« sens »** est rattaché aux difficultés de concentration des élèves. **« L'apprentissage »** est plutôt rattaché au savoir et au produit attendu.

- Des raisons :
Les raisons expliquent l'activité des élèves. Ce sont les dispositions des élèves, les éléments du dispositif et les interventions du stagiaire qui expliquent l'activité et le non apprentissage des élèves.
(Ils ne sont pas concentrés- la musique les incite à courir- Les élèves n'ont pas de retour sur ce qu'ils font.)

Interprétation

Le cadre explicatif porte sur l'organisation de l'enseignement. C'est la situation et les interventions de l'enseignant au regard de l'activité et l'apprentissage des élèves qui organisent l'analyse.
(Le savoir en jeu n'est pas mobilisé les conditions du progrès des élèves non plus.)



1 - 3 : La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Il s'agit ici de tenter de comprendre comment le conseiller pédagogique conduit la transformation du stagiaire lors de l'entretien. Comment il argumente et fait problématiser, comment il prend en compte les actions et les interlocutions du stagiaire pour cela.

Il s'agit de repérer et d'articuler les mouvements argumentatifs qui s'organisent autour des dissonances.
- Comment s'opèrent les recherches de cohérence (qui recherche les raisons, comment sont cadrées et reconstruites les nouvelles représentations différentes).
- Les fonctions didactiques que jouent les interventions des acteurs dans le débat.

Nous proposons de formaliser l'évolution des discours argumentatifs autour des fonctions didactiques jouées par les principales interlocutions dans le schéma suivant.

Evolution du discours argumentatif (dissonance, recherche de cohérence, stabilisation …)	**Fonction de positionnement :** - Délimitation de l'objet d'analyse. Précisions sur les éléments du contexte, qualification et comparaison des buts poursuivis, des réponses obtenues.	**Fonction de construction du problème.** Reconstruction des faits, des raisons. Mise en relation (tension) des différents éléments à prendre en compte. Construction de conditions ou de contraintes empiriques. Production d'hypothèses explicatives, recherche des possibles.	**Fonction de résolution.** On propose des solutions pragmatiques, des explications, des modélisations.
	cp1- st1- cp 2. Cp et stagiaire positionnent le thème. La situation d'échauffement. Le stagiaire est plutôt sur une		

	appréciation positive de sa séance.		
	cp3- cp 4. Le cp resserre l'objet d'analyse sur les paramètres de la situation d'échauffement.		
Dissonance	cp 5 Le cp pose l'objet d'analyse à partir de l'écart entre ce qui été visé et ce qu'il a vu de l'activité des élèves.	cp 5 - cp 6 : Le cp donne les raisons du dysfonctionnement. La musique n'incite pas à exprimer le « lourd »	
Dissonance	cp 6 : Donne des éléments de description des réponses habituelles des élèves.		
Dissonance	cp 7 : Le cp positionne les intentions du stagiaire. Il indique qu'elles n'ont pas été suivies. Les élèves n'ont pas été plus concentrées que la dernière fois.		
Production de cohérence.			Cp 7 : Le cp propose une solution pragmatique
		Cp 7 : Donne les raisons qui justifient le conseil. « avec eux c'est pas de recadrer sur l'activité »	
Dissonance	Cp 7 : Récit de la procédure développée par le stagiaire. « les élèves ne font pas ce qui est demandé…et tu zappes à autre chose »		
			Cp 7 : Le cp propose une solution pragmatique. Je pense qu'il faut revenir là-dessus. Et un exemple
		Cp 7 : Justification du conseil par des références internes « ils n'ont pas de retour, tu ne leur as pas donné de billes »	
			cp 8 – cp 9 – cp 10 – cp 11: Il faut qu'ils aient un retour. Justification du conseil par un exemple et des propositions de mise en œuvre.

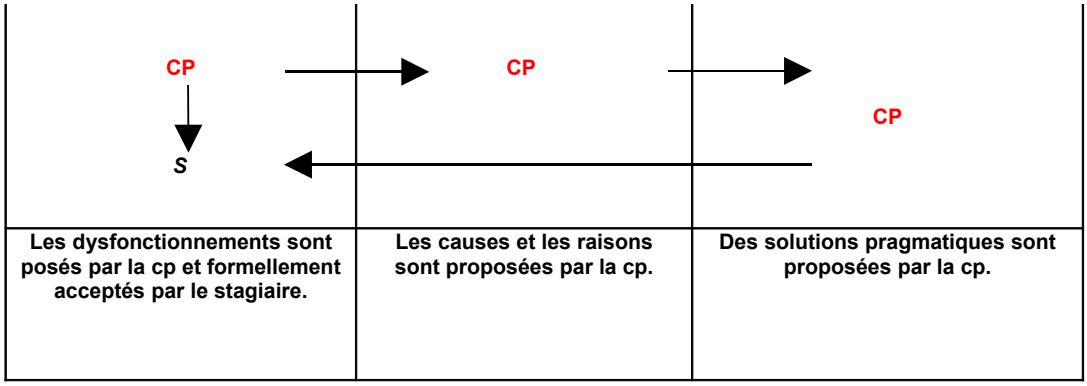
- Interprétation :

La dissonance est apportée par l'évaluation que fait la cp de la situation mise en œuvre par le stagiaire. C'est l'écart entre ce qui est visé et l'activité des élèves qui sert de référence à l'évaluation et lui permet de poser les objets d'analyse.

Après avoir posé le dysfonctionnement, la cp propose une solution qu'elle justifie par des références internes. Ou dans un ordre différent, elle explique les causes du dysfonctionnement et propose des dispositions alternatives.
Les solutions sont pragmatiques ; il s'agit de propositions d'intervention concrètes à mettre en œuvre.
Former le stagiaire c'est lui montrer que sa situation n'a pas produit ce qu'il attendait, lui dire comment faire et pourquoi.
C'est la réponse et la solution en terme de « tours de main » qui organise l'argumentation

Forme schématique de la gestion des contraintes et des interactions argumentatives

Position	Construction	Résolution



Les dysfonctionnements sont posés par la cp et formellement acceptés par le stagiaire.	**Les causes et les raisons sont proposées par la cp.**	**Des solutions pragmatiques sont proposées par la cp.**

Thème 2

CP 12 : Bon la situation centrale de ta séance, qu'est ce tu en as pensé toi ?		**« la situation centrale »** Objet du discours mis en position de thème.	- Demande de prise en charge appréciative.
Stagiaire 12 : Ce que j'en ai pensé, c'est que, cela n'a pas été facile de les mettre en activité là-dessus. Enfin, moi j'ai trouvé qu'il y avait une perte de temps pour lancer la création. Et que si cela a bien marché sur deux groupes même trois groupes sur la première séquence, ben le groupe des garçons, j'étais tout le temps avec eux, alors c'était peut-être un tort d'être tout le temps avec eux, j'aurais peut-être du les laisser. J'avais l'impression qu'ils n'allaient pas du tout se coller au projet. J'avais Steeve et aussi Julien qui faisaient aussi la gueule, et donc de fait, l'idée du déplacement n'a pas été intégrée et donc il y a eu deux photos qui ont quand même été fixées dans certains groupes. C'est intéressant, les groupes qui sont passés avaient quand même fixé des postures. C'était très bien. La suite ?	REE.	- Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« situation centrale »** ➠ cela n'a pas été facile de les mettre en activité. Il y avait une perte de temps sur la création. - Configuration qui explique pourquoi ça n'a pas été facile. Le groupe de garçons et surtout deux élèves ont accaparé le stagiaire.	-Fonction de positionnement de l'objet d'analyse. - récit - Prise en charge appréciative, positive, liée au fait que les élèves ont respecté une partie de la commande
CP 12: Oui, oui, vas y.			
Stagiaire 12: Donc ensuite, je voulais partir de cette idée des poses photos et progressivement complexifier, rajouter les déplacements et peut être même rajouter après un objet.		Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« situation centrale».** ➠Description des évolutions prévues de la situation.	Récit et chronologie.
CP 13 : Oui, j'ai vu l'objet …			
Stagiaire 13: Oui tu as tout sur la préparation. Bon après avec le temps, obligé de simplifier, et puis je pensais que cela allait avancer un peu plus vite dans la préparation. Donc j'ai juste donné comme complexification d'avoir différents niveaux dans la photo pour justement pour éviter qu'ils fassent tous la même chose, qu'ils soient tous alignés au sol par exemple, ou tous debout et ensuite de réfléchir au déplacement avec un thème. Alors ça pareil, ça n'a pas été trop réussi. Les niveaux c'était mieux, même si, alors je ne sais pas s'ils n'utilisent pas le temps de travail, ou si …, quand il y a le temps de travail je ne sais pas trop ce qui se passe dans les groupes, en fait ….	RED RED-REE	- « La préparation » nouvel objet du discours. - Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« situation centrale».** ➠ en comparaison avec ce qui avait été prévu… « j'ai juste donné…complexification » - Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« situation centrale».** ➠ **« complexification »** ➠ça n'a pas trop réussi. - Configuration qui fait des hypothèses sur les raisons de « ça n'a pas été trop réussi » ➠Les élèves n'utilisent pas le temps de travail…je ne sais pas ce qui se passe dans les groupes. - **« temps de travail »** ➠ nouvel objet du discours	
CP 14: Ils ne foutent rien pendant les cinq minutes que tu leur laisses pour préparer, tu as l'impression que c'est un peu le bordel.	REE	- Orientation de l'interlocution sur la connaissance de « bordel ») ➠les élèves ne font rien. - **« Bordel »** nouvel objet du discours. - Orientation de l'interlocution sur la connaissance de **« bordel »** ➠les élèves ne font rien.	**-Dissonance, introduite par le fait que les élèves ne font pas ce qui est demandé.** **- Prise en charge appréciative, la référence est pragmatique.** **- « Bordel »** terme familier
Stagiaire 14: Et là, quand il y a la photo, là ils font parce que il faut faire, il faut montrer, on prend une pose, et puis en fait on va trop vite, on revient un peu à de l'improvisation là.		- Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« situation »** ➠ils font parce qu'il faut montrer. - Configuration qui explique le résultat pas trop réussi. Comme les élèves n'ont pas utilisé le temps de travail leur production revient à de l'improvisation.	

CP 15: Moi j'ai un peu vu cela. Et bien donc, on va discuter de cela. Donc, moi je pense que l'idée des photos elle n'est pas mal comme point de départ. Parce que ça élimine toute la gène qu'ils ont, on est en photo, on est en groupe. C'est pas mal, cela leur permet de rentrer dedans. Ce que tu prépares sur ta préparation, moi cela m'irait bien à priori : on part du spontané et on travaille pour aller vers une création une expressivité. Bon les thèmes pour les sixièmes ça leur parle bien. Ils font bien le rapport entre expressivité et ce que je veux. Le problème c'est quand tu leur demandes pour passer de la danse vécue à un apprentissage sur la danse, tu as dit il faut de la création, donc tu les mets en processus de création. Tu as choisi de les mettre quatre groupes, par cinq, vous bossez, vous me montrez et, on voit que ce n'est pas de la danse qui se passe. Les périodes de cinq minutes de boulot, ils ne sont pas beaucoup tous ensemble à se dire « on va répondre au projet de création qu'on nous a demandé et on est vraiment dans ce qu'on fait ». C'est le bordel et on leur dit plus que deux minutes, plus qu'une minute, donc on fait un truc et on montre cela. Donc en fait, tu leur laisse cinq minutes mais ils font leur truc en une minute…. et encore.	RED RED REE REE	**- « cela »** reprise de « situation » de « bordel » et des opérations qui s'y rattachent. (*Les élèves n'utilisent pas le temps de travail leurs productions sont improvisées.*) **- « Cela »** est mis en position de thème. - Couplage par prédicat entre **« point de départ »** et **« idée des photos ».** - Configuration qui explique les raisons du jugement : ça élimine la gène, ça leur permet de renter dedans. - Opération d'actualisation qui détermine l'angle de présentation de l'objet « préparation » ➠ appréciation qualitative. - orientation de l'interlocution sur la démarche poursuivie par l'objet **« préparation »** ➠on part du spontané pour aller vers une création… - Le **« problème »** ➠nouvel objet du discours. Opération d'actualisation de l'objet « problème » ➠C'est quand.. passage de la danse vécue à un apprentissage sur la danse ➠ description de l'organisation et de l'activité des élèves associée à un constat « ce n'est pas de la danse qui se passe » - Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« problème »** ➠les élèves ne sont pas beaucoup à répondre au projet de création sur les périodes de cinq minutes de travail - Reprise de l'objet **« bordel »** ➠les élèves ne travaillent pas. Orientation de la connaissance sur l'objet **« problème »** ➠tu leur laisses 5 minutes, ils font leur truc en une minute. Le « **problème »** articule les orientations de travail de l'enseignant, l'organisation mise en place et l'activité des élèves. Il est caractérisé par l'écart entre ce qui était attendu et l'activité des élèves. Son origine n'est pas dans la démarche de l'enseignant ou les intentions de l'enseignant mais sur l'organisation de la situation.	- « Moi je pense » se positionne comme référence. - Prise en charge appréciative, la référence est pragmatique et personnelle. **« On »** c'est le genre qui parle. -« Tu » impliques la responsabilité du stagiaire. Prise en charge appréciative la référence est pragmatique. L'emploi de la deuxième personne implique la responsabilité du stagiaire.
Stagiaire 15: Ha oui, peut-être il faudrait carrément donner moins de temps, puis…		- Configuration qui fait une hypothèse de solution (sur l'organisation de la situation➠ Donner moins de temps.	- fait une proposition de solution.
CP 16: Est-ce que, les mettre en groupe et faire passer après devant tout le monde… On a travaillé, on produit, on montre est ce que c'est bien aussi, je ne sais pas… Comment est ce que tu aurais pu faire autrement… Pour qu'il y ait une action au départ sur tes thèmes, ils sont sur une production un petit peu instinctive. Comment partir de ce matériau brut là, pour arriver où tu veux les emmener c'est-à-dire, un travail expressif… Comment est-ce que tu aurais pu faire autrement …que cinq groupes et des périodes de boulot, des périodes où on travaille ensemble et des périodes où ils montrent aux autres. Alors en plus, le problème c'est quand ils bossent à cinq là, tu les laisses un petit peu désemparés, c'est-à-dire, tu les laisses un petit peu cinq minutes et puis t'es pas trop là. Alors tu n'es pas là pour deux raisons : D'abord parce qu'il y a un groupe qui te pourrit un peu la vie. ça à mon avis faut évacuer, c'est-à-dire, la prochaine fois que cela se passe comme cela, les deux qui te cassent les pieds, ils vont sur le côté et puis tu règles le problème après la séance parce que les autres tu ne peux pas les gérer.		- Interrogation sur le scénario de la situation. - Demande d'une organisation différente de la « **situation.** » Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« problème »** ➠C'est quand tu les laisses un peu désemparés. Tu n'es pas trop là. - Configuration qui donne les raisons du **« problème »** ➠ Un groupe qui te pourrit la vie et la solution au **« problème »** ➠ça faut évacuer …	- Expression d'un doute sur l'organisation de la situation. Prise en charge appréciative. - Recherche sur des organisations alternatives. - Demande de recherche d'une organisation différente qui permette le passage d'une production instinctive à un travail expressif. - Récit du dysfonctionnement, explication des raisons et injonction de faire autrement.

Stagiaire 16: Mais ce qui me dérange dans cela, c'est que j'ai l'impression que c'est cela qu'ils cherchent. Steeve il cherche cela.		« Cela » reprise de la solution proposée par le cp. - Le stagiaire est dérangé par la proposition. - Configuration qui explique les raisons ➠C'est ce que cherchent les élèves.	- Réserve.
CP 17: Ben oui mais en même temps, si toute ta séance tu le traînes comme un boulet, tous les autres élèves de la classe, ils en pâtissent.		- Configuration qui justifie la solution apportée. « Tous les autres élèves …en pâtissent »	- Argumentation par les conséquences
Stagiaire 17: Oui mais en même temps Julien, je l'ai quand même récupéré, dans le sens ou après il a fait, puis c'est bon, même si il traînait un peu des pieds. Bon Steeve je ne l'ai pas récupéré. J'aurais du le mettre sur le côté. Mais comme c'est cela qu'il cherche, en même temps, je me dis, c'est trop facile. Comme c'est ce qu'il cherche être mis sur le côté et regarder.		- Configuration qui justifie le choix du stagiaire et la contestation de la proposition du cp. ➠ Julien je l'ai récupéré. Réserve sur le cas de Steeve et configuration qui justifie le choix du stagiaire.	- Réserve
CP 18: Parce que là, tu es d'accord, quand ils sont en train de bosser sur les deux périodes de cinq minutes pour la préparation des photos que tu leur donnes, ils décrochent.	REE	Demande d'accord sur les constats effectués. Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet Les élèves décrochent.	- Prise en charge appréciative, la référence est pragmatique. - Recherche l'accord sur le constat.
Stagiaire 18: Ha oui je suis d'accord. … à part peut être un groupe…			
CP 19 : Et quand ils passent, tu leur dis, j'ai noté cela : « Montrez où vous en êtes ». Même si ce n'est pas. C'est-à-dire, même si ce n'est pas bien prêt, montrer à tout le monde, devant d'autres élèves qui peuvent aussi se moquer, enfin c'est le regard qu'ils ont,… Tant pis ce n'est pas bien ficelé mais montrez où vous en êtes. Moi je pense qu'il faut que tu sois plus présent quand tu bosses en groupe et peut être, au lieu de les faire travailler cinq minutes, qu'ils bossent tous ensemble, et puis toi tu es là pour leur donner. Ils préparent leur truc et puis tout le monde prépare son truc ensemble. On n'a pas le regard des autres. Et toi à un moment donné tu vas sur le groupe où vous bossez et tu leur dis, «montrez moi à moi seulement où vous en êtes, et moi je vous corrige par rapport à où vous en êtes, c'est à dire, je vous donne mon avis. Et là, tu peux rajouter des contraintes ou des consignes qui les aident. Parce que, tu pars avec eux, en fait c'est un petit peu de l'autonomie. Tu les laisses par cinq, tu leur dis vous avez cinq minutes, voilà le thème, voilà les consignes, voilà les contraintes, débrouillez vous avec cela pondez moi un truc. C'est des sixièmes, ce n'est pas parce qu'on les met à bosser tout seul qu'ils vont être en autonomie. Moi au début, j'ai fait cette erreur là aussi. Ils ont besoin d'être très guidés.	RMD RMD RED-REE RMD	Description de ce que le stagiaire doit faire ou doit dire. - Configuration qui explique la difficulté de montrer et qui fonctionne comme une réserve (même si c'est dur …tant pis montrez ou vous en êtes. ➠Il faut que tu sois plus présent quand tu bosses en groupe. ➠Tu es là pour leur donner. Proposition d'un scénario alternatif. ➠Tu vas …et tu leurs « montrez moi … » ➠Tu peux rajouter des contraintes ou des consignes qui les aident. - Configuration qui justifie la proposition alternative. - « **Autonomie** » objet du discours qui caractérise le fonctionnement de la situation. Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« autonomie »** ➠Tu leur dis…. débrouillez vous … - Actualisation qui limite l'usage de **« l'autonomie »,** ➠c'est des sixièmes. **- « Erreur »** objet du discours qui caractérise la démarche (situation) d'**autonomie** mise en œuvre par le stagiaire. - Configuration qui justifie la nécessité de guidage. Elle articule le niveau de classe des élèves, et l'expérience du cp.	- Illustration de la proposition et des interventions à mettre en œuvre auprès des élèves. - Récit des actions à mettre en œuvre. Récit - Prise en charge appréciative du fonctionnement de la situation « en autonomie » la référence est liée à l'expérience personnelle. - Argumentation par les causes.
Stagiaire 19 : Quand tu dis, les faire bosser tous ensemble, c'est-à-dire …		Demande de précision sur l'organisation de l'enseignement.	

CP 20 : Ben … à la limite comme tu as fait là, mais tu ne donnes pas forcément un temps. Tu leur dis : Voila le cadre au départ, voila la production que j'attends. Et puis après tu vas groupe par groupe, affiner ton exigence. Dire là : « Vous avez fait cela, montrez moi ». Comme cela ils vont être dans un processus. Ils vont être obliger d'avancer et pas se dire « j'ai cinq minutes et puis je lui montre mon truc et c'est fini.	RMD	- Description de ce que le stagiaire doit faire ou doit dire. - Configuration qui justifie la proposition. Les élèves vont être dans un processus, les élèves vont être obligés d'avancer.	- Livraison d'un conseil sous forme d'une procédure à respecter. - Récit - Argumentation par les conséquences.
Stagiaire 20: D'accord, pas de contrainte de temps.			
CP 21: A chaque fois, tu passes d'un groupe à l'autre, pour leur en remettre une petite couche, pour leur dire, « d'accord, les différents niveaux demandés c'est là, au niveau du visage, par rapport à l'idée de joie, exprimer un peu plus, regardes, lui on voit que c'est la joie, toi on se demande » Tu vois?	RMD	- Description de ce que le stagiaire doit faire ou doit dire.	- - Livraison d'un conseil sous forme d'une procédure à respecter.
Stagiaire 21: D'accord.			
CP 22: Toi tu passes à un autre groupe, et quand tu leur demandes de passer devant tout le monde, il faut qu'ils soient surs qu'ils soient prêts parce qu'il faut qu'ils aient envie de montrer aux autres. Parce que l'enjeu c'est là. Si ils vont montrer aux autres en se disant « de toutes façons c'est à nous de passer c'est le prof qui le demande… » tu passes à côté du plaisir de la danse. Quand on était en stage FPC, on avait envie de monter ce qu'on avait fait aux autres. Parce qu'à un moment donné, on se sentait prêt. On avait le retour des autres, ou en tous cas celui de la personne qui nous encadrait. Le prof nous disait, oui c'est bien ce que vous faites là. A partir de là, tu te mets dans une logique où tu veux montrer aux autres parce que tu as la certitude que ce que tu fais c'est bien. Alors que là, ils prennent cela comme une charge, comme étant quelque chose de dur.	RMD	- Conditions qui président à ce que le stagiaire doit faire ou doit dire. ➠il faut que les élèves soient surs, qu'ils soient prêts. - Configuration qui justifie la proposition du cp - Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« enjeu »** ➠avoir envie de montrer aux autres. Configuration qui justifie par défaut la condition énoncée ➠si …. Tu passes à côté du plaisir de la danse. Configuration qui justifie la proposition à partir de son expérience personnelle de formé et de pratiquant en danse. Condition de montrer au autres ➠avoir la certitude que c'est bien	- Livraison d'un conseil sous forme d'une procédure à respecter. -Argumentation par la cause de « l'enjeu ». - Argumentation par les conséquences des mises en œuvre du stagiaire. - La référence à l'expérience personnelle qui assoit l'argument.
Stagiaire 22 : En même temps, tu vois si ils ne font rien, même si je passe dans les groupes et qu'ils ne font rien, il n'y aura jamais de…		Réserve ➠le passage dans les groupes ne suffit pas à l'engagement des élèves.	
CP 23: Ils faisaient tous là, à part le groupe ….sauf qu'à un moment donné, ils décrochaient parce que, ils n'étaient pas guidés dans ce qu'ils avaient à construire. Donc, deux photos oui, d'accord, mais est-ce que vous êtes bien calés tous ensemble ? Si tu le refais, tu vas être à la même place ? Est-ce que tu vas avoir la même posture ? Tu aurais pu effacer aussi le problème que tu as soulevé. Bon les photos c'était expressif et il y avait des trucs, ils ont zappé un peu sur les déplacements. Si tu avais été auprès d'eux pendant qu'ils élaboraient, leur petite création, tu aurais pu leur dire à ce moment là, et je pense que … Ils y auraient fait attention.	REE-REI RMD REE-RMD	Configuration qui explique le décrochage des élèves par le manque de guidage. - Description de ce que le stagiaire doit faire ou doit dire pour guider les élèves. Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« problème »** ➠ils ont zappé sur les déplacements. Configuration qui donne une condition qui permet d'effacer le problème ➠Etre auprès d'eux et leur dire….	- Argumentation par les causes. Explication. - Prise en charge appréciative la référence est pragmatique. Illustration du discours à tenir. - prise en charge appréciative, les photos c'était expressif. Argumentation par les conséquences. Le cp justifie sa proposition.

Juste un truc sur aussi sur les deux photos, le fait aussi qu'ils décrochent et qu'ils ne savent pas trop où ils mettent les pieds et organiser leur apprentissage… à cinq en fait, ils n'arrivent pas à gérer cela, il aurait peut être été opportun de dire une photo, vous la faites, une deuxième photo, vous la faites, maintenant, vous mettez les deux l'une après l'autre. Après, la première, vous la posez dans cet espace là, la deuxième, vous la poser dans cet espace là. Comment est-ce qu'on passe de l'un à l'autre. Etre un peu plus analytique, en même temps, il faut qu'ils créent mais en même temps il ne faut pas qu'ils aient tout en bloc. Tu vois c'est le problème de la page blanche en dessin. Faites moi un dessin et débrouillez vous. Là, il faut leur mâcher un peu le boulot. Leur présenter les étapes par lesquelles ils vont passer.	REE-RED RMD RMP RMP	Orientation de l'interlocution sur l'objet **« truc »** ➠ les deux photos (la contrainte des 2 photo) et le fait que les élèves décrochent et ne savent pas organiser leur apprentissage. Configuration qui explique que la contrainte de deux photos et le nombre de 5 élèves par groupe empêchent les élèves de gérer. - Description de ce que le stagiaire doit faire ou doit dire pour guider les élèves ➠ Travailler les photos successivement Puis les enchaîner. Etre plus analytique. Configuration qui justifie la proposition alternative ➠Condition du progrès des élèves, il faut qu'ils créent mais il ne faut pas qu'ils aient tout en bloc. Configuration qui justifie la proposition. Là il faut leur mâcher le boulot, présenter les étapes par lesquelles ils vont passer.	Explication. - Livraison d'un conseil sous forme d'une procédure à respecter. Illustration du discours à tenir. Le cp se met à la place du stahgiaire. Généralisation par un conseil. Explication. Analogie
Stagiaire 23 : Si tu veux, moi par rapport à ce que j'attends pour la création finale, je trouvais que c'était déjà découpé par rapport à toutes les variables qui peuvent arriver derrière…		- Réserve sur les propositions de découpage.	
CP 24: Bien oui mais, c'est des sixièmes, il ne faut trop charger.		- Configuration qui justifie la proposition ➠c'est des sixièmes	
Stagiaire 24: Je sais bien mais en même temps, deux photos et un déplacement, ce n'est pas …		- réserve et justification du stagiaire.	
CP 25: Cela ne te paressait pas pour toi, mais tu as vu que cela leur paraissait à eux.			Prise en charge appréciative la référence est pragmatique.
Stagiaire 25: Oui, oui.			
CP 26: Ils ont eu du mal, pas forcément à faire les choses que tu as demandées, mais à sortir de la motricité usuelle parce que, tu n'es pas allé les voir en petit groupe en leur disant « bon ben c'est bien, mais est-ce qu'on ne peut pas plus étager les niveaux par exemple ….. Est-ce qu'on ne peut pas rajouter dans l'expressivité sur la joie, qu'est-ce qu'on pourrait faire en plus… » etc… et c'est là qu'il va se trouver l'apprentissage dans le passage du banal au ben tiens, oui plutôt que d'être comme ça, (mime le geste petit étriqué) faire (mime le geste amplitude)… Tu vois ?	REE-REI RMS-RMP	Opération de couplage. les élèves ont eu du mal. ➠à sortir de la motricité usuelle. Configuration qui explique les raisons par ce que n'a pas dit ou pas fait le stagiaire et description de ce que le stagiaire doit faire ou doit dire pour guider les élèves. Configuration qui justifie la proposition. Elle articule l'apprentissage avec les interventions de l'enseignant. Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« apprentissage »** ➠il est dans le passage du banal au …	Prise en charge appréciative la référence est pragmatique. Explication, identification des causes. Le cp fait les questions et les réponses. Fait des propositions d'interventions alternatives qu'il illustre et justifie.
Stagiaire 26: D'accord oui.			
CP 27: Le prof il m'a dit que.. Et effectivement quand je le fais, si tu me regardes cela fait plus joyeux ou pas… Et c'est là que cela va se passer. Donc je pense qu'il faut, c'est plus sur le troisième niveau de ce que vous faites, c'est un petit peu sur le pilotage. C'est-à-dire que, ta situation sur le papier, cela va peut-être être la même, mais toi en terme d'intervention et d'organisation, il faut que tu sois, et c'est ce qui est difficile à mon avis dans les activités	RMF	Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« Le pilotage »** ➠c'est ce que vous faites (à l'IUFM) ➠en terme d'intervention et d'organisation il faut que tu sois…Il faut que tu te rendes disponible ➠c'est difficile dans les activités artistiques. Il est lié à une condition prendre ce qui se passe pour que cela passe du banal à … **« Le pilotage »** apparaît constitué des interventions de l'enseignant quand les élèves	Récit pour illustrer l'explication. Dans le récit le cp prend la place de l'élève. - Passage de l'organisation de l'enseignement contextualisé à la séance à la formation du stagiaire. - Livraison de conseils pour l'enseignant, généralisation. Il faut que tu sois plus disponible…

artistiques, c'est qu'il faut prendre ce qui se passe et savoir où tu mets le doigt pour que cela passe de quelque chose de banal à quelque chose qui est sympa à regarder. Mais cela, il va falloir que tu te rendes disponible pour le faire, et gérer la négociation avec Steve entre autre, c'est pas possible de faire les deux. Donc, il faut le reprendre à un moment donné hors cours lui, et bien le cadrer. Si il est là, il fait, sinon, hé bien il s'expose à une sanction parce qu'il n'est pas là pour rien faire. Mais il faut qu'il arrête de te mener en bateau.		agissent, il constitue une condition du progrès des élèves. Enoncé d'une condition ➠Il faut que tu te rendes disponible. Configuration qui justifie la nécessité de traiter le problème de « Steeve » hors cours. Bien le cadrer	
Stagiaire 27: Oui.			
CP 28: Donc, tu as quelque chose à rajouter par rapport à cela ou … Tu le sens ?			
Stagiaire 28 : Oui, oui cela me parle. C'est juste que de ne pas donner de contrainte pour passer devant les autres, j'ai peur que...			
CP 29: Oui mais ils passeront devant toi.			
Stagiaire 29: Oui			
CP 30: Et ils passeront devant les autres quand ils seront prêts. Donc je pense que cela sera aussi plus facile. Parce que là en plus, le fait de passer devant les autres sans maîtriser vraiment leur truc, ça les incite à bâcler encore plus, et ce qui est important pour eux, pas pour tous, mais pour certains, moi dans ce que je les vois faire, je les vois comme cela, il faut que cela soit terminé, on fait et plus vite c'est terminé et moins les autres se fouteront de nous, parce qu'en plus, tu as un public, ils ne font pas les imbéciles les autres quand ils regardent. Donc en plus si ils ont la satisfaction de se dire, le prof nous a dit sur ce qu'on a fait, il y a de la qualité dans ce qu'on a fait, on va être moins réticent à la montrer et peut-être qu'aussi dans la prestation cela va être plus de qualité en terme de concentration… Tu vois ?	RMD	Configuration qui justifie la proposition du cp de passer devant les autres quand ils seront prêts ➠cela va être plus facile. ➠Passer devant les autres sans être prêts incite à bâcler. ➠il faut que cela soit terminé comme ça le public ne se moquera pas des élèves. ➠d'autant plus que tu as un public. ➠la satisfaction des retour du prof sur la qualité de ce qu'ils font les encourage.	Justification de la proposition par les conséquences des mises en œuvre réalisées par le stagiaire. Justification du conseil par l'idée d'une validation préalable des productions des élèves qui les met en confiance avant un passage devant la classe.
Stagiaire 30 : Oui je vois.			

<u>Thème 2 : Premier niveau d'interprétation :</u>

2 – 1 : Les éléments d'une posture.

<u>La nature des interventions :</u>
- Des prises en charge appréciatives à partir des constats de l'activité des élèves (les références sont pragmatiques ou liées à l'expérience de la cp). Des injonctions, « donc il faut que tu … »
- Des récits et des chroniques qui racontent les procédures à mettre en œuvre. Dans les récits, la cp prend le rôle de l'enseignant ou des élèves.
- Des explications qui donnent les raisons des dysfonctionnements ou qui justifient les propositions.

<u>D'où il parle</u>.
Les unités de discours utilisés sont souvent familières. Elles entretiennent une proximité relationnelle et une proximité avec la pratique. Les quelques concepts spécifiques utilisés « apprentissage» « pilotage » « problème » « situation » sont peu développés. Ils positionnent le discours dans un univers plus spécifique de la formation des enseignants.

Les rôles

Le stagiaire fait le récit de la situation. La cp choisit l'événement de la situation qui fait l'objet du thème de la discussion. Elle évalue la situation mise en œuvre par le stagiaire et implique la responsabilité de celui-ci sans détour. Elle donne les raisons des dysfonctionnements et propose des solutions à mettre en œuvre qu'il justifie par un exemple. Le stagiaire fait le récit de sa séance, il n'est pas impliqué dans l'analyse.

Le destinataire de l'entretien est le praticien. La référence est pragmatique, elle porte sur l'activité des élèves. Elle fonde son autorité sur son expérience de praticien. L'entretien est finalisé par la modification du scénario d'enseignement et plus particulièrement par les interventions du stagiaire auprès des élèves. L'activité de la cp révèle une posture d'évaluateur - expert.

2 - 2 : Cadre interprétatif mobilisé pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.

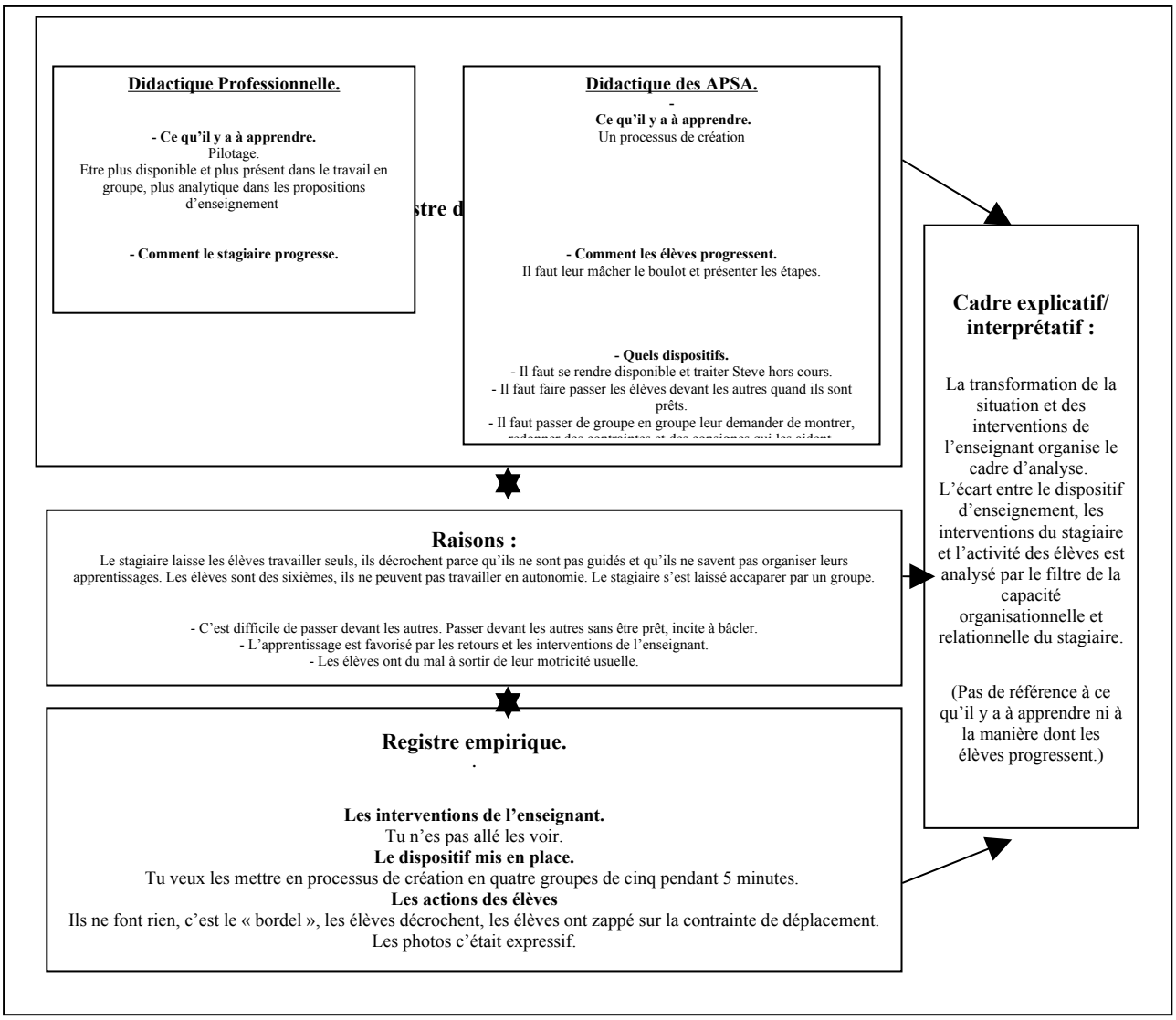
- Le thème abordé
La situation centrale dans laquelle les élèves ne travaillent pas.

- Les opérations de construction de la référence :
- La **« situation »** est articulée avec les capacités des élèves, elle a pour fonction de faire travailler les élèves. Elle est mise en relation avec les interventions du stagiaire auprès des élèves.
- « Le pilotage » caractérise les interventions de l'enseignant quand les élèves agissent, il constitue une condition du progrès des élèves.
- « L'apprentissage » est dans le passage du banal à l'expressif.
- **« L'enjeu »** c'est d'avoir envie de montrer aux autres, il est mis en relation avec la situation et avec l'activité danse.
- **« Le problème »** est rattaché à l'écart entre ce que devaient faire les élèves et ce qu'ils ont fait. (*Ils sont désemparés, ils zappent la commande de déplacement*). On ne sait pas si c'est le problème des élèves du stagiaire ou de la situation. Le terme est utilisé dans le sens courant de difficulté ou de dysfonctionnement.

- Des raisons :
- Expliquent les dysfonctionnements perçus par l'inadaptation de la situation, les capacités des élèves et les interventions insuffisantes du stagiaire.
- Justifient les propositions d'aménagement de l'enseignement (situation et interventions) par une adaptation de la situation aux élèves, et par l'idée que les interventions de l'enseignant favorisent le progrès des élèves.

Interprétation :

Le cadre explicatif
La transformation de la situation et des interventions de l'enseignant finalise l'analyse. L'écart entre le dispositif d'enseignement, les interventions du stagiaire et l'activité des élèves est analysé par le filtre de la capacité organisationnelle et relationnelle du stagiaire. En l'absence de référence à ce qu'il y a à apprendre et à la manière dont les élèves progressent, la situation et les interventions servent de cadre d'analyse à l'organisation de l'enseignement.



2 - 3 : La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Il s'agit ici de tenter de comprendre comment le conseiller pédagogique conduit la transformation du stagiaire lors de l'entretien. Comment il argumente et fait problématiser, comment il prend en compte les actions et les interlocutions du stagiaire pour cela.

Il s'agit de repérer et d'articuler les mouvements argumentatifs qui s'organisent autour des dissonances.
- Comment s'opèrent les recherches de cohérence (qui recherche les raisons, comment sont cadrées et reconstruites les nouvelles représentations différentes).
- Les fonctions didactiques que jouent les interventions des acteurs dans le débat.

Nous proposons de formaliser l'évolution des discours argumentatifs autour des fonctions didactiques jouées par les principales interlocutions dans le schéma suivant.

Evolution du discours argumentatif	**Fonction de positionnement :**	**Fonction de construction du problème.**	**Fonction de résolution.**
(dissonance,		Reconstruction des faits, des	On propose des solutions

recherche de cohérence, stabilisation …)	- Délimitation de l'objet d'analyse. Précisions sur les éléments du contexte, qualification et comparaison des buts poursuivis, des réponses obtenues,	raisons. Mise en relation (tension) des différents éléments à prendre en compte. Construction de conditions ou de contraintes empiriques. Production d'hypothèses explicatives, recherche des possibles.	pragmatiques, des explications, des modélisations.
	Stag 12 – 13. Le stagiaire raconte la situation et évalue son impact.	Stag 13 : Le stagiaire fait des hypothèses sur le fait que les productions ne sont pas très réussies. Les élèves ne travaillent pas.	
Dissonance.	Cp 14 : Le cp pose l'objet d'analyse par une évaluation, « les élèves ne travaillent pas, c'est le bordel ».		
	Cp 15 : Le cp met en tension les différents éléments. Tu proposes un processus de création, mais ils ne s'engagent pas dedans.		
Recherche de cohérence		Cp 16 : - Recherche sur des organisations alternatives.	
	Cp 16 - Récit du dysfonctionnement.		
			Cp 16 : Explication des raisons et injonction de faire autrement
Dissonances		Stagiaire 16 : Le stagiaire émet quelques réserves sur la proposition de mettre un élève perturbateur sur le côté.	
Recherche de cohérence		Cp 17 : Tous les élèves ne doivent pas pâtir du cas de Steeve qui ne veut pas travailler.	
Dissonance		Stag 18 : Réserve sur la proposition de mettre un élève perturbateur sur le côté.	
Recherche de cohérence		Cp 18 : Le cp recherche l'accord sur le constat des dysfonctionnements pour justifier la proposition.	
			Cp 19, 20, 21, 22 - Illustration de la proposition et des interventions à mettre en œuvre auprès des élèves et livraison des conseils sous forme d'une procédure à respecter.
Dissonance		Stag : 22 Réserves posées par le stagiaire, le passage de l'enseignant dans les groupes ne garantit pas la mise au travail des élèves.	
Recherche de cohérence			Cp 23 : Le cp propose une explication.
Dissonance	Cp 23 - prise en charge appréciative, « ils ont zappé sur les déplacements ».		
Recherche de cohérence			Cp 23 - Illustration du discours à tenir.

			- Argumentation par les conséquences. Le cp justifie sa proposition. - Livraison d'un conseil sous forme d'une procédure à respecter. - Illustration du discours à tenir. Le cp se met à la place du stagiaire. Il généralise sa proposition par un conseil. « Etre plus analytique, il faut qu'ils créent mais ils ne peuvent pas avoir tout en bloc »
Dissonance		Stag 23, 24: Réserve sur la proposition du cp d'être plus analytique.	
Recherche de cohérence		Cp 24, 25 : Justification par une condition à prendre en compte. C'est des sixièmes…	
	Cp 26 Prise en charge appréciative : les élèves ont du mal à sortir de leur motricité usuelle.		
			Cp 26 Explication, identification des causes. et proposition d'interventions alternatives qu'il illustre et justifie.
			Cp 27 : Récit pour illustrer l'explication. - Passage de l'organisation de l'enseignement contextualisé à la séance à la formation du stagiaire. - Livraison de conseils pour l'enseignant, généralisation. Il faut que tu sois plus disponible…
Dissonance		Stag 28 : Réserve sur la proposition du cp. Le stagiaire pense important de faire produire les élèves devant les autres.	
Recherche de cohérence		Cp 29, 30. - Justification de la proposition par les conséquences des mises en œuvre réalisées par le stagiaire. - Justification du conseil par l'idée d'une validation préalable des productions des élèves qui les met en confiance avant un passage devant la classe.	

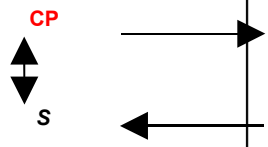
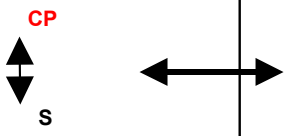
- Interprétation :

Dans cet extrait, les dissonances sont introduites par les évaluations de la cp. L'engagement des élèves ou leurs productions ne correspondent pas aux attentes du stagiaire.
C'est la cp qui cherche à ramener de la cohérence par des conseils sur les interventions et les aménagements dans l'organisation de la situation. Les conseils sont livrés comme des solutions suite à une explication des causes du dysfonctionnement ou bien, ils sont justifiés a posteriori.

Le stagiaire n'est pas impliqué dans l'analyse, la recherche des causes ou l'élaboration d'un scénario alternatif. Les réserves qu'il émet sur les propositions de la cp amènent celle ci à préciser les raisons ou à redonner des explications.

La stratégie argumentative vise à convaincre le stagiaire de faire autrement.
Elle articule évaluation, explication, conseil ou évaluation, conseil, justification.
Former le stagiaire c'est lui montrer que sa situation n'a pas produit ce qu'il attendait, lui dire comment faire et pourquoi. En l'absence de référence à un problème professionnel ou à une compétence identifiée, la transformation du stagiaire est subordonnée à l'application des corrections des dysfonctionnements.

Forme schématique de la gestion des contraintes et des interactions argumentatives

Position	Construction	Résolution
		
Les dysfonctionnements sont posés par le cp	**Les causes et les raisons sont proposées et justifiées par le cp suite aux réserves du stagiaire.**	**Le cp fait valoir des solutions alternatives pour corriger les dysfonctionnements de la situation.**

Thème 3

CP 31 : J'avais noté un truc sur …Dans Les interventions que tu vas faire, c'est sur : L'énergie, pour avoir de la richesse, les trucs bateau qui ressortent de la danse mais là, cela prend son sens, l'énergie, l'espace, le temps et c'est la dessus que tu vas aller sur : « Le déplacement, vous le faites vite où vous le faites lent ? » « Vous faites tout au même rythme ou ben tiens, ce serait peut être intéressant … on va voir ce que cela va donner si vous faites vite et puis on ralentit tout doucement pour aller poser la deuxième photo .. ou alors au contraire, on part doucement de la première et puis hop, on s'arrête pour poser la deuxième » C'est là dessus que tu vas pouvoir faire peser tes contraintes qui vont faire que cela va aller vers l'expressif leur production.	RMI	« interventions » objet du discours mis en position de thème Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet « interventions » ➠sur l'énergie, l'espace et le temps. Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **« énergie »** ➠sur sa fonction (pour avoir de la richesse). Configuration sous forme de récit qui illustre la prescription. Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet « contraintes» ➠l'interlocution précise ce sur quoi elles portent et leur fonction (faire aller vers l'expressif)	- Entre le conseil et l'Injonction : C'est là-dessus que tu vas aller. - Recherche de cohérence.
Cp 32 : Donc moi je pense, en terme d'exigence, pour conclure et par rapport à ce qu'on a dit la semaine dernière, il faut que ce soit cela, que tu sois plus sur… Les idées de départ sur le sens que tu donnes à l'activité et sur ce que tu as en terme d'apprentissage par rapport aux gamins, elles sont bonnes sur le papier. Mais en terme de la façon dont tu gères cela, tu pilotes cela sur le terrain, ça paralyse de trop et tu n'arrives pas à avoir encore ce truc de passer d'une motricité banale à une motricité élaborée et expressive. Parce qu'il faut que tu sois là, sur le passage de l'un à l'autre… Parce que ce n'est pas eux tous seuls qui vont trouver. Eux ils trouvent le point de départ, le matériau brut ; et toi les contraintes que tu vas faire peser cela va être pour passer à quelque chose qui soit montrable et qui soit		Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet « exigence » ➠en terme de façon dont tu gères, tu pilotes sur le terrain. Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet « exigence » ➠il faut …être sur le passage d'une motricité banale à une motricité expressive. Configuration qui explique les raisons de l'exigence : Ils ne vont pas trouver tous seuls. Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet « contraintes » ➠sur leur fonction. « pour passer à quelque chose d'agréable… »	Prise en charge d'une injonction au stagiaire. Le destinataire sont le praticien et le stagiaire. Prise en charge appréciative des idées du stagiaire. Elles sont bonnes au départ. Dissonance. Prise en charge appréciative de la façon dont gère le stagiaire.

agréable à regarder par ce que c'est la but du jeu quand même.		Configuration qui met en relation des interventions du stagiaire, les contraintes qu'il donne, les progrès des élèves, le but du jeu.	

Thème 3 : Premier niveau d'interprétation :

3 – 1 : Les éléments d'une posture.

La nature des interventions :
- Des conseils qui sont parfois formulés de manière injonctive,
- Des explications de ces conseils.

D'où il parle.
- De son expérience (ce sont les interventions qu'il aurait faites).

Les rôles
C'est la cp qui conseille, explique et conclut. Le stagiaire n'intervient pas dans cet extrait.

Le destinataire de l'entretien est le praticien et le stagiaire. La référence est pragmatique (ce qu'il faut faire pour obtenir tel résultat). La légitimité de son discours est fondée sur son expérience. L'activité menée par la cp dans cet extrait révèle une posture d'expert / compagnon.

3 - 2 : Cadre interprétatif mobilisé pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.

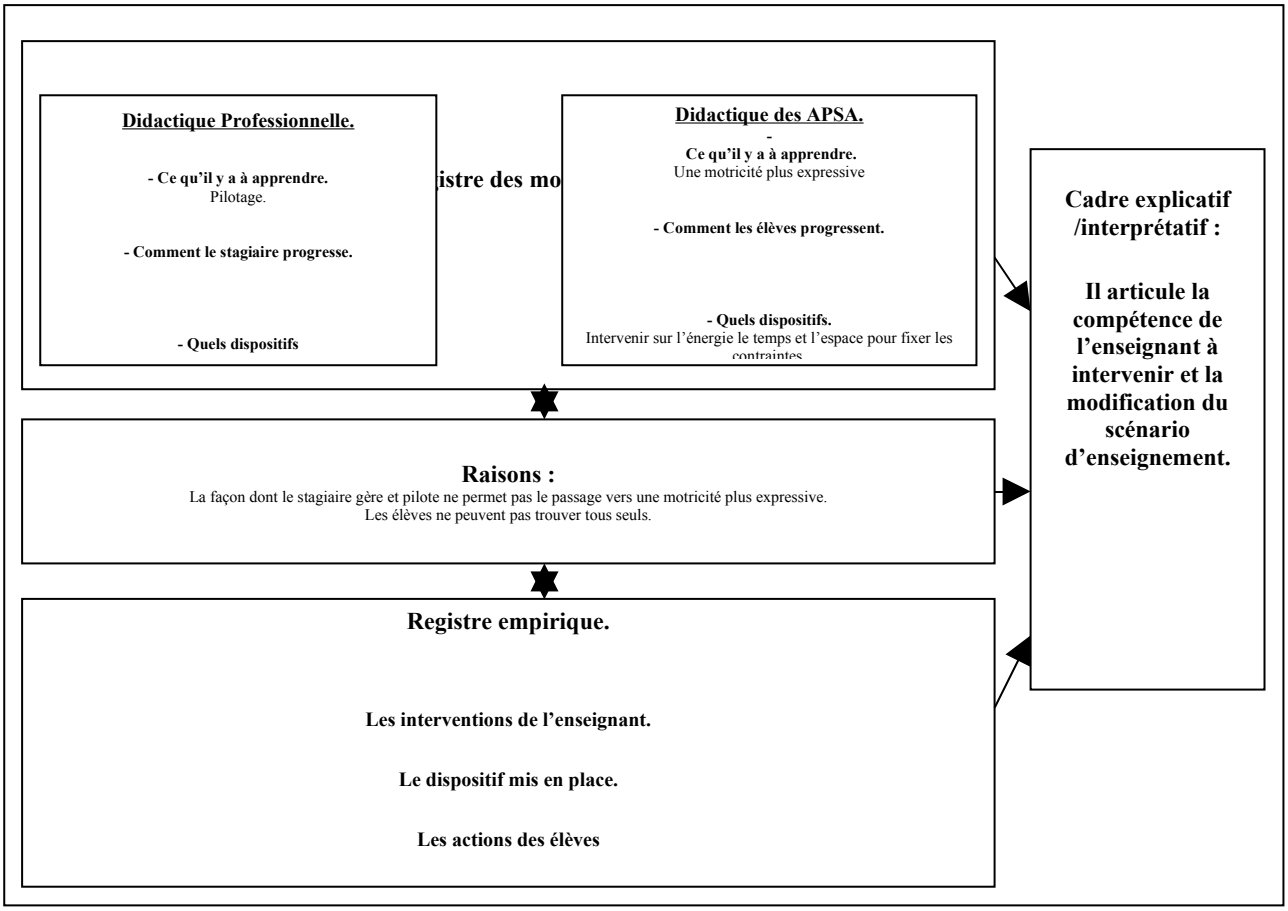
- Le thème abordé
La cp revient sur les « interventions » du stagiaire et les contraintes qu'il donne à ses élèves dans les situations. Dans la conclusion il fait état de ses exigences sur la façon dont le stagiaire pilote et intervient

- Les opérations de construction de la référence :
Les « contraintes » sont présentées comme une condition du progrès des élèves. Elles sont articulées avec les éléments du savoir.
Les « exigences » vis-à-vis du stagiaire portent sur la manière dont il pilote et intervient auprès des élèves sur le terrain. Les exigences articulent le progrès visé (vers une motricité expressive), le but recherché (une production agréable à regarder) et les contraintes qu'il donne aux élèves en direct.

- Des raisons :
La façon dont le stagiaire gère et pilote ne permet pas le passage vers une motricité plus expressive.

Interprétation

Le cadre explicatif
C'est à la fois une compétence visée pour le stagiaire et la modification du scénario d'enseignement qui organisent l'explication de la cp. La compétence est définie de manière assez floue (piloter, gérer). Elle est fondée sur l'idée que les interventions en direct de l'enseignant et les contraintes qu'il met dans la situation sont une condition du progrès des élèves.
Les références sur ce qu'il y a à apprendre sont très vagues. La manière dont les élèves progressent n'est pas précisée. Leur progrès est renvoyé à la rencontre de contraintes dans une situation.



3 - 3 : La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Il s'agit ici de tenter de comprendre comment le conseiller pédagogique conduit la transformation du stagiaire lors de l'entretien. Comment il argumente et fait problématiser, comment il prend en compte les actions et les interlocutions du stagiaire pour cela.

Il s'agit de repérer et d'articuler les mouvements argumentatifs qui s'organisent autour des dissonances.
- Comment s'opèrent les recherches de cohérence (qui recherche les raisons, comment sont cadrées et reconstruites les nouvelles représentations différentes).
- Les fonctions didactiques que jouent les interventions des acteurs dans le débat.

Nous proposons de formaliser l'évolution des discours argumentatifs autour des fonctions didactiques jouées par les principales interlocutions dans le schéma suivant.

Evolution du discours argumentatif (dissonance, recherche de cohérence, stabilisation …)	**Fonction de positionnement :** - Délimitation de l'objet d'analyse. Précisions sur les éléments du contexte, qualification et comparaison des buts poursuivis, des réponses obtenues,	**Fonction de construction du problème.** Reconstruction des faits, des raisons. Mise en relation (tension) des différents éléments à prendre en compte. Construction de conditions ou de contraintes empiriques. Production d'hypothèses explicatives, recherche des possibles.	**Fonction de résolution.** On propose des solutions pragmatiques, des explications, des modélisations.
Recherche de cohérence			cp 31 : Livre un conseil et l'explique.
Dissonance			cp 32 : Evalue globalement le stagiaire sur ses intentions et ses interventions.

Recherche de cohérence			cp 32 Livre un conseil et son explication.

- Interprétation :

C'est la cp qui cherche à produire de la cohérence par des conseils sur les interventions. Le stagiaire n'est pas impliqué dans l'analyse, la recherche des causes ou l'élaboration d'un scénario alternatif. La stratégie argumentative vise à convaincre le stagiaire de faire autrement. Elle articule évaluation, explication, conseil.

Forme schématique de la gestion des contraintes et des interactions argumentatives

Position	Construction	Résolution

- Mise à plat de l'entretien d'auto-confrontation à partir du schéma de Toulmin.

Lors de cet entretien de rappel stimulé avec la conseillère pédagogique, le chercheur tente de faire valoir les difficultés rencontrées par la cp pour faire prendre au stagiaire la responsabilité des incidents critiques relevés dans la séance.
La référence au schéma de Toulmin nous permet de distinguer les raisons (garanties et fondements) mobilisées par le CP pour argumenter ses choix.
Le discours est découpé en plusieurs extraits qui correspondent aux arrêts de la lecture de la vidéo décidés par le CP ou le formateur.
Le codage indique la fonction des énoncés dans le schéma argumentatif. D pour les données, F pour les fondements, G pour les garanties, C pour les conclusions, R pour les réserves.

Garanties et fondements et conclusions nous permettent de définir :

- les buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.

- les cadres explicatifs mobilisés.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

Extrait 1

Intervention sur vidéo à partir de cp 3

Cherch1: Dans un premier temps tu lui demandes ce qu'il pensait de la séance ? **CPrap1 :** Oui, par rapport à ce qui avait été dit la semaine dernière. **Cherch2:** Il semble plutôt satisfait ? **CPrap2:** Oui, il est plutôt satisfait et à juste titre, parce qu'il a l'impression d'avoir réglé quelques problèmes par rapport à la semaine passée et en même temps, il voit des choses, ce n'est pas non plus parfait…par exemple sur le problème d'espace, je crois qu'il a raison. Les faire se déplacer tous ensemble dans un espace si réduit, alors que je demande « pas de contact » fait qu'il y a un paradoxe. Malgré la pression de la caméra, il a quand même vu qu'il y a un truc à corriger là-dessus et je pense que c'est à juste titre.	D : La cp demande au stagiaire ce qu'il pense de sa séance au regard des conseils de ma semaine précédente. D : Le stagiaire est satisfait. D : Le stagiaire voit des choses. G : Vu que le stagiaire à l'impression d'avoir réglé des problèmes de la semaine précédente. G : Vu qu'il repère le problème d'espace. R : Même si ce n'est pas parfait. Même en présence de la caméra. F : En vertu du fait qu'il y a un paradoxe. C : Donc je pense qu'il y a un truc à corriger là dessus

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 1 d'après Toulmin :

Extrait 1

Données				Conclusion
- La cp demande au stagiaire ce qu'il pense de sa séance au regard des conseils de la semaine précédente.				- Le stagiaire a raison de penser qu'il y a un problème. - Il y a quelque chose à corriger là-dessus.
- Le stagiaire est satisfait.				
- Le stagiaire voit des choses		Garanties		
		- Vu que le stagiaire à l'impression d'avoir réglé des problèmes de la semaine précédente. - Vu qu'il repère le problème d'espace		
		Fondements		
		- En vertu du fait qu'il y a un paradoxe entre les consignes et le dispositif.		

Interprétation extrait 1

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.
- Dans cet extrait la cp indique indirectement le but poursuivi dans l'entretien : « Corriger la situation proposée par le stagiaire »

- les cadres explicatifs mobilisés.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

Extrait 2

Intervention sur vidéo à partir de cp 6

CPrap 3 : Là, l'erreur que j'aurais peut-être faite, je pars directement sur les situations 1,2,3 dans l'ordre, alors que j'aurais pu peut-être reparler du postulat qu'il fait sur la danse. Je pars de ce qu'il fait en essayant de garder une démarche constats, faits, analyse mais je ne remets pas cause son postulat sur la danse...En fait je pars sur l'idée qu'il pilote mal les apprentissages alors qu'au départ, il y a un problème de sens que je n'aborde pas au début.	D : La cp parle des situations du stagiaire dans l'ordre. C : Donc j'aurais pu parler du postulat qu'il fait sur la danse. D : La cp tente de s'appuyer sur de ce que fait le stagiaire avec une démarche qui articule constats faits et analyse. G : Vu que je pars sur l'idée qu'il pilote mal les apprentissages alors qu'il y à un problème de sens.
Cherch 3 : Tu lui renvoies ce que tu as vu. **CPrap4**: Oui, oui, j'essaie de cadrer, voilà ce que j'ai vu, est-ce que tu es d'accord, et voilà ce que cela fait, comment on analyse cela. Mais peut-être que dans un entretien comme celui là avoir, une intro plus générale au départ sur reprendre le postulat de départ … bon c'est pas la première séance et on en a déjà parlé de son postulat par rapport à la danse … Est-ce que c'est valide ? Est-ce que c'est logique dans la séance qui vient derrière.	D : La cp renvoie au stagiaire ce qu'il a vu.
Cherch4 : Avant de commencer, tu avais déjà une idée de ce que tu voulais en fait de cet entretien.	R : Même si on a déjà parlé de son postulat sur la danse.
CPrap5 : Ho oui, quand je prends les notes au fil de la séance, j'ai quand même les idées et les points sur lesquels je ne veux pas passer à côté.	G : Vu que j'ai une idée des points sur lesquels je ne veux pas passer à côté.
Cherch5 : Et donc là tu t'étais dit …	
CPrap 6 : Je te dis, c'est plus, je vois la situation et c'est qu'est ce qui ne colle pas par rapport à cette situation, plutôt que d'essayer de ressortir un petit peu et de me dire : « quelle est l'idée générale qu'il a derrière et est-ce que cela c'est critiquable par rapport au postulat de départ, je suis plus sur : « Je vois et commentaire » Mais cela va m'amener à	G : Je vois la situation et les dysfonctionnements au lieu de prendre de la distance et de chercher les causes du fonctionnement du stagiaire. C : Je suis sur je vois et commentaire.

une erreur tout à l'heure…	

Extrait 2

Données				Conclusion
- La cp parle des situations dans l'ordre de leur déroulement.				- Donc j'aurais pu parler du postulat qu'il fait sur la danse. - Je suis sur : « je vois et commentaire »
- La cp renvoie au stagiaire ce qu'il a vu. - La cp tente de s'appuyer sur de ce que fait le stagiaire avec une démarche qui articule constats faits et analyse.				
		Garanties - Vu que la cp dit partir sur l'idée qu'il pilote mal les apprentissages alors qu'il y à un problème de sens. - Vu que la cp essaie de cadrer sur ce qu'il a vu. - Vu que la cp a repéré dans la situation des points qui ne fonctionnent pas et qu'il veut aborder. - Vu qu'il a déjà parlé de son postulat sur la danse. - Vu que la cp dit voir la situation et les dysfonctionnements au lieu de prendre de la distance et de chercher les causes du fonctionnement du stagiaire.	Réserve : -Même si on a déjà parlé de son postulat sur la danse.	
		Fondements		
		- En vertu du fait		

Interprétation extrait 2

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.

- les cadres explicatifs mobilisés.
Dans cet extrait la cp donne des éléments sur son cadre explicatif. Elle met en relation des thèmes d'étude qui articulent enseignement et apprentissage (le pilotage, le sens), les éléments de dysfonctionnement des situations proposées par le stagiaire, et des éléments de conception du savoir enseigné sans préciser lesquels.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien
Dans cet extrait la cp indique les raisons qui l'amènent à s'éloigner des intentions initiales qu'elle poursuivait. « Mener une analyse au travers une démarche qui articule constats, faits interprétation. »
La cp fait part de ses difficultés à choisir entre les thèmes d'étude liés à la formation du stagiaire, et les dysfonctionnements de la situation. Elle pointe sa centration sur la situation plus que sur les thèmes d'étude comme une raison de son fonctionnement.

Extrait 3

Intervention sur vidéo à partir de cp 7 « Je pense qu'il faut revenir, tu fais une fois le lourd, puis on arrête… »

Cprap 7 : C'est le principal truc que je veux lui dire sur sa séance. C'est-à-dire qu'il lance des choses et il n'y a pas pour moi d'apprentissage dans le sens où, il ne revient pas dessus, en corrigeant et en disant : « voilà, c'est le matériau	D : Données prises sur la vidéo, le cp indique : **«** Je pense qu'il faut revenir, tu fais une fois le lourd, puis on arrête… ». G : Vu que le stagiaire lance des choses sans revenir dessus. G : Vu qu'il n'y pas apprentissage.

sur lequel on va travailler, qu'est ce qu'on peut faire pour que cela soit plus expressif, et pour moi …la plus grosse chose sur laquelle il avait à travailler sur ces séances là, c'était cela. Alors je ne sais pas si je lui rappelle à la fin mais c'était l'idée principale que j'avais à lui dire sur une heure de danse qu'il a faite.	G : Vu que c'est la chose la plus importante qu'il avait à travailler sur ces séances. C : C'était l'idée principale que j'avais à lui dire sur sa séance.

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 3 d'après Toulmin :

Extrait 3

Données				Conclusion
Données prises sur la vidéo, le cp indique : « Je pense qu'il faut revenir, tu fais une fois le lourd, puis on arrête… ».				- Donc c'était l'idée principale, que j'avais à lui dire sur cette séance.
		Garanties		
		- Vu que le stagiaire lance des choses sans revenir dessus. - Vu qu'il n'y pas apprentissage. - Vu que c'est la chose la plus importante qu'il avait à travailler sur ces séances.		
		Fondements		
		En vertu du fait que les élèves doivent avoir des retours et de corrections sur ce qu'ils font pour apprendre.		

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.
Dans cet extrait la cp précise les buts qu'il poursuit, « dire au stagiaire » « faire valoir l'idée que les élèves doivent avoir des retours sur ce qu'ils font »

- les cadres explicatifs mobilisés.
Dans cet extrait la cp justifie son choix. Les raisons invoquées mettent en relation l'apprentissage avec une compétence professionnelle à intervenir sur les productions des élèves.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

Extrait 4

Intervention sur vidéo à partir de stag 7

CPrap 8 : Je ne le laisse pas parler là. **Cherch 6** : Pour lui, il a eu l'intention de leur faire apprendre quelque chose par la position des thèmes ? **Cprap 9** : Il pense que les thèmes c'est suffisamment incitatif mais cela ne suffit pas, il faut un travail dessus.	Donnée : Le stagiaire a l'intention de faire apprendre ces élèves par les thèmes qu'il propose aux élèves. G : Vu que les thèmes c'est incitatif mais cela ne suffit pas. C : Il faut un travail sur les thèmes.

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.

- les cadres explicatifs mobilisés.
Le cadre explicatif mobilisé pose l'écart entre la pensée du stagiaire et la nécessité d'une intervention pour favoriser les apprentissages.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

Extrait 5

Intervention sur vidéo à partir de stag 8

CPrap 10 : C'est pas vrai, ils en ont du retour, mais ce n'est que de l'oral, et c'est un peu un jugement de valeur, c'est-à-dire, les gamins, ils n'arrivent pas à se positionner par rapport à cela. Le prof dit que c'est bien alors c'est bien mais le « pourquoi » et le « comment j'aurai pu faire autrement », cela ne peut se passer que si il y a un retour en pratique là-dessus. Il faut s'y recoller derrière, je pense que c'est une activité où il faut s'y recoller. Enfin, c'est pas une activité c'est, pour moi, c'est plutôt la conception que j'ai de l'enseignement, c'est comme cela.	D : Données prises sur la vidéo : Le cp indique que les élèves n'ont pas eu de retour G : Vu que les retours sont oraux et sont des jugements de valeurs. G : Vu que les élèves n'arrivent pas à se positionner. G : Vu qu'il est nécessaire d'avoir un retour sur comment faire autrement et les raisons du jugement. C : Donc c'est une activité où il faut recommencer. G : Vu que c'est ma conception.

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.

- les cadres explicatifs mobilisés.
Dans cet extrait, la cp justifie le cadre explicatif mobilisé. Elle s'appuie sur sa conception selon laquelle un « retour argumenté du prof sur les productions des élèves » est une condition de l'apprentissage.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

Extrait 6

Intervention sur vidéo à partir de stag 11

Cherch 7: Ce thème là de l'intervention, c'est-à-dire tu lui mets en avant l'idée que c'est nécessaire d'intervenir pour qu'il y ait des transformations c'est un thème que tu avais choisi avant, à partir de la séance, c'est un thème que vous travaillez ou … ? **CPrap 11** : Non, j'avais vu à partir de la séance, cela correspondait un peu à ce qu'on avait vu sur la formation où on passait un peu sur le « pilotage » des apprentissages. Cela callait bien et c'est peut être aussi parce que j'ai voulu rentrer là dedans que j'ai un peu occulté les deux premiers thèmes. Je trouvais que cela collait bien à sa séance, ensuite dans la progressivité de ce qu'on attendait de lui, il y avait un problème de « pilotage » là quand même.	D : Données prises sur la vidéo, le cp indique au stagiaire comment intervenir auprès des élèves. G : Vu ce que j'avais vu de la séance. Vu que du point de vue de la formation on travaillait sur le pilotage des apprentissages. G : Vu que je trouvais qu'il y avait un problème de pilotage dans sa séance. C : Non c'est pas un thème travaillé.

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.

- les cadres explicatifs mobilisés.
Dans cet extrait la cp justifie le choix de son thème de travail avec le stagiaire. Elle s'appuie sur les données observées dans la séance et le projet de formation qui propose un objet d'étude autour du « pilotage des apprentissages ». La cp pointe un peu le formalisme du choix qui est dominé par le projet de formation au détriment de la réalité des dysfonctionnements perçus (Les deux premiers thèmes). Ce n'est pas la fonctionnalité du « savoir enseigner » qui sert de référence.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

Extrait 7

Intervention sur vidéo à partir de stag 12

CP rap 12: Là, il voit des trucs quand même. En même temps, il dit c'était très bien, parce qu'il a envie de se rassurer, mais c'était pas très bien. Et je pense que si il regardait sa séance derrière, il serait d'accord pour dire que ce n'est pas très bien. Je pense que ce qui lui a miné sa séance, c'est l'histoire des garçons, la pression de la caméra en plus, il n'a pas dix ans d'enseignement derrière, donc, il n'est pas forcément lucide pour regarder. Pour arriver à analyser ce qu'il se passe vraiment, parce qu'il est accaparé par plusieurs truc, il y a la caméra, il y a ensuite un incident assez lourd avec les garçons qu'il n'arrive pas à mettre en activité. **Cherch 8** : Il rentre dans une position assez critique, tout en se disant ce n'est pas si mal. Il vient de dire même, les photos c'était bien. **CPrap 13** : Oui, les photos c'était bien …alors que non, ce n'était pas bien.	D : Données prises sur la vidéo : le stagiaire indique ses difficultés et fait le bilan de la situation. Le stagiaire dit que c'était très bien. C : S'il regardait sa séance il serait d'accord pour dire que ce n'est pas très bien. G : Vu que sa séance a été perturbée par l'histoire des deux garçons qu'il n'arrive pas à mettre en activité, par la caméra qui filme la séance et par son manque d'expérience pour analyser ce que font ses élèves.

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.

- les cadres explicatifs mobilisés.
Dans cet extrait la cp explique l'intervention du stagiaire et justifie son erreur d'évaluation « ce n'est pas très bien » par le manque d'expérience, le besoin de se rassurer après une séance perturbée par deux élèves.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

Extrait 8

Intervention sur vidéo à partir de cp 14

Cherch 9 : Ton intervention là ?	D : Données prises sur la vidéo, le cp indique au stagiaire que les élèves ne font rien, et que c'est la pagaille.
CPrap 14 : Lucide, ils ne foutaient rien effectivement. La production qu'il y a eu après c'est à dire qu'ils étaient en train de créer pendant qu'ils vont montrer aux autres, mais le temps qu'il leur a accordé, où il leur demande de préparer quelque chose, ils sont partis … c'était la première fois dans le cycle, où il fonctionnait comme cela en leur disant, je vous laisse 5 minutes …et je pense que des élèves de sixième, c'est sûrement ce que je vais dire après, ils ont besoin d'avoir des étapes, savoir « qu'est ce qu'on fait » et le prof qui soit derrière…	C : l'intervention est lucide. G : Vu que les élèves ne faisaient rien. G : Vu que c'est la première fois qu'il leur demande de travailler seuls. G Vu que des élèves de sixième ont besoin d'avoir des étapes, et d'un prof qui soit dérrière.
Et je pense que ses histoires de contraintes, de niveau etc. Il aurait pu partir de la première production sans dire à tout le monde bon maintenant je veux des différences de niveau mais de dire groupe par groupe, montrez moi ce que vous avez fait là, cela leur impose à chaque fois d'être au point et de ne pas attendre le dernier moment pour produire un truc improvisé.	G : Vu qu'il aurait pu imposer aux élèves de partir de la première production et de lui montrer leurs productions.
Cherch 10: Ta stratégie d'intervention, tu le laisses raconter et décrire ce qui c'est passé, avec des commentaires qui ne sont pas négatifs de sa part, globalement il émet des petites réserves mais…toi volontairement tu lui renvoies pour toi ce qui c'est réellement passé …	D : La cp laisse le stagiaire décrire sa séance. Le stagiaire commente favorablement sa séance avec des réserves. La cp renvoie au stagiaire ce qui s'est passé.
CPrap 15 : En même temps ce que lui présente de ce qu'il a fait c'est pas tellement négatif mais on sent bien qu'il n'est pas très content… Oui c'est volontaire de lui renvoyer, ben là tu vois, cela ne va pas…	D : Le stagiaire n'est pas content de lui.
Cherch 11 : Et ton intention à ce moment là ?	C : C'est volontaire de lui renvoyer ce qui ne va pas.
CP rap 16 : Pourquoi je lui dis cela ? Ben je ne sais pas, c'est que derrière, il trouve les clés. Qu'il prenne conscience … c'est facile de repartir, tu rentres chez toi, bon ben c'est bon, il n'y a pas de drame, je continue là-dessus. Donc, bon, une prise de conscience, et puis après, l'envie de trouver … fonctionner plutôt de séance à séance même si il faut avoir un protocole, mais après, comment je fais la séance d'après pour gommer… Moi je voudrais qu'il se dise dans sa tête, bon la semaine prochaine je ne veux pas qu'il me reprenne là-dessus.	G :Vu que le cp veut que le stagiaire trouve les clés. Qu'il prenne conscience. Qu'il s'engage dans une recherche de séance à séance. G : Vu que je veux qu'il se dise je ne veux pas qu'il me reprenne.
Cherch 12: Tu cherches à le déstabiliser ?	
CPrap 17 : Pas forcément déstabiliser, mais lui ouvrir les yeux, pour qu'il trouve les clés, et corriger sur ce que je lui dis. Bon après ce que je dis ce n'est pas toujours bon mais … et d'ailleurs, c'est ce qu'il a fait la séance d'après.	G : Vu que le cp cherche à ouvrir les yeux du stagiaire pour qu'il corrige sur ce que dit le cp.

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 8 d'après Toulmin :

Extrait 8

Données				Conclusion
- la cp indique au stagiaire que les élèves ne font rien, et que c'est la pagaille.		Garanties		- l'intervention est lucide
- La cp laisse le stagiaire décrire sa séance. Le stagiaire commente favorablement sa séance avec des réserves. Le cp renvoie au stagiaire ce qui s'est passé.		Vu que les élèves ne faisaient rien, que c'est la première fois qu'il leur demande de travailler seuls, que des élèves de sixième ont besoin d'avoir des étapes, et d'un prof qui soit derrière. - Vu qu'il aurait pu imposer aux élèves de partir de la première production et de lui montrer leurs productions. - Vu que le cp veut que le stagiaire trouve les clés. Qu'il prenne conscience. Qu'il s'engage dans une recherche de séance à séance. - Vu que le cp veut qu'il se dise : « je ne veux pas qu'il me reprenne » - Vu que le cp cherche à ouvrir les yeux du stagiaire pour qu'il corrige sur ce que dit le cp.		- C'est volontaire de lui renvoyer ce qui ne va pas.
		Fondements		

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.
Dans cet extrait, la cp justifie son rôle d'évaluateur et de correcteur. Le stagiaire doit prendre conscience, chercher des solutions, corriger.

- les cadres explicatifs mobilisés.
Dans cet extrait, la cp justifie l'évaluation qu'il renvoie au stagiaire (Les élèves ne font rien). C'est l'écart à des solutions organisationnelles, relationnelles fondées sur l'expérience qui servent de référence à l'évaluation.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

Extrait 9

Intervention sur vidéo à partir de stag 16

Cprap 18 : Je lui en dis trop là, j'accumule plusieurs trucs, il aurait fallu que je m'arrête, qu'il réponde. **Cherch13 :** Tu cherches à lui donner des éléments pour qu'il s'en sorte ? **CPrap 19** : Oui, je voudrais cela. A priori on est à peu près d'accord sur le constat de l'histoire de travail tout seul…Et après j'aurai peut-être du plus découper. Sur l'organisation, est-ce que sur l'organisation de la classe, il y a quelque chose à faire ? et puis après, plus sur l'intervention, plus séquencer et ne pas lui balancer tout …je ne sais plus comment il va s'en sortir.	D : Données vidéo (Le cp donne au stagiaire des solutions alternatives.) G : Vu que j'accumule plusieurs trucs. C : Il aurait fallu que je m'arrête, qu'il réponde. G : Vu qu'on est d'accord sur le constat. G : Vu que je veux lui donner des éléments pour qu'il s'en sorte. C : Donc j'aurais peut être du plus découper. Sur l'organisation et sur l'intervention.
Cherch 14 : Il semble résister sur ta proposition… **CP rap 20**: Bien oui, mais c'est aussi sa personnalité, et l'inexpérience, parce qu'on a tous envie de cela, effectivement on va pas en laisser un au bord. Mais bon, quand c'est un et la classe, tu le laisses au bord et tu règles ça après la séance. Bon c'est pas la première fois en plus …	D : Données prise sur la vidéo, Le stagiaire résiste à la proposition du cp et souhaitait ne pas mettre les élèves perturbateurs sur e côté. G : Vu que c'est sa personnalité et son inexpérience. R : Même si on a tous envie d'engager les élèves perturbateurs. C : Donc tu laisses l'élève au bord et tu règles ça après la séance.

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.
Dans cet extrait, la cp précise un peu plus ce qu'il poursuit dans l'entretien : donner au stagiaire les éléments pour qu'il s'en sorte

- les cadres explicatifs mobilisés.
Dans cet extrait la cp fait des hypothèses sur un découpage possible de ses interventions. Ce faisant elle propose des catégories qui renseignent sur le cadre explicatif mobilisé. L'organisation et l'intervention du stagiaire.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien
La cp revient sur ses interventions qu'elle critique. Elle dit accumuler les conseils et envisage une autre stratégie d'intervention qui distingue « intervention » et « organisation ».

Extrait 10

Intervention sur vidéo à partir de cp 19 fin de l'intervention. « Ils ont besoin d'être très guidés... »

Cprap 21 : Là, ça fait vraiment le vieux prof con, « tu vois, il faut que tu fasses comme cela, moi j'ai fait les mêmes erreurs que toi », ça c'est nul. **Cherch15**: Pourquoi dis-tu que c'est nul ? **CPrap 22** : Cela fait …. **Cherch 16** : Il partage ton avis ou pas d'après toi ? **CPrap 22** : Oui, mais ce n'est pas certain ; Il sait que j'ai fait les mêmes erreurs que lui mais… **Cherch 17** : Mais quelle est ton intention à ce moment là ? **CPrap 23** : Lui ouvrir les yeux sur quelque chose que tu ne vois pas forcément quand tu attaques. **Cherch 18** : Mais quand tu lui dis : « j'ai fait les mêmes erreurs » c'est une forme de justification ? **CP rap 24**: Oui, mais ce n'est pas facile justement de ne pas porter de jugement de valeur. A un moment donné, tu pars dans ton discours, et des jugements de valeur…et c'est pas vraiment étayé derrière …donc parfois à ma place de CP, tu peux faire des erreurs, ça colle trop à ta conception de l'enseignement qui n'est pas forcément ….voilà quoi. **Cherch 19** : Mais là, tu cherches aussi à le réconforter.. **CPrap 25** : Oui, en lui disant que ce n'est pas gravissime non plus. Et que si on le sait, ce n'est pas trop difficile à corriger. Moi j'ai souvenir, c'était lors de ma première inspection..,	D : Données prises sur la vidéo, (le cp intervient pour commenter son intervention qui fait référence à sa propre expérience). G : Vu que mon intention c'est de lui ouvrir les yeux. G : Vu que ce n'est pas facile de ne pas porter de jugement de valeur. C : Donc ça colle trop à ma conception de l'enseignement et c'est pas étayé. G : Vu que ce n'est pas gravissime et que ce n'est pas difficile à corriger.

l'IPR m'avait dit, « c'est pas parce que vous mettez les élèves à faire leur travail tout seul qu'ils sont en autonomie. Donc c'est pour cela que je dis cela, et que je souris parce que c'est quelque chose dont je me rappelle dans ma carrière. Et c'était un peu son cas.	G : Vu que je me souviens de la même remarque de l'IPR. C : Donc c'est pour cela que je dis cela.

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.
Dans cet extrait, la cp commente son rôle de juge qui prend comme référence sa propre expérience de jeune enseignant et de « formé » par les conseils de l'IPR.
Son intention est d'ouvrir les yeux du stagiaire sur quelque chose qu'il ne voit pas.

- les cadres explicatifs mobilisés.
.Les conceptions personnelles de l'enseignement de la cp.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien
Difficulté à ne pas être dans le jugement de valeur en référence à sa propre conception.

Extrait 11

Intervention sur vidéo à partir de stag 22

Cherch 20 : Comment tu expliques sa remarque à lui : « Si ils ne font rien ? ». **CPrap 26** : C'est assez bizarre … Parce que, il les met comme cela et ils ne font rien. Je ne comprends pas comment cela se fait qu'il ne comprend pas que lui, si il est là comme incitateur avec des choses précises à leur amener, alors qu'ils sont quand même partout parce qu'à la fin, ils présentent tous quelque chose à part un groupe qui est dur. Il à la crainte de… je ne sais pas pourquoi il a cette crainte là ? **Cherch 21** : C'est étonnant. **CPrap 27**: Oui, par rapport à ce que je viens de lui dire ou justement tout ce que j'essaye de lui donner et de lui dire, il faut que tu sois près d'eux et que tu leur amènes des choses pour qu'il y ait de la création et qu'ils fassent quelque choses de plus. Parce qu'ils font déjà quelque chose. **Cherh 22** : Est-ce qu'il n'est pas entrain de dire : « C'est pas en leur disant qu'il va se passer quelque chose, … ce n'est pas en les sollicitant que cela va régler les problèmes. » **CPrap 28** : C'est peut être cela qu'il a dans la tête …	D : Données prises sur la vidéo. (le stagiaire émet des réserves sur la propositions du cp)

Dans cet extrait la cp ne propose pas d'argumentation précise susceptible d'expliquer le phénomène et/ou de renseigner sur :

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.

- les cadres explicatifs mobilisés.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

Extrait 12

Intervention sur vidéo à partir de cp 23 (Bon les photos c'était expressif et il y avait des trucs, ils ont zappé un peu sur les déplacements)

Cherch 23 : Qu'est ce qui t'amuses ? **CPrap 29 :** Là, je fais le CP qui ne veux pas être méchant, « bon ils étaient expressifs, il y avait des trucs mais bon … ». Mais on voit que je ne suis pas convaincu de ce que je dis. J'ai l'impression d'avoir un peu été ferme sur certains trucs, donc, je veux bien en lâcher dessus donc … **Cherch 24** : Tu ne veux pas l'enfoncer …	D : Donnée vidéo (le cp valorise les productions des élèves et minore l'incident) D : Je ne suis pas convaincu de ce que je dis. G : Vu que j'ai été ferme sur certains trucs… C : Donc je veux bien en lâcher.
Cprap 30: Voilà, on est amis à côté de cela j'ai pas envie qu'ils repartent en ce disant « c'est tout pourri », donc dans le discours, j'essaye de moduler un peu. Je pense qu'il est trop effectivement sur l'idée de ce que peut être la production finale et que, c'est l'erreur qu'il commet aussi sur d'autres activités, c'est-à-dire que : « Danse sixième, c'est comme cela, et c'est à cela qu'il faut que j'arrive ». Bon c'est une erreur normale. « Il faut que cela cale dessus et puis tant pis de ce que font les gamins, je m'en détache, et moi, je reste sur mon plan de départ »	G : Vu qu'on est ami. G : Vu que je ne veux pas qu'il parte en disant « c'est tout pourri » C : Donc j'essaye de moduler. R: Même si je pense qu'il est trop centré sur la production finale. R: Même si c'est une erreur normale.

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.
Dans cet extrait, la cp justifie son intervention qui minore l'incident par des raisons qui visent à préserver la relation et le stagiaire. Les réserves émises renseignent sur le but poursuivi par l'entretien : évaluer et corriger les erreurs.

- les cadres explicatifs mobilisés.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

Extrait 13

Intervention sur vidéo à partir de cp 27

Cherch25 : Pour toi c'est essentiellement à partir de l'intervention du prof que les élèves vont construire les éléments pour progresser. **CPrap 31:** Là oui, je trouvais que ce qu'il y avait sur sa préparation me satisfaisait assez bien. C'est une séance que j'aurai pu faire mienne. Mais par contre comme il l'a gérée… ça me convenait …enfin. C'est ce que j'essaye de montrer dans l'entretien, c'est sur le pilotage que je veux intervenir, mais en même temps, j'étais peut être trop axé là-dessus et peut être que sur le sens il y avait encore des choses à revoir, avant de passer là-dessus. Mais en même temps c'est assez flagrant sur la séance, je pense qu'il n'est pas assez disponible pour intervenir sur les productions des élèves. **Cherch 26 :** Tu reviens assez peu sur sa préparation. **CPrap 32** : Sur ces contenus… Non parce que le noyau central de la séance, c'était cela.	D : Données prises sur la vidéo (les conseils du cp portent sur les interventions du stagiaire auprès des élèves). G : Vu que sa préparation me convenait et que cela aurait pu être la mienne. C : Donc c'est sur le pilotage que je veux intervenir. R : Même si j'étais trop axé sur le pilotage et pas assez sur le sens. G : Vu qu'il n'est pas assez disponible pour intervenir sur les productions des élèves.

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.

- les cadres explicatifs mobilisés.
Le cadre explicatif mobilisé porte sur le pilotage et la capacité du stagiaire à intervenir sur les productions de ses élèves. Indépendamment des contenus d'enseignement.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

Extrait 14

Intervention sur vidéo à partir de cp 30

CPrap 33: Ce que je dis en conclusion, c'est assez cohérent avec ce que j'ai dit pendant l'entretien. Par contre je m'aperçois que l'histoire du sens, ça mine un peu mon intervention, c'est pas bien clair dans la tête des gamins. C'était peut être quelque chose à résoudre avant. Mais en même temps c'est ce qui ressort de la séance, mais on aurait du parler de ça aussi. Parce que les gamins quand ils vivent la séance, ils n'ont pas cette idée d'expressivité en tête. Ils font les choses, c'est très formel, tu ne peux pas leur demander d'être expressif s'ils n'ont pas compris le pourquoi de la chose …. C'est ce qui manque, je pense dans mon intervention.	D : Données prises sur la vidéo sur la conclusion du cp. Le cp intervient sur le sens que le stagiaire veut donner à l'activité et la gestion de l'apprentissage. G: Vu que l'histoire du sens c'est pas bien clair dans la tête des gamins. G : Vu que c'était peut être un préalable. G : Vu que les élèves font des choses très formelles, qu'ils n'ont pas l'idée d'expressivité qu'ils n'ont pas compris le pourquoi de la chose. C : Donc c'est ce (le thème du sens) qui manque dans mon intervention.
Cherch 27 : Et sur ta démarche, sur la façon de conduire l'intervention dans la perspective de former le stagiaire ?	
CPrap 34 : A mon avis, je parle de trop, j'amène ma conception à moi, les choses que j'ai vues. Mais je ne prends pas suffisamment de …, je ne suis pas assez disponible dans mon discours pour me décentrer et écouter ce que lui répond, et être sur ce que lui percute sur ce que lui répond. C'est-à-dire que je lui balance des trucs et j'espère qu'il va les prendre mais il faudrait peut être que je lui demande plus de au niveau de l'élaboration : « Par rapport à ce que je t'ai dit là, qu'est ce que tu fais pour la séance prochaine, ce serait un moyen de voir si il a imprimé sur les choses sur les quelles moi je voulais qu'il imprime. Ça, je ne le fais peut être pas assez.	D : Je parle trop, G: Vu que je ne suis pas assez disponible pour me décentrer et écouter ce que dit le stagiaire. G : Vu que je balance des trucs et que j'espère qu'il va les prendre. G : Vu que je ne lui demande pas assez d'élaborer la séance suivante. C : Il faudrait peut être lui demander plus sur l'élaboration d'une prochaine séance.
Cherch 28 : Mais tu dis, la séance suivante il y a eu des modifications. **CPrap 35 :** Oui il s'est passé des choses. Il y avait une histoire. Et dans la façon dont il est intervenu, il a séparé l'espace, il y avait une espace par groupe. C'était beaucoup plus riche en terme de création pour les élèves que cette séance là. J'étais assez content. **Cherch 29:** Qu'est ce qui organise ton entretien ou quelques mots clefs. **CPrap 38 :** Apprentissage. La question qu'on doit se poser : « Les gamins est-ce qu'ils ont appris quelque chose. » Il y en a qu'un mot clé, c'est celui là. Mais ça évolue aussi au fil de l'année, mais j'ai essayé de coller à ce qu'on faisait en formation. Au début de l'année on était plus sur la construction du sens …	

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 14 d'après Toulmin :

Extrait 14

Données				**Conclusion**
- Données prises sur la vidéo sur la conclusion du cp. - - La cp intervient sur le sens que le stagiaire veut donner à l'activité et la gestion de l'apprentissage.				- Donc c'est ce (le thème du sens) qui manque dans mon intervention.
- Je parle trop		**Garanties**		-Il faudrait peut être lui demander plus sur l'élaboration d'une prochaine séance.
		- : Vu - que l'histoire du sens c'est pas bien clair dans la tête des gamins. - que c'était peut être un préalable. - que les élèves font des choses très formelles, - qu'ils n'ont pas l'idée d'expressivité - qu'ils n'ont pas compris le pourquoi de la chose. Vu - que je ne suis pas assez disponible pour me décentrer et écouter ce que dit le stagiaire. - que je balance des trucs et que j'espère et que j'espère qu'il va les prendre. - que je ne lui demande pas assez d'élaborer la séance suivante.		
		Fondements (reconstruits)		
		En vertu du fait que la construction du sens est une dimension qui doit être prise en compte par le stagiaire. En vertu du fait que la cp ne peut pas se contenter de balancer des trucs et qu'elle doit prévoir leur opérationnalisation dans la séance suivante.		

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.

- les cadres explicatifs mobilisés.
Dans cet extrait la cp critique son entretien et fait des propositions de réorientation de celui-ci. Les raisons qu'elle invoque donne des éléments sur les cadres explicatifs. Ils articulent l'apprentissage l'activité des élèves avec l'idée du sens. Ces deux thèmes ont du mal à se distinguer mais le thème du « sens » apparaît être un préalable à celui de la gestion des interventions.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien
Difficulté à cerner le thème de travail de l'entretien en fonction des observations effectuées sur la séance. La cp dit ne pas être assez disponible pour écouter et prendre en compte la conception du stagiaire.

Annexe 2 : Le cas de Delphine.

Entretien de début de formation de conseiller pédagogique

- Entretien avec le stagiaire en début de formation de conseiller pédagogique.

Thème 1

Interventions des deux interlocuteurs		**Qualification des opérations qui interviennent dans la construction et la négociation de la schématisation.**	**Eléments de position énonciative** : Marques linguistiques .Modalisation logique (peut-être) ; déontiques (il faut, ça doit), pragmatique (normalement) appréciatives (insuffisant …). **Connecteurs argumentatifs** : (C'est comme) **Indicateurs de l'hétéroglossie.**
CP1 : Est-ce que tu peux me re-préciser ce que tu voulais faire aujourd'hui et me raconter un petit peu comment tu as perçu la séance d'aujourd'hui, ce que tu voulais faire et ce que tu as vu ?	RED	- Raconter : demande d'orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet « **séance** **».** - Demande d'actualisation de l'objet **« séance »** sur deux angles différents, ce qui était prévu et ce que tu as vu.	- C'est le cp qui questionne et prend l'initiative d'un thème très ouvert :« ce que tu voulais faire et ce que tu as vu ». - Introduction de dissonance le rapprochement du projet avec ce qui a été vu laisse entendre des écarts.
Stag 1: L'objectif comme c'est la première séance, les élèves je ne les connais pas dans l'activité et puis eux ils ne savent pas très bien s'ils vont choisir telle ou telle épreuve. Essayer de leur faire découvrir par l'intermédiaire de 2 - 3 situations ce qu'on va leur demander dans les 2 épreuves c'est-à-dire pour le sauvetage et puis pour la natation sportive, être capable de tenir une distance sans s'arrêter. Donc on a choisi le 200 m pour que ça colle parfaitement à l'activité de sauvetage. Il y a un 50 m en moins par rapport à la natation sportive. Donc déjà on regarde s'ils sont capables de maintenir une nage pendant 200m. On leur demande de faire 3 nages différentes donc on voit leurs possibilités dans les 3 nages. Et puis on leur demande de réaliser des plongeons pour aller chercher des objets, du remorquage et passer des obstacles. Donc en fait elles voient un petit peu toutes les compétences qu'on devrait acquérir à la fin du cycle pour pouvoir se déterminer. C'est surtout pour que moi, je puisse évaluer leur potentiel par rapport aux épreuves. L'objectif c'est quand même d'être le plus efficace possible par rapport à l'épreuve du Bac et puis, qu'elles puissent se déterminer aussi, en gros c'est ça. C'est vraiment une observation générale.	RED REI RMD-RED RMD-RED RMD-RED RED	- Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet « **Objectif »** ➠ **«** Essayer de faire découvrir … être capable de tenir une distance sans s'arrêter» - Configuration qui justifie **« l'objectif »** et le met en relation avec la connaissance des élèves dans l'activité et la commande institutionnelle des épreuves du bac (sauvetage et natation sportive). - Configuration qui met en relation « **l'objectif** » et le dispositif. - Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet autour de sa fonction « **Objectif »** ➠on regarde s'ils sont capables… - Configuration qui met en relation « **l'objectif** » et le dispositif. - Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet autour de sa fonction « **Objectif »** ➠elles voient un petit peu … »**les compétences ».** Nouvel objet du discours **« Compétences »** qui regroupe la description des demandes précédentes réaliser des plongeons, aller chercher des objets… - Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet « **Objectif »** ➠- Etre le plus efficace possible par rapport à l'épreuve du bac. - Que les élèves se déterminent. - Une **« observation »** générale.	**« Comme c'est »** modalisation logique qui introduit une justification. Le stagiaire semble se justifier du flou sur les objectifs. - Les termes : « Le plus efficace possible par rapport à l'épreuve du bac » « en gros c'est ça », ou « une observation générale » témoignent du manque de précision des

			objectifs. - Les références ne sont pas précisées en terme de transformations elles sont justifiées par la commande institutionnelle.
CP2 : Donc alors à travers de ce que tu as fait là toi tu ... est-ce que tu peux me raconter ce que tu as vu ?	RE ?	Demande d'orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet « **Observation» ➠raconter ce que tu as vu.**	- Demande de récit. - Introduction de dissonance le rapprochement le rapprochement du projet avec ce qui a été vu laisse entendre des écarts.
Stag2 : Par exemple là j'ai pris des notes pour voir un petit peu sur quoi j'allais orienter le travail même si c'est un petit peu prédéfini à l'avance avec... Comme j'avais déjà eu dans l'autre groupe c'est surtout sur l'économie de nage. je leur avais dit que c'est essentiellement là où ça pêche. Donc là par exemple j'ai noté que j'ai 3 élèves qui ont une bonne respiration aquatique, j'ai 5 élèves qui ne savent pas nager le crawl, j'ai 2 élèves qui sont capables de me réaliser les 4 nages, j'ai 3 élèves qui ne sont pas capables de tenir 100m, j'ai Marie qui est dissymétrique en brasse. Donc ça, ça va me servir essentiellement pour les séances d'après.	REI REE	Configuration qui explique les raisons de « **l'observation »** ➠« pour voir sur quoi j'allais orienter le travail » Nouvel objet du discours « économie de nage » qui oriente sur la connaissance de l'objet **« objectif »** et **« observation ».** Orientation de l'interlocution qui caractérise et exemplifie la connaissance de l'objet « **Observation» ➠«** une bonne respiration aquatique, cinq qui nagent le crawl … » Configuration qui justifie la fonctionnalité de l'objet « **Observation».**	- Recherche de cohérence par un énoncé qui vise à dire quoi sert son observation plus qu'à effectuer le récit de ce qu'il a vu. - Observation guidée par un cadre autour de « l'économie de nage » - Description formelle des productions des élèves.
CP3 : Est-ce que tu peux me dire comment tu ? Enfin tu me dis qu'ils ont, qu'il y en a qui arrivent à nager 3 nages, 4 nages, ce que tu regardes toi pour être sûr qu'elles savent faire ça ?	REE	Demande d'orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet « **Observation» ➠ «** nager 3 nages, 4 nages… » Demande d'actualisation pour spécifier l'objet « **observation »** ➠Ce que tu regardes.	- Demande de précision sur les raisons des bilans formulés par le stagiaire. La formulation est très ouverte.
Stag3 : Pour être sûr ?			
CP 4: C'est quoi qui te permet de dire ça, au regard de ce que tu as vu ?	REE-	Demande d'actualisation pour spécifier et justifier l'objet « **observation »** ➠Ce que tu as vu.	- Idem précédente mais le « te permets » implique la responsabilité du stagiaire. - Fonction de positionnement qui invite à donner des critères d'observation et d'appréciation.
Stag4 : Je regarde essentiellement leur équilibre, leur propulsion et leur respiration. Donc c'est un peu ce qui organise… d'abord la respiration. Celles dans toutes les nages quand elles commencent à avoir une respiration aquatique, après je regarde leur équilibre puisque ça va de pair en général et puis après je regarde les propulsions si elles sont bonnes. C'est ce qui me permet à peu près de voir si elles sont capables de nager correctement, d'être efficace, le but du jeu, vu que c'est quand même des longues distances, c'est l'efficacité qui joue.	REE- REI. RMS ?	Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet « **Observation» ➠ «** nager 3 nages, 4 nages… » ➠**«** leur équilibre, leur propulsion et leur respiration. » Configuration qui explique la fonctionnalité de la respiration. L'angle de présentation des objets devient ici un peu plus fonctionnel « **Observation» ➠ «** nager 3 nages, 4 nages… » ➠ Equilibre, respiration propulsion. Configuration qui explique la fonction jouée par l'objet « **Observation» ➠** Equilibre, respiration propulsion … : Pronostiquer l'efficacité.	Donne des critères généraux qui correspondent au découpage traditionnel effectué par la profession sur la natation. Découpage encore formel. (Ce qui fait la fonctionnalité de la natation c'est l'articulation de ces trois dimensions de l'activité pas leur juxtaposition.)

			« C'est l'efficacité qui joue ». - La référence c'est l'efficacité. (pas l'apprentissage)
CP5 : A un moment donné tu leur dis le but du jeu, enfin quand tu as fait l'intervention après les 100m, tu leur dis il faut être, enfin on va travailler l'économie de nage. Donc est-ce que tu peux m'en dire plus sur l'économie de nage ? Est ce que tu penses ?	REI RMS	**« Intervention »** nouvel objet du discours. Actualisation qualitative de l'objet du discours **« intervention »** ➠On va travailler **« l'économie de nage ».** Demande d'orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet « **<u>économie de nage</u>»** ➠	Le **« tu as dit ça »** positionne la responsabilité du stagiaire. Demande de précision sur **« l'économie de nage »** employé par le stagiaire.
Stag5 : Ce qu'est pour moi l'économie de nage ? C'est essentiellement être capable de réduire au maximum pour elles la surface de résistance. Donc c'est surtout par exemple pour celles que j'ai eues, toutes celles qu'ont pas une respiration aquatique déjà. Pour elles la base ça va être ça, être capable de mettre la tête sous l'eau et de souffler, limiter les inspirations pour qu'elles gagnent en coulée. J'ai regardé aussi celles qui utilisaient les phases non nagées avec les appuis, à part les 2-3 qui sont capables de nager correctement 3 nages les autres elles utilisent pas du tout. Donc on va aussi travailler là-dessus. C'est des choses qui sont assez simples à comprendre et à intégrer rapidement et ça va leur faire gagner énormément de temps. C'est des choses, la respiration avec l'expiration aquatique, et puis les phases non nagées c'est des choses où au début on va insister pour que déjà en temps et en énergie elles gagnent beaucoup.	REE-RED RED-RMS RED	Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet « **<u>économie de nage</u>»** par une définition ➠Etre capable de réduire au maximum… Configuration qui explique et illustre **« l'économie de nage ».** Configuration qui justifie le choix de **« l'économie de nage »** par une mise en relation avec ce que savent faire les élèves et les objectifs de l'enseignant. Orientation de l'interlocution sur l'objet économie de nage ➠« simple à comprendre et à intégrer rapidement, ça fait gagner beaucoup de temps » Configuration qui justifie le choix de **« l'économie de nage ».** Orientation du discours qui résume l'objet **« économie de nage »** ➠la respiration, l'expiration aquatique, les phases non nagées.	- Positionne sa définition et la conjugue dans les objectifs à venir.
CP6 : Parce que quand tu leur as dit ça après elles sont reparties, et donc du coup, tu as fait le truc, elles sont reparties, mais parties sur autre chose. Donc tu voulais juste faire une amorce et leur présenter et…	REI-REE	Configuration qui articule les « **interventions** » de l'enseignant sur « **l'économie de nage »** et l'activité des élèves pour indiquer qu'il n'y a pas de rapport. Configuration qui explique l'absence de rapport. **« Amorce »** nouvel objet du discours qui reprend l'objet « **intervention »** sur **« l'économie de nage »**	- Introduction de dissonance à partir de l'écart entre ce dont le stagiaire parle à ses élèves et ce qu'il font. - Mais la cp adoucit la dissonance en faisant une proposition qui justifie le discours du stagiaire.
Stag6: L'amorce que j'ai faite verbalement sur le bord du bassin c'est le thème principal qu'on allait travailler durant le cycle, pas durant la séance. Durant la séance je leur ai dit en début qu'on allait voir à peu près tout ce qu'on pouvait demander sur les 2 épreuves, c'est pas un condensé.	REI-RED RED	Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« Amorce »** ➠ thème principal du cycle pas de la séance. Actualisation qui détermine et limite l'objet **« séance »** ➠voir tout ce qu'on pouvait demander sur les deux épreuves.	

Thème 1 : Premier niveau d'interprétation :

1 – 1 : Les éléments d'une posture.

La nature des interventions : La cp demande au stagiaire de préciser ses intentions et ses observations. La pratique est évoquée de manière générale et distanciée sans être décrite. Il n'y a pas directement de prise en charge appréciative de la pratique du stagiaire ni de référence explicite qui permettrait de situer la pratique. La cp évoque juste un écart entre ce que dit le stagiaire à ces élèves et ce qu'ils ont fait sans en souligner l'impact. Dans le même temps, elle fournit les éléments de justification de cet écart. Le stagiaire précise et justifie ses intentions et ses observations.

D'où il parle. Aucun concept spécifique de la pédagogie ou de la didactique n'est employé par la cp. En questionnant sur ce « que tu as vu ; comment tu as perçu ; est-ce que tu peux me raconter, est-ce que tu penses… » elle semble donner de l'importance au ressenti du stagiaire et sa personne.

Les rôles : le cp questionne de manière relativement ouverte en prenant soin de ne pas porter de jugement ou d'appréciation sur la séance ou la pratique du stagiaire. Le stagiaire livre ses intentions et justifie de ses choix sans pour autant que rien ne les mette en cause.

- Interprétation :

L'activité de la cp apparaît guidée par une posture amicale qui recherche l'empathie et l'instauration d'un climat de confiance et de proximité avec le stagiaire. Le destinataire des interventions apparaît être autant le praticien que la personne du stagiaire.

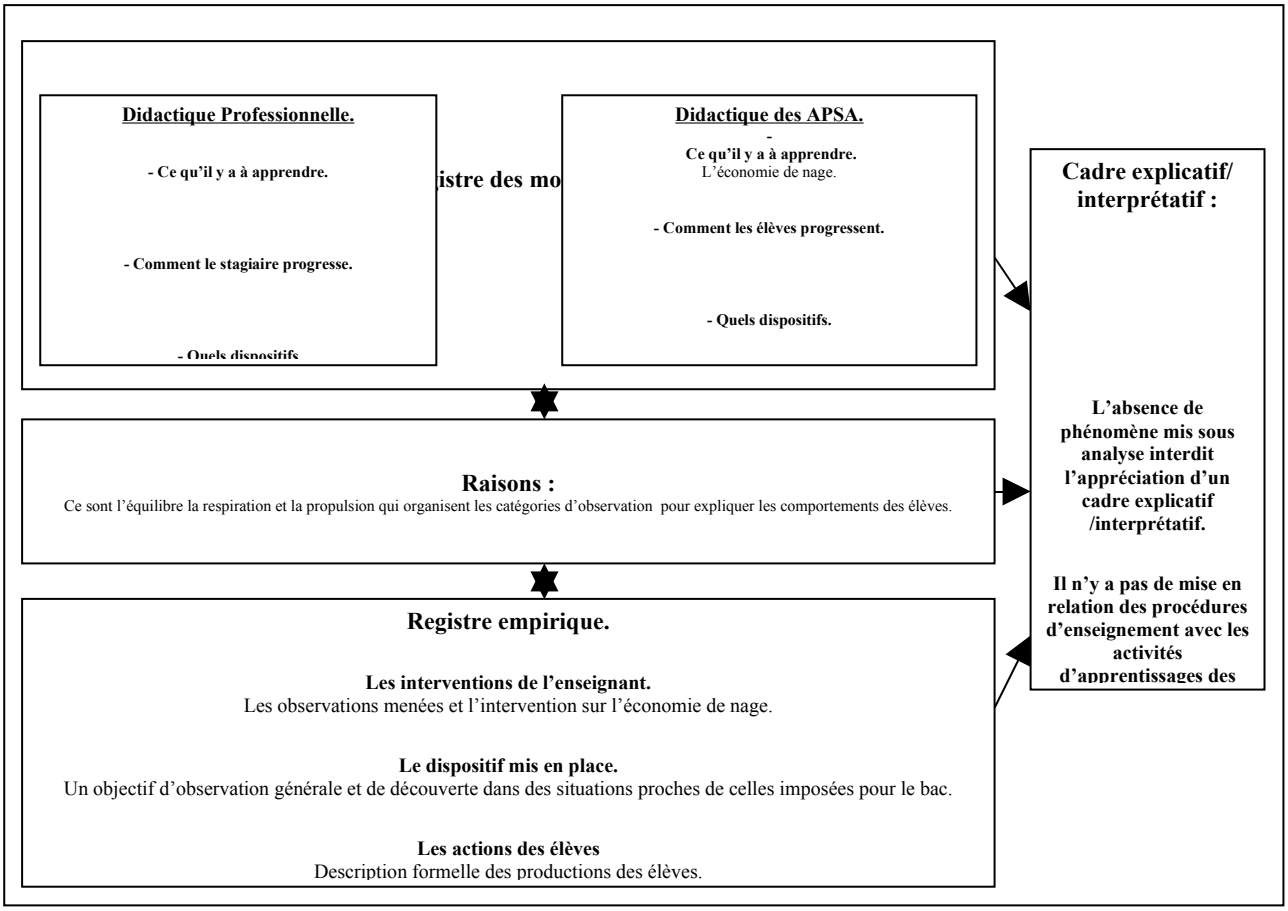
1 - 2 : Cadre interprétatif mobilisés pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.

- Le thème abordé :
Le thème abordé « ce que tu voulais faire et ce que tu as vu » est très ouvert. Il n'est pas rattaché à un événement précis ou à un objet lié à la formation professionnelle du stagiaire. Sans être clairement annoncé la cp porte le débat sur les éléments de l'observation utilisés par le stagiaire pour lui permettre d'apprécier les productions des élèves.

- Les opérations de construction de la référence :
Les objets du discours, en quoi et comment ils permettent d'articuler ou non les éléments du système didactique.
C'est majoritairement le stagiaire qui mobilise les concepts qui permettent de construire la référence. **Les objectifs** précisent la séance. Ils s'articulent avec des compétences dictées par la commande institutionnelle, les connaissances des élèves et les dispositifs. Les connaissances des élèves ne sont précisées que formellement.
La cp demande essentiellement d'orienter le discours sur la connaissance de l'objet « **observation »** qui est développé par le stagiaire. Elle cherche à faire associer au stagiaire les raisons des fonctionnements des élèves à l'observation formelle de leurs comportements.
« L'économie de nage » est un autre objet du discours sur lequel le cp demande des précisions**.**
Il est rattaché à l'intervention de l'enseignant.

- Des raisons :

Le cadre explicatif



1 - 3 : La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Il s'agit ici de tenter de comprendre comment le conseiller pédagogique conduit la transformation du stagiaire lors de l'entretien. Comment il argumente et fait problématiser, comment il prend en compte les actions et les interlocutions du stagiaire pour cela.

Il s'agit de repérer et d'articuler les mouvements argumentatifs qui s'organisent autour des dissonances.
- Comment s'opèrent les recherches de cohérence (qui recherche les raisons, comment sont cadrées et reconstruites les nouvelles représentations différentes).
- Les fonctions didactiques que jouent les interventions des acteurs dans le débat.

Nous proposons de formaliser l'évolution des discours argumentatifs autour des fonctions didactiques jouées par les principales interlocutions dans le schéma suivant.

Evolution du discours argumentatif (dissonance, recherche de cohérence, stabilisation …)	**Fonction de positionnement :** - Délimitation de l'objet d'analyse. Précisions sur les éléments du contexte, qualification et comparaison des buts poursuivis, des réponses obtenues,	**Fonction de construction du problème.** Reconstruction des faits, des raisons. Mise en relation (tension) des différents éléments à prendre en compte. Construction de conditions ou de contraintes empiriques. Production d'hypothèses explicatives, recherche des possibles.	**Fonction de résolution.** On propose des solutions pragmatiques, des explications, des modélisations.
Dissonance	Demande de précision sur ce que voulait faire le cp et ce qu'il a vu. (cp 1)		
Recherche de cohérence	Le cp indique vaguement ces objectifs dont il justifie le flou en argumentant d'une première séance d'observation et des épreuves du bac. (Stag 1)		
Dissonance	Demande de précision sur ce que le stagiaire a vu. (cp 2)		
Recherche de cohérence	Le stagiaire justifie son observation autour de l'économie de nage.(stag 2)		
Dissonance	Demande de précision sur l'observation. Invitation à donner les critères d'observation et les raisons qui fondent les bilans. (cp 3, 4)		
Recherche de cohérence	Le stagiaire justifie ses critères autour d'un découpage formel de l'activité. Respiration, propulsion, équilibre. (stag 4)		
	Demande de précision sur « l'économie de nage » (cp 5)		
Recherche de cohérence	Positionne sa définition de l'économie de nage et présente son intérêt pour la définition des objectifs. (stag 5)		
Dissonance et recherche de cohérence	L'économie de nage est expliquée aux élèves mais ils n'en font rien. C'était juste pour présenter. (cp 6)		
Recherche de cohérence.	L'économie de nage est présentée comme une orientation de travail du cycle c'est pas l'objet de cette séance. (stag 6)		

- Interprétation :

Dans cet extrait les dissonances apparaissent par les demandes de précision sur ce que voulait faire le stagiaire, ce qu'il a vu et les raisons qui lui permettent d'interpréter ce qu'il a vu. Ces dissonances prennent leur origine dans la suggestion d'un écart entre ce qui était prévu et ce qu'a réellement permis la séance. Elles amènent le stagiaire à se justifier pour retrouver de la cohérence.
Il n'y a pas dans cet extrait de phénomène décrit et mis sous observation. La cp a sans doute mesuré le formalisme des propositions du stagiaire. Dans cette séance d'évaluation diagnostique il se contente en effet de confronter les élèves à des situations proches des épreuves du bac sans leur mettre à disposition les éléments d'évaluation susceptibles de les aider à comprendre leur manière de fonctionner.
On peut penser que c'est ce qui gène la cp, mais celle-ci ne pose pas clairement les choses comme un dysfonctionnement.

Hypothèse d'interprétation sur le fonctionnement de la cp : La cp ménage le stagiaire et ne pose pas directement les éléments observés de la séance comme un dysfonctionnement.

Forme schématique de la gestion des contraintes et des interactions argumentatives

Position	**Construction**	**Résolution**



Thème 2 :

CP7 : Après donc on passe sur le sauvetage ? Là, tu es resté beaucoup avec Alexandra, et qu'est-ce que tu penses qui la bloque vraiment dans ce qu'elle fait? Par rapport à ce qu'elle te dit ?	REE-RMP ?	**- « Sauvetage »** Nouvel objet du discours mis en position de thème. (On passe sur…) - Opération d'actualisation de l'objet du discours **« Sauvetage »** sur le cas d'Alexandra. - Opération de couplage sur l'objet **sauvetage pour le cas d'Alexandra** par un prédicat **bloque.** **-** Demande d'explication du blocage d'Alexandra.	Demande au stagiaire de prendre en charge une interprétation des difficultés d'Alexandra. Pas de dissonance.
Stag 7: J'ai regardé un petit peu comment elle se comportait sur les obstacles et là n'y avait pas de problème et là, par rapport à ce qu'elle me disait qu'elle avait du mal à descendre jusqu'à 1,50m pour passer les obstacles ça lui suffisait amplement pour être efficace. Parce que je me suis dit que si elle n'est pas capable de descendre pour aller chercher un objet ça allait être problématique pour le sauvetage. Je voulais vérifier un petit peu ce qu'elle était capable de faire. Donc là y a pas de problème donc j'étais pas trop inquiet. Après il fallait qu'elle soit capable de descendre pour aller chercher un objet donc j'ai regardé un petit peu si elle était efficace sur le plongeon canard, elle était pas à la rue sur ce geste là, mais elle manquait de quelques éléments importants notamment la tête. Après 2-3 passages elle a compris comment ça marchait, et puis là elle s'est aperçue qu'elle arrivait facilement au fond. Bon, même si elle me dit qu'elle a une gêne à la cage thoracique donc c'est pour ça que je l'ai fait nager là où il y avait 2m- 2,50m je pense qu'au niveau sécuritaire je l'emmènerai pas aux 3m vu que comme j'ai pas de certificat médical qui me dit qu'elle a un souffle au cœur je préfère pas tenter le diable, c'est plutôt pour ça.	REE REI REE REE	- L'objet obstacle spécifie l'objet **« sauvetage ».** **-** Configuration qui explique 'absence de problème d'Alexandra pour descendre à 1m 5O. Description qui enrichit l'objet « **sauvetage ».** ➡Descendre, aller chercher un objet. Description et interprétation qui caractérise le cas d'alexandra sur le « **sauvetage** ». Configuration qui décrit les progrès d'Alexandra.	Prise en charge d'une description et d'une interprétation du cas d'Alexandra qui explique qu'il n'y avait pas de problème pour passer sous les obstacles. Configuration qui explique les raisons des difficultés d'Alexandra à descendre chercher un objet.
CP 8: Mais tu as vu un changement quand tu lui as redonné 2-3 ...	REE	**« Changement »** nouvel objet du discours. Demande de précision et d'actualisation sur la connaissance de l'objet	Le **« tu lui as … »** implique la responsabilité du stagiaire dans le changement de l'élève.

		« changement »	
Stag 8 : Oui, là elle a… elle allait sous l'eau et elle essayait de ….. son mouvement c'est sûr que c'était problématique et là, juste en faisant un battement de jambes et puis en ayant une bonne flexion de la tête elle y arrivait facilement. On y a été progressivement avec les autres (jeux) aussi pour qu'elle prenne confiance, je crois que c'était aussi beaucoup psychologique. Et puis quand elle a vu que c'était assez facile elle a réussi à remonter le mannequin.	REE RED REE	Configuration qui explique l'objet « **changement »** et en précise les conditions. La situation de jeu, les conseils sur les battements et la flexion de la tête…	Prise en charge d'une interprétation des raisons du changement. Le « on » associe le stagiaire dans les raisons du changement.

Thème 2. Premier niveau d'interprétation :

2 -1 : Les éléments d'une posture.
La manière dont la CP se positionne par rapport à la prestation du stagiaire et l'activité qu'il sollicite chez celui-ci lors de l'entretien constituent les indicateurs du sens que la CP donne à son activité. A quel jeu joue t-on dans cet entretien, quels sont les rôles tenus par les acteurs, comment se positionne le CP dans la construction du projet de formation ?

La nature des interventions :
La cp demande une interprétation du comportement d'une élève. Ainsi que des précisions sur le changement de comportement. La référence est pragmatique.

D'où il parle.
Le cp ne mobilise pas de concept spécifique.

Les rôles
C'est la cp qui choisit le thème et qui questionne. Le questionnement est ouvert et n'amène pas de dissonance. Le stagiaire fait le récit du travail mené avec Alexandra et tente une interprétation des difficultés rencontrées par cet élève : « je crois que c'était aussi beaucoup psychologique ».

Interprétation :

L'activité de la cp consiste à faire expliciter un cas au stagiaire sans que ce cas soit rattaché à une analyse rigoureuse ou une évaluation d'un phénomène d'enseignement- apprentissage. Les buts poursuivis et les règles du jeu de l'entretien ne sont pas clairement identifiables. C'est davantage de stagiaire qui les fixe que le cp. La posture est mal définie.

2 -2 : Cadre interprétatif mobilisé pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.

Le choix du thème, des objets, les attributs qui leurs sont apportés, leurs transformations, sont autant d'éléments qui nous permettent de dessiner la manière dont la CP interprète le travail du stagiaire en relation à l'activité des élèves.

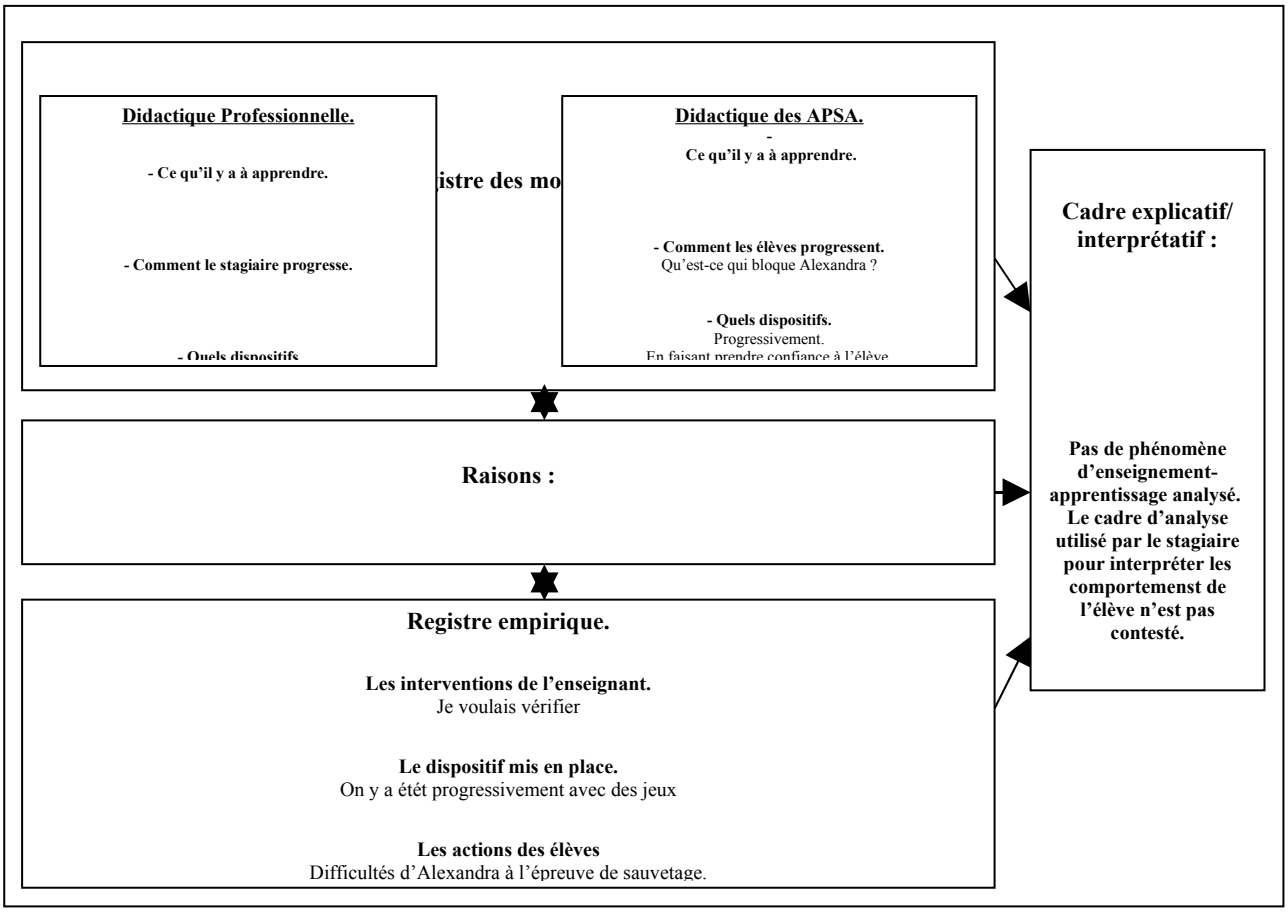
- Le thème abordé
Il s'agit du blocage d'une élève sur la situation de sauvetage. Il est mis en relation avec l'activité professionnelle de l'enseignant stagiaire de manière très ouverte « tu as vu un changement quand tu lui as redonné… »

- Les opérations de construction de la référence :
Les interventions de la cp ne donnent pas lieu à des constructions de référence sur des objets.

- Des raisons :
C'est le stagiaire qui décrit les difficultés de l'élève, et en explique les raisons. Elles ne sont pas contestées par la cp.

Interprétation

Le cadre explicatif : est celui du stagiaire, il n'est pas contesté par la cp. Le stagiaire analyse l'activité de l'élève en terme de manque par rapport à une forme gestuelle à reproduire. Il mobilise un cadre psychologique pour expliquer les difficultés et un cadre pédagogique pour expliquer le changement de l'élève. (*Un battement de jambe, une bonne flexion de la tête puis « on y a été progressivement pour qu'elle prenne confiance… »*)



2 - 3 La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Il s'agit ici de tenter de comprendre comment le conseiller pédagogique conduit la transformation du stagiaire lors de l'entretien. Comment il argumente et fait problématiser, comment il prend en compte les actions et les interlocutions du stagiaire pour cela.

Il s'agit de repérer et d'articuler les mouvements argumentatifs qui s'organisent autour des dissonances. Comment s'opèrent les recherches de cohérence (qui recherche les raisons, comment sont cadrées et reconstruites les nouvelles représentations différentes).
Les fonctions que jouent les interventions des acteurs dans le débat. (Positionnement de l'objet d'analyse, reconstruction du problème, résolution du problème)
Nous proposons de formaliser l'évolution des discours argumentatifs autour des fonctions jouées par les principales interlocutions dans le schéma suivant.

Interprétation

Dans cet extrait, l'absence de contraintes spécifiques ou de mise sous observation d'un phénomène d'enseignement-apprentissage n'amène pas le stagiaire à un retour réflexif critique sur son activité d'enseignement. Il décrit vaguement son action.

Thème 3 :

CP 9: Si on fait un bilan général quand tu leur as dit par exemple à l'échauffement et après sur les 100m de ne pas s'arrêter tu as constaté quoi ?	REI-REE	**- « Bilan général »** nouvel objet du discours. Mis en position de thème. - Actualisation de l'objet **« bilan général »** sur la consigne ne pas s'arrêter. - Demande d'orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« bilan général »** ➠**ne pas s'arrêter.**	- Demande de prise en charge d'une évaluation pragmatique. - Pas de jugement. - Fonction de position d'une tension entre ce qui était prévu et ce qui sera produit par les élèves.
Stag 9: J'ai constaté qu'il y en avait une ou deux qui respectaient le programme et puis le reste c'était de la natation loisir, « mamie ». Y en a une qui était vraiment en difficulté, donc elle je pense qu'elle y mettait pas de la mauvaise volonté, y en a d'autres quand je les ai poussées un peu elles ont réussi à me réaliser 3 x 25m sans s'arrêter je pense que avec l'habitude elles vont y arriver.	REE REE. REE-REI	Orientation du discours sur la description de l'objet **« bilan** ➠**ne pas s'arrêter »** ➠ une ou deux qui respectaient le programme … Orientation du discours sur la description de l'objet **« bilan** ➠**ne pas s'arrêter »** ➠ une en difficulté. D'autres en les poussant elles ont réussi. (suspicion de mauvaise volonté) La bonne/mauvaise volonté est une cause de la réussite ou de l'échec.	- Prise en charge d'une évaluation pragmatique des productions des élèves. - Prise en charge d'une évaluation des comportements des élèves de l'ordre du jugement de valeur (mauvaise volonté).
CP 10: Et pourquoi elles s'arrêtent à ton avis ?		**« Elles »** reprise et généralisation des cas évoqués plus haut. Couplage entre « Elles » et « arrêtent ». Demande les raisons du couplage « elles s'arrêtent »	- Demande les raisons des difficultés des élèves. - Fonction de position la question permet de donner de l'importance à l'arrêt des élèves.
Stag 10 : Pourquoi elles s'arrêtent ? Parce que c'est dur de ne pas s'arrêter. Non, je pense qu'elles ne sont pas dans une logique pour l'instant de performance et puis de chrono. Je pense que ça doit être l'activité pour certaines qu'elles ont choisie par défaut dans le menu. Je pense…	REE-RMS-RMD	Configuration qui explique les raisons qui portent sur les motifs d'agir des élèves. - Pas dans une logique de performance. - Choix de l'activité natation par défaut.	- Fait des hypothèses sur les causes possibles des arrêts.
CP 11: En dehors du fait qu'elles ne sont pas dans la logique du chrono est-ce que tu penses qu'il y a des obstacles physiques, physiologiques, qu'elles n'arrivent pas ?	RMP	- Demande de précision sur le couplage « elles s'arrêtent ». - Orientation du discours sur la connaissance du couplage **« elles s'arrêtent »** ➠par des propositions d'hypothèses **«** Obstacles physiques, physiologiques ». - **« Obstacle »** nouvel objet du discours qui permet de comprendre les difficultés des élèves.	- Fonction de reconstruction par la proposition de causes différentes. - Introduction d'une dissonance entre la voie du stagiaire et celle du cp. - Les termes « d'obstacle physique ou physiologique » amène un discours technique de la formation des enseignants.
Stag 11: Celles qui rechignaient un peu à ne pas s'arrêter c'était celles qui avaient des problèmes au niveau de la respiration. Ça se comprend, plus y a de la résistance plus c'est dur. C'est pour ça je pense que dès qu'elle vont avoir compris qu'il faut essayer de s'allonger, d'essayer d'être le plus horizontal possible, elles vont se rendre compte que physiquement, et puis elles vont bien voir qu'un 25m c'est simple.	REE-RMP R MS-RMP -	- Spécification de l'objet **« Elle »** en **« celles »**qui rechignaient à ne pas s'arrêter. - **« problème »** nouvel objet du discours. -Orientation du discours sur la connaissance de l'objet « **problème »** ➠de respiration. Mise en relation de l'objet « **celles »** qui rechignaient avec une raison les « **problèmes »** au niveau de la respiration. Orientation du discours sur la connaissance de l'objet « celles qui … » par une configuration : « Plus il y a de la résistance plus c'est dur … qui renvoie à une explication sur l'équilibre. Les causes portent sur le fonctionnement des élèves dans la tâche.	- Recherche de cohérence. - Prise en charge par le stagiaire d'une explication nouvelle des arrêts des élèves. Les causes sont recherchées sur le fonctionnement des nageuses.

Et vu que j'ai déjà eu un cycle avec euh, il y avait eu le même problème au début, et puis ça c'est très bien passé par la suite, elles avaient une superbe nage super brasse coulée. Le fait aussi peut-être qu'elles n'aient pas de lunettes c'est peut-être ça aussi c'est pour ça que je leur en ai proposé une paire, je pense que ça joue.		Le **« problème »** permet d'expliquer l'écart entre les exigences de la tâche et les productions des élèves. Configuration qui tend à justifier les raisons évoquées par l'expérience du stagiaire.	
CP 12: Parce que du coup c'est la petite Gwendoline avec le bonnet rouge, elle, elle a nagé beaucoup, pas beaucoup ?	REE	- Spécification de l'objet du discours « elles »sur le cas de Gwendoline. - Demande d'actualisation du discours sur la quantité de nage.	- Introduction d'une dissonance. Le cp prend en charge d'une évaluation en référence à des valeurs déontiques qui sont sous entendues. Il est nécessaire de nager pour progresser.
Stag 12 : Elle, elle a pas trop nagé. Enfin, quand je.., elle s'est beaucoup arrêtée, c'est sûr que par rapport à certaines elle n'a pas nagé, elle je crois que c'est elle qui doit être la plus en difficulté au niveau des capacités respiratoires. Elle doit avoir vraiment des.., soit elle fume beaucoup, ou alors elle doit pas avoir d'endurance. Elle était vraiment à la rue.	REE	- Prédicat « elle » s'est beaucoup arrêtée. - Actualisation de l'objet du discours par une comparaison aux autres. - Configuration qui propose des hypothèses sur les raisons des arrêts de Gwendoline. Difficulté respiratoire, elle fume beaucoup, pas d'endurance. (Ce sont des causes externes à l'apprentissage et au « savoir nager »)	- Recherche de cohérence par une explication qui attribue aux capacités de l'élève les causes de ses échecs (arrêts fréquents).
CP 13: Et quand elles étaient en petit groupe, moitié sauvetage enfin moitié remorquage et moitié à faire le parcours, est-ce que tu as vu en gros ce qui se passait à côté ?		**- « elles »** objet du discours qui généralise les élèves … - Demande de précision sur l'activité des élèves lors du travail en groupe et plus précisément sur le groupe à côté (le groupe où l'enseignant n'intervient pas.)	- Dissonance introduite par la comparaison entre là où était l'enseignant stagiaire et le « à côté ». -« Vu en gros » une formulation qui permet de ne pas trop préciser les dysfonctionnements.
Stag 13: Si je suis pas derrière elles, elles planquent. C'est sûr, pas toutes mais, c'est sûr dès que j'arrivais dans leur groupe elles se mettent à travailler.		- Configuration qui explique que les élèves se mettent au travail quand l'enseignant est présent dans le groupe.	- Recherche de cohérence par une explication qui attribue aux élèves la responsabilité de leur inaction et à la présence de l'enseignant stagiaire la cause de l'action.
CP 14: Tu leur as dit quoi ? donc vous allez chercher le mannequin?		- Demande de précisions sur les interventions du stagiaire.	- Demande de précisions. - Le « tu » implique la responsabilité du stagiaire.
Stag 14: Elles avaient un objectif d'essayer les 3 mannequins. De faire : plongeon canard, aller le rechercher, aller toucher le mur en remorquage et revenir en remorquage à l'endroit où elles l'avaient cherché, avec les 3 mannequins.	RED	**« Objectif »** nouvel objet du discours. Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« objectif »** ➡ Essayer les trois mannequins…	
CP 15: Est-ce qu'elles l'ont toutes fait ?	RED-REE	Demande d'actualisation du discours sur l'objet **« objectif »** sur son impact ➡« Est-ce qu'elle l'ont toutes fait. » Mise en relation des dispositifs avec l'activité des élèves.	- Nouvelle dissonance introduite par le « toutes ». La question sous entend que toutes les élèves devaient être concernées et qu'on enseigne pour toutes les élèves.
Stag 15: Non pas toutes			
CP 16: Et tu leur as donné un nombre précis à faire ou ?	RED	Demande d'actualisation de l'objet du discours **« objectif »** sur des aspects quantitatifs.	
Stag 16: Oui, chacun au moins un mannequin.		Actualisation quantitative de l'objet du discours **« objectif »**	

CP 17: Au moins une fois un mannequin, donc elles avaient 3 fois minimum. Tu vois ça elles ont pas…	RED	- Actualisation quantitative de l'objet du discours **« objectif ».** **-** Reprise de l'objet du discours **« elles »** qui généralise les élèves. - Mise en relation de l'objet du discours « objectif » avec l'activité des élèves.	- Prise en charge d'une évaluation pragmatique qui s'arrête en route. - Dissonance qui implique la responsabilité du stagiaire. « Tu vois, ça elles ne l'ont pas… » La cp ne va pas au bout de l'implication de la responsabilité du stagiaire.
Stag 17: Non elles ont pas fait. Il y en a déjà qui avaient du mal à aller chercher la croix donc. Donc c'est pour ça moi je donne un objectif là sur cette première séance je les connais pas du tout.	RED-REE	- Orientation du discours sur la connaissance de l'activité de **« elles ».** **-** Couplage qui associe **« elles »** à ce qu'elles font. **(L'objectif c'est que doivent faire les élèves)** Configuration qui justifie les raisons du choix de l'objet **« objectif »**	- Recherche de cohérence pour réduire la dissonance. Justification qui vise à réduire la responsabilité du stagiaire lors de cette première séance, il ne connaît pas les élèves.
CP 18: Oui, oui, non, c'est pour voir			- La cp redonne de la cohérence en évacue la responsabilité du stagiaire.
Stag 18: Je donne un objectif pour tout le monde et puis après j'adapte. Par exemple pour le 200m quand j'ai vu qu'elles étaient incapables de faire du crawl déjà j'ai réduit en limitant la brasse ou le dos. Et puis quand j'ai vu que pour elles c'était vraiment trop dur de pas s'arrêter, tu vois j'ai descendu à faire un 100m et vous avez le droit de vous arrêter une fois, et encore pour Gwendoline même ça c'était pas possible.	RED-REE	Actualisation qui module l'objet du discours **« objectif »** en fonction des productions des élèves. Configuration qui justifie la démarche du stagiaire.	

<u>Thème 3. Premier niveau d'interprétation :</u>

3 -1 : Les éléments d'une posture.
La manière dont le CP se positionne par rapport à la prestation du stagiaire et l'activité qu'elle sollicite chez celui-ci lors de l'entretien constituent les indicateurs du sens que le CP donne à son activité. A quel jeu joue t-on dans cet entretien, quels sont les rôles tenus par les acteurs, comment se positionne le CP dans la construction du projet de formation ?

<u>La nature des interventions :</u>
La cp tente de faire partager au stagiaire une évaluation de la séance au regard de l'engagement des élèves. La référence est plutôt pragmatique. Elle sollicite des constats et la recherche des causes des comportements des élèves.
Elle propose quelques pistes d'explication. Le stagiaire cherche des causes externes à l'enseignement pour expliquer les comportements des élèves.

<u>D'où il parle</u>.
A l'exception du terme « obstacle » qui est un concept utilisé dans le monde de la formation des enseignants les termes utilisés sont ceux du langage usuel. Il n'y a pas de référence explicite relative à l'usage professionnel, la commande institutionnelle, aux savoirs scientifiques ou à des valeurs morales sociales…Cependant on perçoit que l'attachement à l'activité de « toutes les élèves » y compris les plus en difficulté (Gwendoline) constitue une valeur de référence.

<u>Les rôles</u>
La cp questionne sur l'activité des élèves. Elle limite l'implication de l'enseignement du stagiaire dans les productions des élèves. Le stagiaire cherche à expliquer le peu d'activité de ses élèves. Quand il est amené à se justifier et à prendre sa responsabilité dans l'évènement dont il est question la cp évacue sa responsabilité.

Interprétation :

L'activité de la cp vise à faire partager au stagiaire une évaluation de l'activité et des comportements des élèves. La référence est pragmatique. Le maintien d'une relation amicale domine et limite les investigations. Il amène la cp à ménager les responsabilités du stagiaire dans les événements observés. Le destinataire de l'entretien est à la fois le praticien et la personne. Sa fonction est d'aider le stagiaire à se situer tout en préservant la relation.

3 -2 : Cadre interprétatif mobilisés pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.

Le choix du thème, des objets, les attributs qui leurs sont apportés, leurs transformations, sont autant d'éléments qui nous permettent de dessiner la manière dont le CP interprète le travail du stagiaire en relation à l'activité des élèves.

- Le thème abordé
Le bilan de l'activité des élèves aux regards de la commande « ne pas s'arrêter »constitue le thème de cet extrait. Il s'élargit à l'écart entre les demandes du stagiaire et l'activité des élèves.

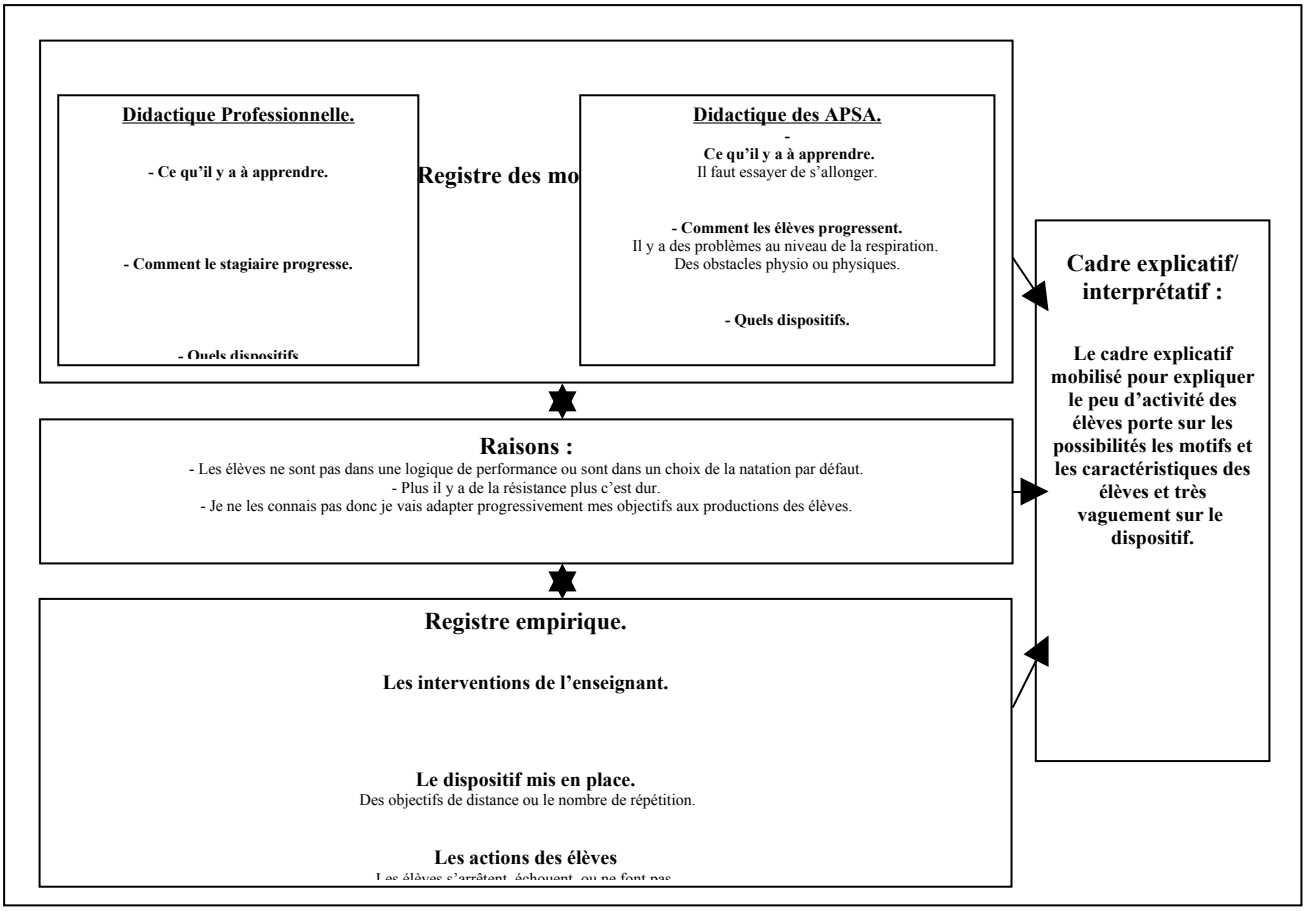
- Les opérations de construction de la référence : Les objets du discours, en quoi et comment ils permettent d'articuler ou non les éléments du système didactique.

- Les objets du discours « problème », « obstacles » et « objectifs » sont mobilisés dans cet extrait. Pour la cp « **l'obstacle »** permet de penser la difficulté des élèves. Le terme est davantage renvoyé aux aptitudes de l'élève qu'à leur mode d'organisation ou leur apprentissage.
Le stagiaire emploie l'objet **« problème »** pour expliquer l'écart entre les exigences de la tâche et les difficultés des élèves. Le terme **« d'objectif »** renvoie à ce que doit faire l'élève dans la tâche, pas au comportement ou au savoir qu'il doit acquérir.
- « **Les élèves** » repris et généralisés par le terme **« elles »** sont caractérisées par leurs productions ou leurs actions. (Elles s'arrêtent, elle n'a pas trop nagé, elles ne l'ont pas toutes fait.)

- Des raisons :
Le stagiaire propose des raisons qui expliquent l'arrêt des nageuses par leur faible engagement dans l'activité (pas dans une logique de performance, choix de l'activité natation par défaut). Le stagiaire renvoie les causes des arrêts ou de la non activité aux élèves.
La cp propose des hypothèses explicatives autour de l'idée d'obstacle physiques ou physiologiques.

Interprétation :

Le cadre explicatif : Le cadre explicatif mobilisé pour expliquer le peu d'activité des élèves porte sur les possibilités, les motifs et les caractéristiques des élèves et très vaguement sur le dispositif.



3 - 3 La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Il s'agit ici de tenter de comprendre comment le conseiller pédagogique conduit la transformation du stagiaire lors de l'entretien. Comment il argumente et fait problématiser, comment il prend en compte les actions et les interlocutions du stagiaire pour cela.

Il s'agit de repérer et d'articuler les mouvements argumentatifs qui s'organisent autour des dissonances. Comment s'opèrent les recherches de cohérence (qui recherche les raisons, comment sont cadrées et reconstruites les nouvelles représentations différentes).
Les fonctions que jouent les interventions des acteurs dans le débat. (Positionnement de l'objet d'analyse, reconstruction du problème, résolution du problème)
Nous proposons de formaliser l'évolution des discours argumentatifs autour des fonctions jouées par les principales interlocutions dans le schéma suivant.

Evolution du discours argumentatif (dissonance, recherche de cohérence, stabilisation …)	**Fonction de positionnement :** - Délimitation de l'objet d'analyse. Précisions sur les éléments du contexte, qualification et comparaison des buts poursuivis, des réponses obtenues,	**Fonction de construction du problème.** Reconstruction des faits, des raisons. Mise en relation (tension) des différents éléments à prendre en compte. Construction de nécessités ou de contraintes empiriques. Production d'hypothèses explicatives, recherche des possibles.	**Fonction de résolution.** On propose des solutions pragmatiques, des explications, des modélisations.
Dissonance	Demande des constats sur les productions des élèves au regard de la demande du stagiaire (cp 9)		
Recherche de cohérence	Le stagiaire évalue les comportements des élèves (s 9)		
Dissonance		La cp demande les raisons des arrêts des élèves. (cp 10)	
Recherche de cohérence		Le stagiaire fait des hypothèses pour expliquer les arrêts. (s 10)	
Recherche de cohérence		La cp demande de prendre en compte de nouvelles hypothèses (cp 11)	
Recherche de cohérence		Le stagiaire émet une nouvelle hypothèse sur la respiration et l'équilibre (S12)	
Dissonance	Evoque le cas d'une élève qui n'a pas beaucoup nagé. (cp 12)		
Recherche de cohérence		Propose des explications des causes de l'arrêt (s 12)	
Dissonance	Demande de précision sur ce que faisaient les élèves là où n'était pas le stagiaire. (cp 13)		
	Précise le constat du peu d'activité des élèves (S 13)		
	Demande de précision et apport de précisions sur les consignes ; (cp 14, S 14)		
Dissonance	Sous en tend que les élèves n'ont pas toutes fait le travail. (CP 15)		
	Précision sur la consigne et les productions. (s 15, cp 15, S 16)		
Dissonance	Les élèves n'ont pas toutes fait le travail.(cp 17)		
Recherche de cohérence		Propose des explications : Les élèves n'y arrivent pas, je ne les connais pas.(S 17)	
Recherche de cohérence		Le cp valide les raisons du stagiaire et évacue donc sa responsabilité. (CP 17)	
Recherche de cohérence	Le stagiaire explique comment il adapte ses exigences aux possibilités des élèves. (S 17)		

Dans cet extrait sans être explicitement posées, les dissonances sont apportées par la mise en tension des éléments relatifs aux exigences de l'enseignant et ceux relatifs à l'activité des élèves. Pour réduire ces dissonances, le stagiaire argumente sur les capacités puis sur le fonctionnement des élèves. Même si on perçoit des tentatives pour impliquer le travail du stagiaire comme une cause dans la faible activité des élèves, sa responsabilité n'est jamais clairement engagée. La cp change de cas ou évoque un autre moment de la séance plutôt que d'explorer le fonctionnement de l'enseignant. Elle valide même les explications du stagiaire quand il évacue sa responsabilité.

Interprétation :

Il n'y a pas d'exploration du fonctionnement de l'enseignant à partir d'un événement sur l'apprentissage. Les raisons de la faible activité des élèves sont apportées par le stagiaire. Elles portent sur le fonctionnement des élèves indépendamment du fonctionnement de l'enseignant.

Thème 4

CP 19: Parce que là en fait quand tu.., toi tu savais ce que tu voulais regarder, en gros puisque tu me l'as dit : équilibre, propulsion, respiration quand elles nageaient. Est-ce que, elles, tu leur as donné des idées pour réussir ou des conseils ou des… Je ne sais pas, des critères de réussite ou des choses comme ça ? pour savoir ?	RED RED	**- « Equilibre, propulsion, respiration »** Objets du discours qui sont associés à regarder. - Nouvel objet du discours **« Idées** » il est associé à une fonction : **« pour réussir ».** **- « Des conseils, des critères de réussite »** orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« idée »** « Là en fait ….Est-ce que tu leur as donné…» « Les éléments donnés aux élèves pour réussir » constitue le thème de cet extrait.	- « Toi » et « elles » introduit de la dissonance par la comparaison des éléments connus du stagiaire et ceux mis à disposition des élèves. - Le « Pour réussir » introduit une valeur de référence pragmatique à la demande de précision du cp. - Idées, conseils, sont des unités qui positionnent le discours dans un monde usuel. « critère de réussite » unité qui positionne le discours dans un monde plus technique de la formation des enseignants. La cp le banalise : « des choses comme ça »
Stag 19: Pour moi c'était pas trop une séance où elles devaient essayer d'acquérir quelque chose, c'était beaucoup pour moi, me faire une idée de leur niveau en fait.	RED	- **« Séance »** objet du discours qui est mis en position de thème c'est de la séance dont on parle. - Configuration qui justifie la fonction donnée à la séance. Séance pour voir et non acquérir quelque chose.	- Recherche de cohérence. Justification sur la fonction donnée à la séance.
CP 20: Sans avoir à acquérir, est-ce qu'elles savent vraiment jusqu'où il faut aller ? Tu vois vraiment ce qu'il faut faire parce que en fait tu as décrit les situations et tu leur as pas donné trop de billes sur…	REI	- Demande de précision sur la connaissance de l'objet **« situation ».** **- « Billes »** objet qui oriente la connaissance de l'objet **« situation »** sur sa fonction. La situation doit donner les éléments et les repères qui permette aux élèves de savoir ou aller.	- Dissonance. - Prise en charge appréciative des situations proposées par le stagiaire. - **« Billes »** est une unité qui positionne le discours dans un monde usuel. La cp n'utilise pas de concepts spécifiques.
Stag 20: Comment réussir. j'étais pas parti pour…			
CP 21: Non c'était juste pour… parce que par exemple tu n'as pas donné de distance précise enfin en tout cas à l'échauffement sur les 3 nages, tu as dit 3 nages, mais t'as pas dit. C'est elles qui se sont fait un petit truc après, elles ont dit 1 longueur, 2 longueurs, on part comme ça.	REI-REE	Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« billes** » par un exemple ➡les distances à parcourir. Orientation du discours sur la connaissance des conséquences de l'absence de **« billes » (distances précises) ➡C'est elle qui se sont fait.** Etablit un lien de causalité entre l'intervention de l'enseignant et l'activité des élèves	- La cp prend en charge un élément qui a statut de contrainte empirique : « Tu n'a pas précisé …c'est elle qui se sont fait un petit truc. »
Stag 21: Non, non, pour celles qui étaient, au début je leur ai dit qu'elles avaient 100m à faire en crawl, 50 en dos et 50 en brasse. Et puis quand j'ai vu qu'y en avait la moitié qu'étaient même pas capables de faire le crawl donc j'ai réduit, pour elles j'ai réduit les exigences. J'en ai 3 qui ont respecté le contrat. Je leur avais imposé quand même pour réussir la situation mais c'était un petit peu trop dur pour la plupart des élèves.	RED-REE	- Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« billes** ➡ précision sur les distances à parcourir. - Configuration qui explique comment les distances ont été adaptées aux élèves.	- Les précisions apportées par le cp justifient son action. Sa responsabilité n'est finalement pas engagée dans le manque de précision des situations proposées.

<u>Thème 4 : Premier niveau d'interprétation :</u>

4 – 1 : Les éléments d'une posture.

<u>La nature des interventions :</u>
La cp demande au stagiaire de décrire ses situations ou ses interventions en référence à une appréciation pragmatique sur la réussite des élèves. Elle cherche à impliquer la responsabilité du stagiaire sans y parvenir.

D'où il parle.
Les unités de discours utilisées ne font pas référence à des concepts de la formation des enseignants de la didactique ou de la pédagogie. Quand elle en aurait besoin pour préciser son discours, la cp les banalise : « des critères de réussite, des choses comme ça », « des billes »

Les rôles
La cp questionne pour avoir quelques précisions sur les intentions du stagiaire et évalue vaguement des situations proposées. Le stagiaire justifie ses intentions.

Interprétation

Le destinataire de l'intervention est le praticien et la personne. La référence est pragmatique. L'activité de la cp mobilisée sur cet entretien révèle une intention d'évaluation de l'activité professionnelle du stagiaire mais la posture « de collègue » avec l'intention de se mettre au même niveau de discours semble dominer.

4 - 2 : Cadre interprétatif mobilisés pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.

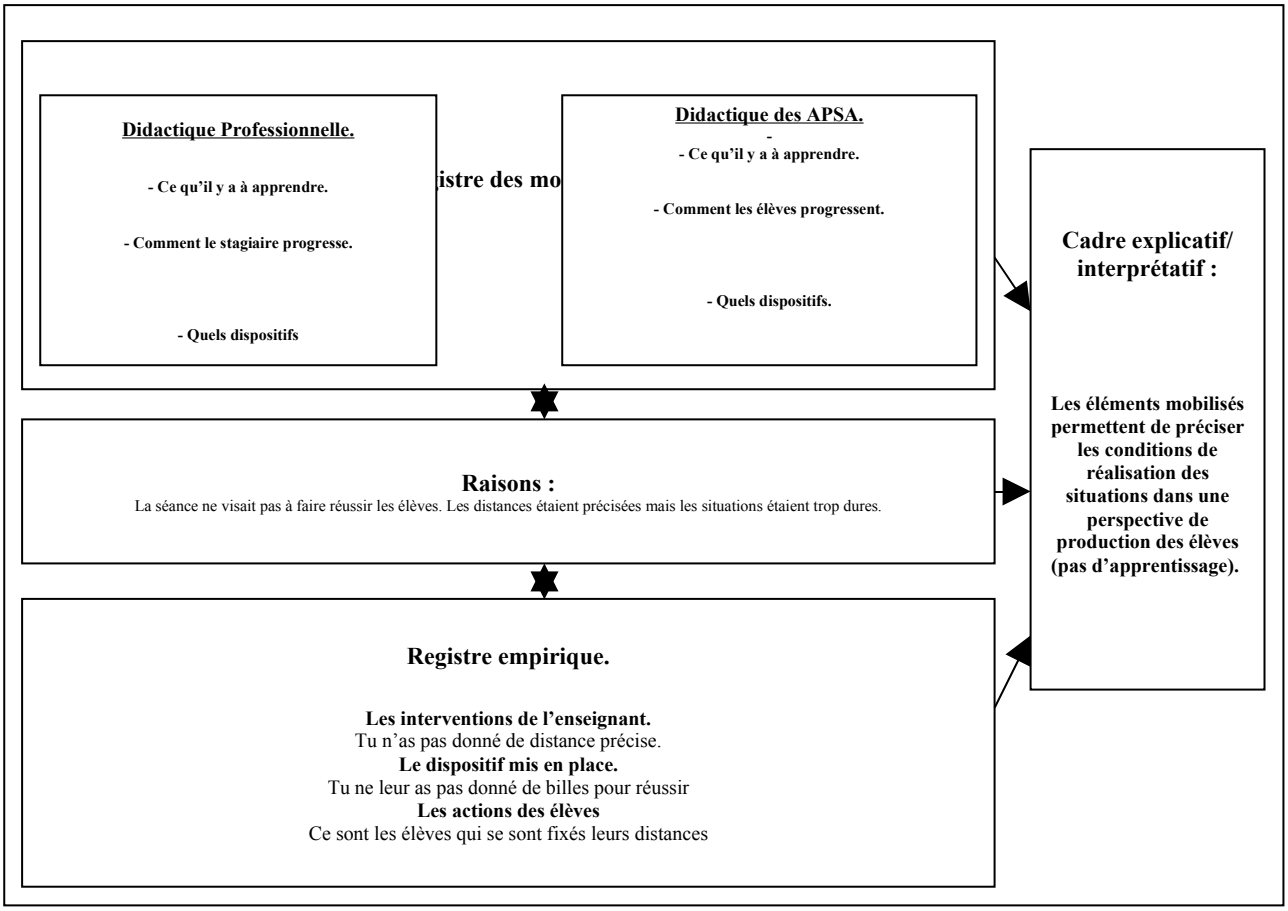
- Le thème abordé
Le thème abordé porte sur les éléments donnés aux élèves pour réussir.

- Les opérations de construction de la référence :
Les objets du discours, en quoi et comment ils permettent d'articuler ou non les éléments du système didactique.
La cp articule la fonction de la séance « faire réussir » les élèves, aux éléments donnés par le stagiaire : (des idées, des conseils, des critères de réussite.)
La cp articule les éléments donnés dans la présentation de la situation et l'activité des élèves. Des éléments pour réussir **« les billes »** deviennent des consignes sur les distances qui précisent la tâche dans un souci d'organisation.

- Des raisons :
Elles sont données par le stagiaire et ne sont pas contestées par la cp qui pourtant attribuait la fonction « faire réussir les élèves » à la séance proposée: La séance ne visait pas à faire réussir les élèves. Les distances étaient précisées mais les situations étaient trop dures.

Interprétation

Le cadre explicatif : Les éléments mobilisés permettent de préciser les conditions de réalisation des situations dans une perspective de production des élèves (pas d'apprentissage).



4 - 3 : La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Il s'agit ici de tenter de comprendre comment le conseiller pédagogique conduit la transformation du stagiaire lors de l'entretien. Comment il argumente et fait problématiser, comment il prend en compte les actions et les interlocutions du stagiaire pour cela.

Il s'agit de repérer et d'articuler les mouvements argumentatifs qui s'organisent autour des dissonances.
- Comment s'opèrent les recherches de cohérence (qui recherche les raisons, comment sont cadrées et reconstruites les nouvelles représentations différentes).
- Les fonctions didactiques que jouent les interventions des acteurs dans le débat.

Nous proposons de formaliser l'évolution des discours argumentatifs autour des fonctions didactiques jouées par les principales interlocutions dans le schéma suivant.

Evolution du discours argumentatif (dissonance, recherche de cohérence, stabilisation …)	**Fonction de positionnement :** - Délimitation de l'objet d'analyse. Précisions sur les éléments du contexte, qualification et comparaison des buts poursuivis, des réponses obtenues,	**Fonction de construction du problème.** Reconstruction des faits, des raisons. Mise en relation (tension) des différents éléments à prendre en compte. Construction de conditions ou de contraintes empiriques. Production d'hypothèses explicatives, recherche des possibles.	**Fonction de résolution.** On propose des solutions pragmatiques, des explications, des modélisations.
Dissonance	La cp demande de préciser les éléments donnés aux élèves pour réussir.		
Recherche de cohérence	Le stagiaire se justifie en indiquant que ce n'était pas une séance pour faire acquérir quelque chose aux élèves.		
Dissonance	La cp indique que le stagiaire n'a pas donné aux élèves les éléments qui permettaient de fonctionner clairement.		
Désaccord. Justification.	La cp exprime son désaccord sur les constats faits par la cp sur l'absence d'éléments… Il justifie par une adaptation de la demande aux capacités des élèves.		

- Hypothèse explicative :

Interprétation :

Il y une intention de renvoyer au stagiaire une évaluation de son activité pour l'analyser mais, la cp n'y parvient pas. Le stagiaire n'est donc pas amené à rechercher les causes des dysfonctionnements.
Il n'y a d'ailleurs pas clairement de dysfonctionnement posé et devant faire l'objet d'une analyse. L'exemple choisi reste assez flou et ne porte pas sur l'activité d'apprentissage ni même son produit. On ne sait pas exactement ce qu'on fait les élèves ni les consignes données.
Le désaccord sur la fonction donnée à la séance n'est finalement pas abordé.

Thème 5

CP 22: La semaine prochaine ? Est-ce que tu peux me tracer vite fait, parce que de toutes façons tu n'y as pas réfléchi, en gros comment tu t'y prends ?	RED	**« Semaine prochaine »** objet du discours mis en position de thème. Demande d'orientation de la connaissance sur l'objet du discours sur l'objet **« semaine prochaine »**	- Demande les intentions du stagiaire sur les séances à venir. - Evacue par avance l'implication du stagiaire.
Stag 22: La semaine prochaine, on va partir sur le travail de la brasse… être efficace en brasse. Mon objectif c'est qu'à la fin de la séance elles aient toutes acquis au moins le rythme, la synchronisation, tête sous l'eau – propulsion des bras pour se relever pour le début de l'expiration et puis le fait de s'allonger au maximum. La semaine prochaine c'est essentiellement, je vais faire alternance travail de bras, travail de jambes, travail aussi avec planche et puis avec un nombre d'inspirations imposé pour essayer justement de les obliger à expirer. En gros c'est les contraindre à expirer.	RED RED	Orientation de la connaissance sur l'objet du discours **« semaine prochaine »** ➠ **travail de brasse – objectif** ➠ articulation **« synchronisation », « propulsion », « expiration »** Orientation de la connaissance qui caractérise l'objet du discours **« semaine prochaine »** ➠vers des situations d'enseignement qui mettent en relation l'objectif et les contraintes. « contraindre à expirer »	Prise en charge d'un projet pour la semaine suivante.
CP 23: Parce que qu'en fait c'est l'expiration qui…	RMP	Reprise de l'objet « **expiration »** pour en souligner l'importance.	Invite le stagiaire à poursuivre en explorant des raisons sur l'objet « expiration ».
Stag 23: Qui leur pose problème. Soit parce que pour l'instant elles sont pas dans l'objectif d'être efficace, donc elles s'en foutent de pas aller vite. Je ne sais pas trop, celles qui avaient la tête hors de l'eau, y en a qui pouvaient le faire. Y en a une qui m'a demandé si c'était brasse normale ou brasse coulée, donc c'est qu'elle est capable de me faire la brasse coulée. Et puis le fait qu'elles n'aient pas de lunettes aussi.	R MP- REE	Application d'un prédicat à l'expiration. **« Expiration »** ➠pose **« problème ».** Configuration qui justifie l'articulation « **expiration** » et pose problème. ➠ - Les élèves ne sont pas dans la recherche d'efficacité. Configuration qui émet des doutes et des hypothèses sur l'articulation « **expiration »** et pose problème. ➠par les possibilités et les questions des élèves	Justifie le projet.
CP 24: oui peut-être		Doute	
Stag 24: C'est pour ça que je leur en avais proposé. Et après elles en ont réclamé, alors.			

<u>Thème 5 : Premier niveau d'interprétation :</u>

5 – 1 : Les éléments d'une posture.

<u>La nature des interventions :</u>
La cp questionne de manière très ouverte sur la séance suivante. La référence est pragmatique. C'est le stagiaire qui développe des pistes de travail. La cp souligne un objet « l'expiration ».

<u>D'où il parle</u>.
Les unités de discours utilisés ne font pas référence à des concepts de la formation des enseignants de la didactique ou de la pédagogie.

<u>Les rôles</u>
La cp questionne. Le stagiaire propose et justifie.

Interprétation

Le destinataire est ici le praticien. L'activité de la cp consiste à faire décrire des hypothèses de travail pour la séance suivante. Il n'y a pas d'analyse de ces hypothèses.

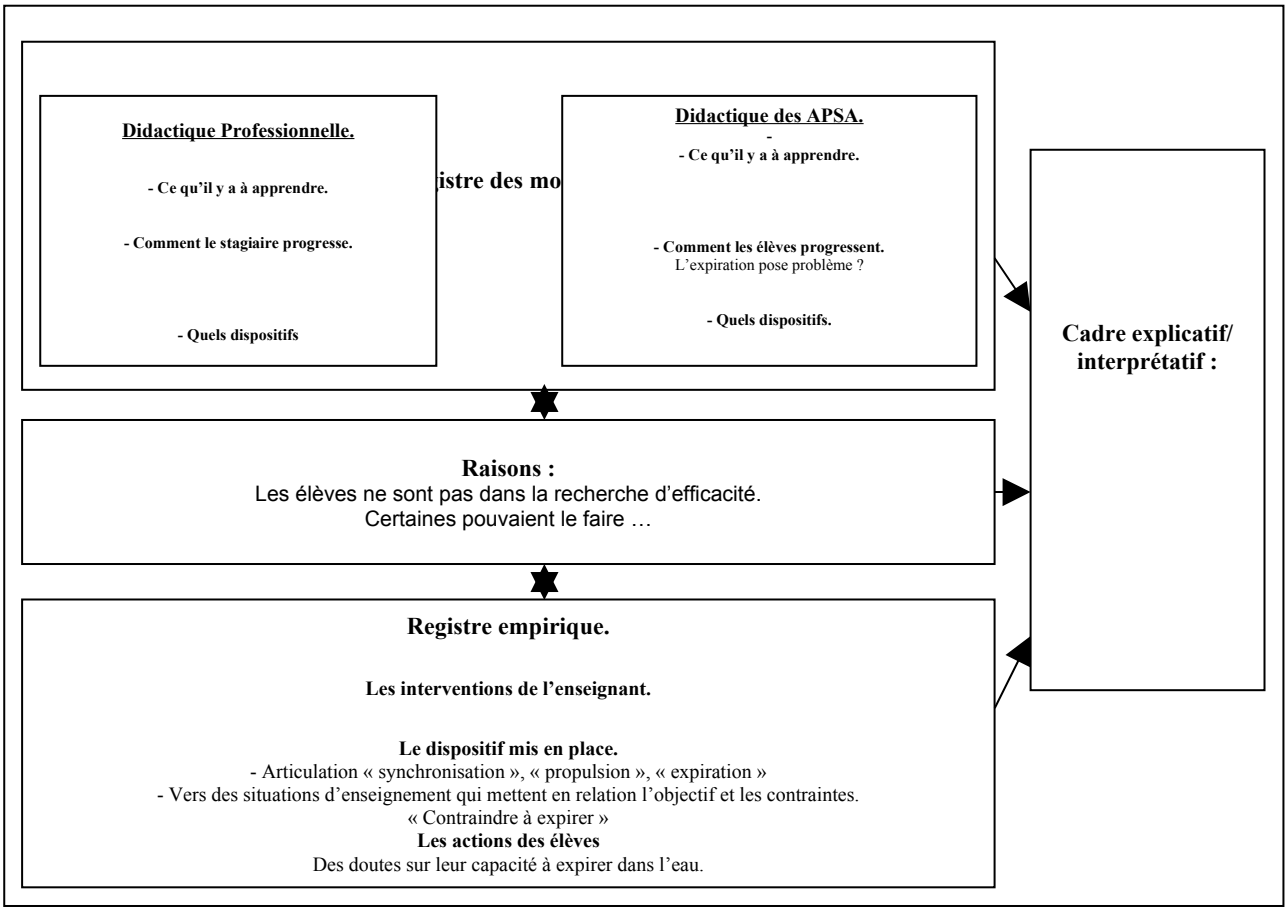
5 - 2 : Cadres interprétatifs mobilisés pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.

- Le thème abordé
La séance suivante.

- Les opérations de construction de la référence :
Les interventions de la cp ne donnent pas lieu à des constructions de référence sur des objets.

- Des raisons :
Le stagiaire justifie ses orientations de travail.

Le cadre explicatif



Trop peu d'éléments permettent d'inférer un cadre explicatif

5 - 3 : La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Il s'agit ici de tenter de comprendre comment le conseiller pédagogique conduit la transformation du stagiaire lors de l'entretien. Comment il argumente et fait problématiser, comment il prend en compte les actions et les interlocutions du stagiaire pour cela.

Il s'agit de repérer et d'articuler les mouvements argumentatifs qui s'organisent autour des dissonances.

- Comment s'opèrent les recherches de cohérence (qui recherche les raisons, comment sont cadrées et reconstruites les nouvelles représentations différentes).
- Les fonctions didactiques que jouent les interventions des acteurs dans le débat.

Nous proposons de formaliser l'évolution des discours argumentatifs autour des fonctions didactiques jouées par les principales interlocutions dans le schéma suivant.

Evolution du discours argumentatif (dissonance, recherche de cohérence, stabilisation …)	**Fonction de positionnement :** - Délimitation de l'objet d'analyse. Précisions sur les éléments du contexte, qualification et comparaison des buts poursuivis, des réponses obtenues,	**Fonction de construction du problème.** Reconstruction des faits, des raisons. Mise en relation (tension) des différents éléments à prendre en compte. Construction de conditions ou de contraintes empiriques. Production d'hypothèses explicatives, recherche des possibles.	**Fonction de résolution.** On propose des solutions pragmatiques, des explications, des modélisations.
	Demande les intentions du stagiaire sur la semaine suivante. (cp 22)		
	Exposé du projet d'enseignement. (S 22)		
Dissonance	Oriente sur les raisons du projet développé (l'expiration) (cp 23)		
Recherche de cohérence.	Justifie le projet développé par les possibilités des élèves (s 23)		

Interprétation :

Il n'y a pas débat sur le projet envisagé pour la semaine suivante. La justification du projet par le stagiaire l'amène à analyser l'activité de ses élèves à partir d'éléments d'observation très flous qui ne permettent pas d'approfondir l'analyse.
Ni la cp, ni le stagiaire ne font du projet d'enseignement un objet de réflexion. En l'absence de contraintes empiriques et de contraintes sur les modèles .Il n'y à pas d'analyse ni de problème posé dans cet extrait. Il n'y a pas non plus de conseil.

Thème 6

CP 25: Et donc là, c'est elles qui vont choisir leur groupe ou c'est toi qui va les orienter plutôt vers la nage sportive ou vers le..? là pour l'instant ils vont continuer… ?	RED	**« Là »** reprise de l'objet « **semaine suivante ».** **« Groupe »** nouvel objet du discours. - Application d'un prédicat à l'objet **« groupe ».** Choisir le groupe. - Orientation de la connaissance sur l'objet groupe par association à **« nage sportive »** - Demande d'explication sur l'articulation choix du groupe. Qui choisit et sur et quoi.	- Le cp demande les intentions du stagiaire. Organisationnel
Stag 25: On va continuer à travailler encore 2-3 séances les 2, après ça va être plus spécifique mais je crois que la totalité aura choisi sauvetage. La nage sportive, y a que ceux qui en font en club qui choisissent.	RED RED-RM	Configuration qui explique les orientations de travail en prévisions du choix de l'épreuve. - Orientation de la connaissance sur l'objet groupe par association à **« sauvetage ».** - Configuration qui explique les limites du choix de la nage sportive.	- Le stagiaire prend en charge une orientation d'organisation.
CP 26: Parce que les barèmes sont trop durs ?		Demande des raisons des limites du choix et fait une hypothèses explicative.	La raison invoquée est liée à la commande institutionnelle.
Stag 26: Les barèmes. En même temps je trouve ça plus intéressant le sauvetage en terme de ...pour plus tard, je pense que… là elles ont un projet à construire, c'est quelque chose qui peut être utile …que la natation sportive y en a pas beaucoup qui vont…		Configuration qui explique l'intérêt du choix du « sauvetage » ➠ Autour d'une utilité sociale.	Raison éducative, sociale. Comparaison entre les deux possibilités de choix
CP 27: oui ça colle plus peut-être plus à leur….			- Invite à préciser encore les raisons.
Stag 27: Leurs attentes. En plus y a pas mal de médico-social, par rapport à leur projet c'est pas mal.		Configuration qui explique l'intérêt du choix du « sauvetage » ➠ Proximité avec leur projet et leur filière de formation.	
CP 28: Oui c'est pas mal.			- Prise en charge appréciative des arguments du stagiaire en référence à des valeurs qui finalisent les choix.

<u>Thème 6 : Premier niveau d'interprétation :</u>

6 – 1 : Les éléments d'une posture.

<u>La nature des interventions :</u>
La cp questionne de manière ouverte sur l'organisation des groupes pour la semaine suivante. La référence est pragmatique. Le stagiaire répond aux questions sans devoir mobiliser les éléments de la séance qui vient de se dérouler. Il y a accord entre les deux acteurs.

<u>D'où il parle</u>.
Les unités de discours utilisés ne font pas référence à des concepts de la formation des enseignants de la didactique ou de la pédagogie.

<u>Les rôles</u>
La cp questionne. Le stagiaire propose et justifie.

Interprétation

Le destinataire est le praticien. L'activité de la cp consiste à évoquer des orientations d'organisation de travail pour la séance suivante. Les hypothèses ne sont pas le fruit d'une analyse qui intègre la nécessité de faire apprendre.

6 - 2 : Cadres interprétatifs mobilisés pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.

- Le thème abordé
L'organisation des groupes dans les séances suivantes.

- Les opérations de construction de la référence :
Les interventions de la cp ne donnent pas lieu à des constructions de référence sur des objets.

- Des raisons :
Le stagiaire justifie ses orientations en fonction des capacités des élèves et de leur projet de formation.

Interprétation

Le cadre explicatif Il mobilise les aspects relatifs à l'organisation et au projet de formation des élèves.

6 - 3 : La gestion des contraintes et des interactions argumentatives.

Il s'agit ici de tenter de comprendre comment le conseiller pédagogique conduit la transformation du stagiaire lors de l'entretien. Comment il argumente et fait problématiser, comment il prend en compte les actions et les interlocutions du stagiaire pour cela.

Il s'agit de repérer et d'articuler les mouvements argumentatifs qui s'organisent autour des dissonances.
- Comment s'opèrent les recherches de cohérence (qui recherche les raisons, comment sont cadrées et reconstruites les nouvelles représentations différentes).
- Les fonctions didactiques que jouent les interventions des acteurs dans le débat.

Nous proposons de formaliser l'évolution des discours argumentatifs autour des fonctions didactiques jouées par les principales interlocutions dans le schéma suivant.

Evolution du discours argumentatif (dissonance, recherche de cohérence, stabilisation …)	**Fonction de positionnement :** - Délimitation de l'objet d'analyse. Précisions sur les éléments du contexte, qualification et comparaison des buts poursuivis, des réponses obtenues,	**Fonction de construction du problème.** Reconstruction des faits, des raisons. Mise en relation (tension) des différents éléments à prendre en compte. Construction de conditions ou de contraintes empiriques. Production d'hypothèses explicatives, recherche des possibles.	**Fonction de résolution.** On propose des solutions pragmatiques, des explications, des modélisations.
Pas de dissonance repérée.	Demande les modalités de groupements pour l'organisation des groupes sur la semaine suivante. (cp 25)		
	- Le stagiaire prend en charge une orientation d'organisation. (S 25)		
	Oriente sur des raisons liées à la commande institutionnelle. (cp 26)		
	Comparaison entre les deux possibilités de choix (S 27)		
	- Invite à préciser encore les raisons.		
	- Prise en charge appréciative des arguments du stagiaire en référence à des valeurs qui finalisent les choix. (cp 28)		

Interprétation :

Il n'y a pas débat sur les choix qui président à l'organisation des groupes pour la semaine suivante.
Ni la cp ni le stagiaire ne font du projet d'enseignement – apprentissage un objet de réflexion. Les arguments évoqués pour le choix du sauvetage restent très vagues.
En l'absence de contraintes empiriques et de contraintes sur les modèles .Il n'y a pas réellement d'analyse ni de problème posé dans cet extrait. Il n'y a pas non plus de conseil.

Thème 7

CP 28: Oui c'est pas mal. Donc là, normalement vous avez 18 élèves. Donc là il y en avait 5 sur le côté. Ceux qui sont sur le côté est-ce que tu peux me redire ? Mis à part ceux qui sont dispensés de natation.	RE	**- « Elève »** objet du discours. - Opération d'actualisation de l'objet du discours. ➠18 élèves… donc 5 sur le côté. **- « Donc là** « ➠Mise en position de thème. On parle des élèves sur le côté. - Demande d'orientation de la connaissance sur l'objet du discours **« Elève »** ➠spécification ➠ceux qui sont sur le côté.	- Demande de précision. - Dissonance : Une voie dans la profession tend à considérer les dispensés comme peu satisfaisant du point de vue de l'enseignement surtout quand ils sont en nombre important.
Stag 28: On en a 3 qui normalement doivent être en athlétisme mais aujourd'hui ils ont oublié leurs affaires. Ils ont pris leur joker, ils ont droit à un oubli par an et puis après…	RE	- Orientation de la connaissance sur l'objet du discours **« élèves »** sur le côté ➠Ils sont là parce qu'ils ont oublié leurs affaires, ils auraient du être en athlétisme	Réponse à la demande de précisions et établissement de constats.
CP 29: Attends tu me dis ils sont en athlé, et normalement ils auraient dû être dehors ? D'accord donc c'était pas des élèves qui auraient dû être dans l'eau.		- Reprise de « normalement » qui marque l'appréciation négative de la place de ces **« élèves »** - Configuration qui explique la place incongrue des **« élèves ».**	- Prise en charge appréciative, la valeur de référence est pragmatique (normalement). La cp évalue l'organisation de l'EPS pas l'enseignement du stagiaire.
Stag 29: Non. j'avais une indisposée, j'avais 2 oublis de tenue, et puis j'avais 2 absents.			
CP 30: Et donc quand ils sont comme ça sur le bord, alors mis à part ceux qui sont en athlé parce que c'est un peu difficile de rentrer dans le cours, en fait là elles ont pas du tout participé. Donc toi ça te soucie, ça te soucie pas ?		- Spécification des **« élèves »** sur le bord et concernés par le cours. - Configuration qui explique la difficulté de faire **<u>participer</u>** des élèves qui ne sont pas concernés. - Associe un prédicat aux **« élèves »** ➠ont pas du tout participé. - Associe une question au prédicat **« élèves »** ➠ participe. ➠« ça te soucie ? »	- « Et donc » Modalisation logique. - Les élève n'ont pas du tout participé apparaît comme un constat qui pose le phénomène qui fait l'objet de l'analyse. - Demande de « ressenti » qui introduit de la dissonance. La participation des dispensés est posée comme un souci. - La question limite l'implication du stagiaire.
Stag 30: Pour cette séance là, je leur prévoie rien, mais par contre pour les autres séances je les fais participer par exemple sur de l'observation, par rapport à compter le nombre d'inspirations. Mais je sais que de toutes façons, comme j'ai un groupe de filles, j'aurai toujours plus ou moins des indisposées, c'est pour ça qu'à chaque fois, faut que je prévoie de l'observation. Ca me permet …ça les mets dedans…au moins ils ont un regard extérieur.	RED	**- « Séance »** nouvel objet du discours. - Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« séance »** ➠ « spécification celle là rien… par contre pour les autres ». - « **Les »** reprise des élèves sur le bord. Configuration qui explique comment l'enseignant donne des tâches d'observation pour faire participer. **« observation »** nouvel objet du discours. - Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« observation »** ➠ exemple compter le nombre d'inspirations. - Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« observation »** ➠ il faut la prévoir à chaque fois pour les indisposées. - Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« observation »** ➠ sa fonction est précisée, faire participer, mettre les élèves dedans, avoir un regard extérieur.	- Recherche de cohérence. Prise en charge d'une explication. - La valeur de référence est pragmatique. La prise en charge est finalisée parce que ça produit sur la participation des élèves. - Un groupe de fille suppose qu'à chaque fois il faut prévoir de l'observation. (Contrainte empirique)
CP 40: Mais donc l'observation elle est plus pour toi, ou elle est plus pour les élèves ? Enfin pour les élèves, et pour les dispensés et pour ceux qui	RM	- Demande d'orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« observation »** ➠Pour les élèves ou pour l'enseignant ? Pour les dispensés ou pour les nageurs ?	- Dissonance introduite par la comparaison « pour toi ou pour les élèves ? » - Demande de précision. La question

travaillent ? Comment tu la vois ?			fait référence à des valeurs pragmatiques sur l'impact et les destinataires de l'observation. - Pose une contrainte sur le registre des modèles. L'observation pour qui et quelle fonctionnalité.
Stag 40: Elle est plus pour eux, parce que ça va leur permettre un petit peu de voir comment ça se passe aussi de l'extérieur, de voir un petit peu les défauts que eux ils ont peut être pendant leur pratique. Ca les fait, je pense que, en même temps , déjà ça les engage , ils sont plus concernés que quand ils sont assis à rien faire. Parce que si j'en n'avais pas besoin je les renverrai. Si je les fais participer, si ils participent, si j'ai pas besoin d'eux, je les renvoie en cours parce que ils ont le bac à passer. Mais de toute façon je sais que j'en aurai au moins…	RM-RE	- Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« observation »** ➠ Elle s'adresse aux dispensés. Elle a une fonction d'évaluation de leurs propres défauts. Elle a une fonction d'engagement. Glissement de l'objet du discours : On passe de **« l'observation »** à **« Ils »** qui reprend les élèves dispensés. - Configuration qui explique l'intérêt de l'observation. Ils sont plus concernés que quand ils sont assis à rien faire. - Configuration contradictoire qui conditionne la présence des dispensés à leur utilité.	- Recherche de cohérence. Prise en charge d'une explication. - La valeur de référence est pragmatique. - L'utilisation des nombreux « **si »,** connecteur logique montre une mise en tension de différentes conditions.
CP 41: Tu en auras toujours, donc du coup ?	RE		- Rappel d'une contrainte empirique. - La remarque valide les explications données par le stagiaire et invité à généraliser. (Pas d'avis, pas de conseil, pas d'évaluation.)
Stag 41: En fait c'est pour ça que je prévoie à chaque fois, ils suivent un élève.	RED		-
Stag 42 : D'accord…bon ben merci on se revoit la semaine prochaine.			

<u>Thème 7 : Premier niveau d'interprétation :</u>

7 – 1 : Les éléments d'une posture.

<u>La nature des interventions :</u>
A partir des observations, la cp demande au stagiaire d'établir des constats sur les élèves non nageurs, puis demande comment il les prend en compte. La référence est pragmatique. Elle évite d'impliquer le stagiaire et d'évaluer son enseignement ou de contester ses propositions.

<u>D'où il parle</u>.
A l'exception de **« l'observation »** les unités de discours utilisées ne font pas référence à des concepts de la formation des enseignants de la didactique ou de la pédagogie.
Dans les prises en charge appréciatives qui portent sur les élèves sur le côté la référence mobilisée est une valeur dans l'usage professionnel qui est attaché à la participation de tous les élèves.

<u>Les rôles</u>
La cp choisit le thème et pose les questions. Elle n'évalue pas l'enseignement du stagiaire ni ses propositions. Elle fait vivre la discussion sur un thème en demandant des précisions.

Interprétation :

Le destinataire des interventions sont le praticien et la personne. La référence est pragmatique. Sur cet entretien la cp guide la discussion sur la gestion des élèves dispensés par des questions ouvertes. Elle évite d'évaluer et se maintient dans une posture amicale celle de « collègue ».

7 - 2 : Cadre interprétatif mobilisés pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.

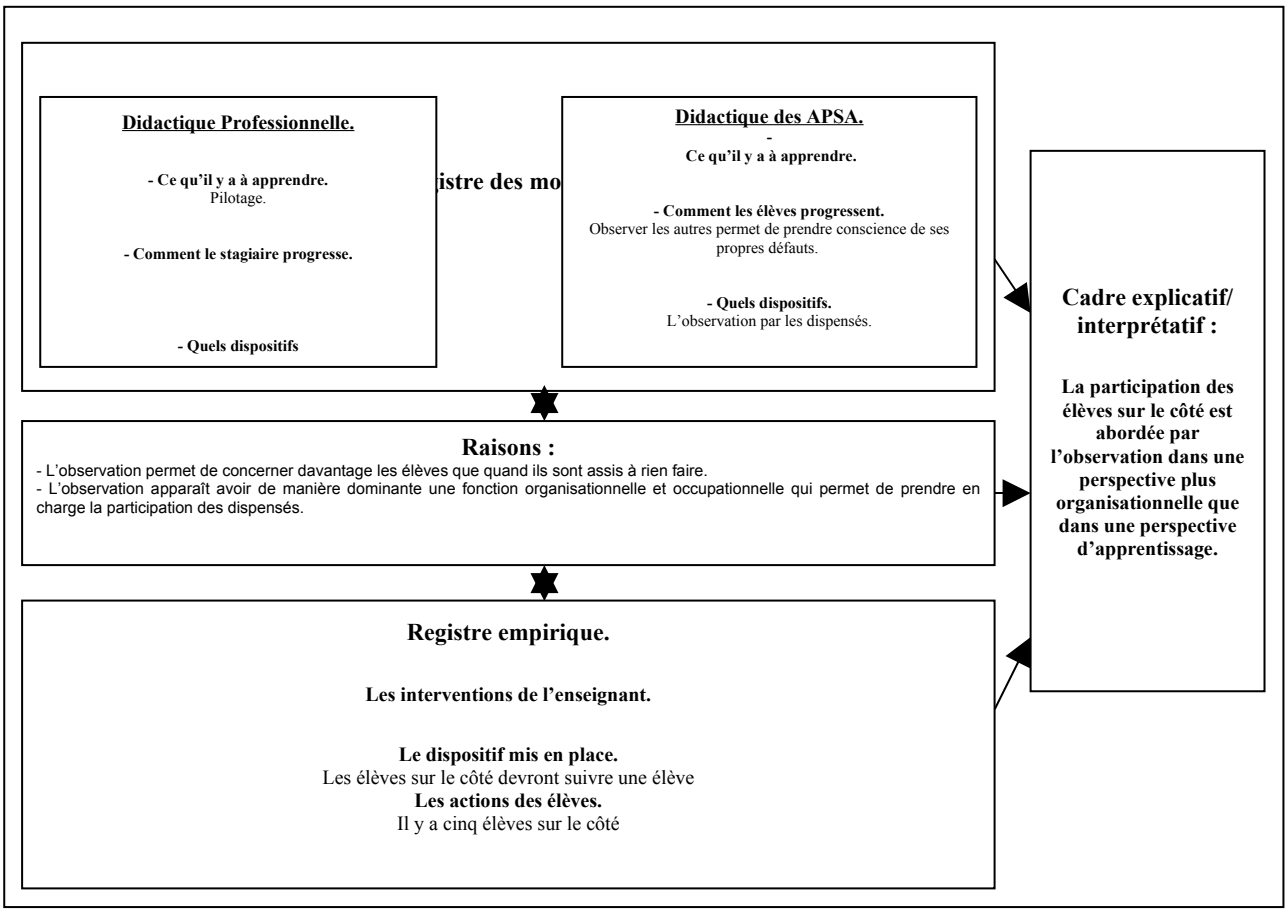
- Le thème abordé :
Dans cet extrait l'entretien parle des élèves sur le côté et de la fonction de l'observation dans la séance.

- Les opérations de construction de la référence :
Les objets du discours, en quoi et comment ils permettent d'articuler ou non les éléments du système didactique ?
C'est essentiellement le stagiaire qui les développe à partir des demandes de la cp. Sur la participation des élèves sur le côté.
Le concept mobilisé pour parler de l'activité des « **élèves sur le côté »** est celui **« d'observation ».**
Sa fonction et son utilité sont progressivement définies, elle a une fonction d'engagement des élèves dispensés et une fonction d'évaluation (de ses propres défauts).
Les « **élèves sur le côté »** ont une utilité puisque l'enseignant dit en avoir besoin. Ils devront suivre un élève.

- Des raisons :
Elles sont essentiellement apportées par le stagiaire :
- Le stagiaire explique comment il donne des tâches d'observation pour faire participer les élèves sur le côté, les « mettre dedans », avoir un regard extérieur.
- La fonction de l'observation dans l'apprentissage est celle de modèle .Elle est nuancée « un petit peu »
- L'observation permet de concerner davantage les élèves que quand ils sont assis à rien faire.
- L'observation apparaît avoir de manière dominante une fonction organisationnelle et occupationnelle qui permet de prendre en charge la participation des dispensés.

Interprétation :

Le cadre explicatif
La participation des élèves sur le côté est abordée par l'observation dans une perspective plus organisationnelle que dans une perspective d'apprentissage.



7 - 3 : La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Il s'agit ici de tenter de comprendre comment le conseiller pédagogique conduit la transformation du stagiaire lors de l'entretien. Comment il argumente et fait problématiser, comment il prend en compte les actions et les interlocutions du stagiaire pour cela.

Il s'agit de repérer et d'articuler les mouvements argumentatifs qui s'organisent autour des dissonances.
- Comment s'opèrent les recherches de cohérence (qui recherche les raisons, comment sont cadrées et reconstruites les nouvelles représentations différentes).
- Les fonctions didactiques que jouent les interventions des acteurs dans le débat.

Nous proposons de formaliser l'évolution des discours argumentatifs autour des fonctions didactiques jouées par les principales interlocutions dans le schéma suivant.

Evolution du discours argumentatif (dissonance, recherche de cohérence, stabilisation …)	**Fonction de positionnement :** - Délimitation de l'objet d'analyse. Précisions sur les éléments du contexte, qualification et comparaison des buts poursuivis, des réponses obtenues.	**Fonction de construction du problème.** Reconstruction des faits, des raisons. Mise en relation (tension) des différents éléments à prendre en compte. Construction de conditions ou de contraintes empiriques. Production d'hypothèses explicatives, recherche des possibles.	**Fonction de résolution.** On propose des solutions pragmatiques, des explications, des modélisations.
Dissonance	- Constat : Il y a 5 élèves sur le côté. (Cp 28)		
	Précisions et établissement de constats. 3 élèves n'auraient pas du être là. (s 28)		
Dissonance	- Prise en charge appréciative, la valeur de référence est pragmatique (normalement). La cp évalue l'organisation de l'EPS et la participation des dispensés comme un souci. Constat qu'il faut analyser, « elles n'ont pas du tout participé » (cp 29 ; cp 30).		
Recherche de cohérence.		- Prise en charge d'une gestion possible par l'observation. - Le groupe de filles pose une contrainte empirique sur la gestion des dispensées. (S 40)	
Dissonance		- Pose une contrainte sur le registre des modèles. L'observation pour qui et quelle fonctionnalité. (cp 41)	
Recherche de cohérence.		- Prise en charge d'une explication sur les fonctions de l'observation. - L'utilisation des connecteurs logiques « **si »,** montre une mise en tension de différentes conditions. Elle reste un peu floue. (S 41)	

Dissonance.		Rappel d'une contrainte empirique, il y en aura toujours et invitation à la généralisation. (cp 41)	
Production de cohérence.			Il faut prévoir à chaque fois. Je leur fais suivre un élève. (Règle très ouverte d'organisation.) (s 41)

- La prise en charge des élèves sur le côté est posée par la cp comme un souci.
- Le stagiaire pose les tâches d'observation comme une solution possible.
- La cp demande des précisions sur la fonctionnalité des tâches d'observation.
- Le stagiaire fait valoir des fonctions assez floues de l'observation.
- Le souci étant posé à chaque séance, l'observation est généralisée comme la solution au « souci » de la participation des élèves sur le côté.

Interprétation

Le phénomène analysé n'est pas posé réellement comme un problème d'enseignement- apprentissage c'est un souci lié à la participation.
Les contraintes sur la fonctionnalité de l'observation sont très ouvertes et superficielles. En l'absence de contraintes sur l'activité d'apprentissage, elles ne remettent pas en cause le fonctionnement du stagiaire du point de vue de la gestion des tâches d'enseignement-apprentissage, (ce n'est pas cela dont il est question.)

A l'inverse la gestion de l'argumentation et des contraintes valide plutôt le projet du stagiaire pour gérer les « élèves sur le côté ». D'une certaine manière dans cet extrait, les deux acteurs généralisent une solution pragmatique à un problème qui n'est pas construit.

- Mise à plat de l'entretien d'auto-confrontation à partir du schéma de Toulmin.

Lors de cet entretien de rappel stimulé avec le conseiller pédagogique, le chercheur tente de faire valoir les difficultés rencontrées par le cp pour faire prendre au stagiaire la responsabilité des incidents critiques relevés dans la séance.
La référence au schéma de Toulmin nous permet de distinguer les raisons (garanties et fondements) mobilisées par le CP pour argumenter ses choix.
Le discours est découpé en plusieurs extraits qui correspondent aux arrêts de la lecture de la vidéo décidés par le CP ou le formateur.
Le codage indique la fonction des énoncés dans le schéma argumentatif. D pour les données, F pour les fondements, G pour les garanties, C pour les conclusions, R pour les réserves.

Garanties et fondements et conclusions nous permettent de définir :
- Les raisons qui renseignent sur les buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.
- Les raisons qui renseignent sur les cadres explicatifs mobilisés.
- Les raisons qui renseignent sur les démarches et les stratégies argumentatives développées.

Extrait 1

Intervention sur vidéo à partir de cp 2

Cherch 1 : Est-ce que tu peux me dire si c'est important la manière dont démarre l'entretien et ce que tu en attends ?	
CP rap1: Ben moi … enfin je ne savais pas trop où aller donc en fait, je voulais qu'il me redise vraiment ce qu'il voulait faire avec les élèves pour voir ce qu'il voulait regarder, quelles informations il avait donné aux élèves pour qu'ils s'évaluent sur ce qu'il voulait faire dans la séance d'aujourd'hui. En fait, il leur a donné, « vous faites 200m trois nages », mais il ne leur en a pas dit plus. Donc je voulais savoir si lui, il voulait vérifier plus de choses que ça, mais bon, il ne me l'a pas dit. Il m'a représenté ce qu'il avait présenté aux élèves.	G : Vu que je ne savais pas trop où aller. G: Je voulais qu'il me redise ce qu'il voulait faire avec ses élèves. Je voulais vérifier G : Vu que il leur a donné mais qu'il en a pas dit plus.

	G : Vu qu'il m'a présenté ce qu'il présenté aux élèves.
Cherch 2 : Donc il ne répond pas à tes attentes, il décrit…	
CP rap 2 : Il décrit ce qu'il a fait et moi j'attendais plus, qu'il me dise vraiment ce qu'il voulait voir. Il me redit ce qu'il avait prévu mais il ne me dit pas ce qu'il a vu et ce qu'il voulait voir.	D : le stagiaire décrit ce qu'il à fait, ce qu'il a prévu. C : J'attendais plus.

Quatrième étape :

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 1 d'après Toulmin :

Extrait 1

Données				Conclusion
- Le stagiaire décrit ce qu'il a fait				- J'attendais plus.
- le stagiaire décrit ce qu'il à fait, ce qu'il a prévu.				- Je voulais savoir si lui pensait vérifier plus de choses que ça.
- Le stagiaire dit ce qu'il a prévu mais pas ce qu'il a vu et ce qu'il voulait voir		Garanties		
		Vu que je ne savais pas trop où aller. - Vu qu'il leur a donné …mais qu'il n'en dit pas plus. - Vu qu'il m'a présenté ce qu'il a présenté aux élèves. - Vu que Je voulais savoir si lui pensait vérifier plus de choses que ça. - Vu que je voulais savoir quelles informations il avait donné aux élèves pour qu'ils s'évaluent sur ce qu'il voulait faire dans la séance		
		Fondements		
		En vertu du fait que je dois connaître ses intentions et les informations données aux élèves pour qu'ils s'évaluent.		

Interprétation extrait 1

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.
- Dans cet extrait la cp explique son projet d'accéder aux intentions et au détail des informations recherchées par le stagiaire sur les élèves.

- les cadres explicatifs mobilisés.
- Les cadres explicatifs devaient articuler des infos relatives à la lecture des comportements des élèves et aux intentions du stagiaire.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien
- La cp n'a pas les informations qu'elle attendait du stagiaire.

Extrait 2

Intervention sur vidéo à partir de cp 3

CP rap 3 : Là, en fait j'ai reformulé la question parce que je n'avais pas eu de réponse. Là maintenant, je sais qu'il a noté des choses. Mais je ne suis toujours pas satisfaite de ce qu'il a noté.	D : j'ai reformulé la question. G : Vu que je n'ai pas eu de réponse. G : Vu qu'il a noté des choses. C : Je ne suis pas satisfaite.
Cherch 3 : Oui d'accord parce que toi tu attendais plutôt quoi ?	
CP rap 4 : Ben heue…Qu'il m'explique éventuellement… qu'il aille un peu plus loin, il me dit « il y en a qui ne savent pas nager le crawl », j'aurais préféré qu'il me dise « elle nagent le crawl parce que mais je le dis après… »	G : Vu que j'attendais les raisons qui font que les élèves ne nagent pas le crawl.
Cherch 4 : Parce que ton intention, à ce moment là, c'est quoi ?	
CP rap 5 : Ben qu'il me dise, quels sont les problèmes qu'il a vu chez ses élèves qui font que certains nagent le crawl ou pas. Il me dit, elle ne savent pas nager le crawl, moi je voudrais qu'il me dise pourquoi elles ne savent pas nager le crawl. Enfin je pensais que c'était ça qu'il fallait qu'il regarde.	G : Vu que mon intention c'est qu'il me dise ce qu'il a vu chez ses élèves et …pourquoi ils ne savent pas nager le crawl. G : Vu que je pensais que c'était ce qu'il fallait qu'il regarde.

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 1 d'après Toulmin :

Extrait 2

Données				**Conclusion**
- j'ai reformulé la question.				- Je ne suis pas satisfaite.
-				-
		Garanties		
		- Vu que je n'ai pas eu de réponse. - Vu qu'il a noté des choses. - Vu que j'attendais les raisons qui font que les élèves ne nagent pas le crawl. - Vu que mon intention c'est qu'il me dise ce qu'il a vu chez ses élèves et … pourquoi ils ne savent pas nager le crawl. - Vu que je pensais que c'était ce qu'il fallait qu'il regarde.		
		Fondements		

Interprétation extrait 2

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.
Dans cet extrait le cp explique le but poursuivi : Faire expliquer au stagiaire les problèmes qui font que certains nagent le crawl ou pas.

- les cadres explicatifs mobilisés.
Le cadre explicatif articule l'évaluation menée par le stagiaire, et les comportements des élèves au regard d'une fonctionnalité du savoir nager.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien
La stratégie d'entretien vise à faire « expliquer » ou à « faire dire ».

Extrait 3

Intervention sur vidéo à partir de cp 5

CP rap 6 : Et là, je ne suis toujours pas contente…	C : Je ne suis pas contente.
Cherch 5: Tu dis que tu n'es pas contente ?	
CP rap 7: ben parce que cela ne me satisfait pas de leur dire, je regarde leur équilibre, leur respiration… ça veut rien dire si tu ne dis pas si elles sont allongées si elles avancent vite, si elles font beaucoup de mouvements…	G : Vu que cela ne veut rien dire de regarder le respiration … si tu ne dis pas si elles sont allongées, si elles avancent vite..
Cherch 6 : Là tu veux l'emmener où en centrant son regard, en l'obligeant à t'expliquer en gros comment fonctionnent les nageurs?	
CP rap 8: Parce qu'en fait, moi je pense qu'il n'a rien proposé qui fait qu'il pourra voir réellement ce qu'il a à regarder. Donc en fait je me dis, si je lui demande de m'expliquer comment on sait que quelqu'un nage bien, comment il avance bien, comment il est bien allongé, peut être qu'après tu peux mieux regarder ce que tu as à regarder, évaluer pour pouvoir transformer après. Mais j'y vais parce que il se défend à chaque fois, j'y retourne.	G : Vu que sa situation ne lui permettra pas de voir ce qu'il a à regarder. G : Vu que si je lui demande de m'expliquer comment… alors après il pourra mieux regarder et évaluer.
Cherch 7: Tu as l'impression que tu le gènes là, on à l'impression qu'il est un peu renfrogné ?	
CP rap 9: Je sais pas…j'ai pas l'impression de le déstabiliser plus que ça. Non, je ne pense pas que je le bloque.	

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 3 d'après Toulmin :

Extrait 3

Données				**Conclusion**
- Données sur la vidéo (les réponses évasives du stagiaire)				- Je ne suis pas contente.
-				-
		Garanties		
		- Vu que cela ne veut rien dire de regarder le respiration … si tu ne dis pas si elles sont allongées, si elles avancent vite.. - Vu que sa situation ne lui permettra pas de voir ce qu'il a à regarder. -Vu que si je lui demande de m'expliquer comment… alors après il pourra mieux regarder et évaluer.		
		Fondements		

Interprétation extrait 3

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.
- Dans cet extrait la cp précise les buts qu'elle poursuit : Demander d'expliquer comment on sait qu'on nage bien pour pouvoir mieux regarder.

- les cadres explicatifs mobilisés.
- Le cadre explicatif articule l'évaluation menée par le stagiaire avec une conception du savoir nager : une explication des comportements efficaces en natation qui dépasse les rubriques équilibre, respiration, propulsion.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien
- La démarche de l'entretien : Faire expliquer les comportements efficaces pour savoir quoi regarder…

Extrait 4

Intervention sur vidéo à partir de cp 6

Cp rap 10 : Alors là, en fait, la question que je voulais poser c'était pas qu'il me raconte l'économie de nage mais, j'ai l'impression que quand il leur en a parlé, elles ne peuvent pas comprendre ce qu'il dit, elles ne sont pas sur la même planète. Il parle d'économie de nage à des gamines qui ne savent pas nager, qui ont déjà du mal à avancer ou qui n'avancent pas. J'ai pas formulé la question comme j'aurais voulu… J'aurais du lui demander : « Est-ce que tu penses que tes élèves savent ce que c'est que l'économie de nage ? »	D : La question du cp 6 qui ne porte pas sur l'économie de nage. G : Vu que ce n'était pas la question que je voulais poser. G : Vu que les élèves ne peuvent pas comprendre ce qu'est l'économie de nage parce que c'est des gamines qui ne savent pas nager ou … C : Donc j'aurai du lui demander « Est-ce que tu penses que… »
Cherch 9: Il y a une espèce d'incompréhension qui s'installe dans cet entretien alors on peut se poser la question : « C'est lié à quoi ? ». Ca va peut être s'éclaircir après, mais pour le moment, il ne répond pas à tes attentes et pourtant il joue le jeu sincèrement. A quoi ça peut être lié, qu'est-ce qui se passe là dans le fait que ça dysfonctionne?	D : L'entretien dysfonctionne, il ne répond pas à tes attentes.
CP rap 11: Je ne sais pas …on y vient après… peut être que je ne l'ai pas assez informé de ce qu'avaient vraiment fait les élèves, qu'elles n'étaient pas rentrées dans l'exercice qui était demandé par exemple. Dès le départ, il dit 200m sans s'arrêter mais il n'y y'en a pas une qui ne s'arrête pas, même celles qui savent nager. Donc comme je ne l'ai pas mis face à ça tout de suite, du coup, il me parlait d'autre chose. Il ne me parle pas de ses élèves là, il me parle de la natation dans l'idéal.	G : Vu que peut être je ne l'ai pas assez informé de ce qu'avaient fait les élèves, qu'elles n'étaient pas rentrées dans l'exercice qui était demandé au départ. G : Vu que toutes les élèves s'arrêtent. G : Vu que je ne l'ai pas mis face à cela au départ. C : Il me parlait d'autres choses, il parle de la natation dans l'idéal.
Cherch 10: Vous ne semblez pas partager l'incident.	
CP rap 12: C'est vrai que lui il me dit en regardant ses notes, il y en a cinq comme ça …trois comme ça mais pour lui c'est juste un constat, c'est pas un incident critique. Moi j'estime que c'est un incident critique parce que les réponses ne correspondaient pas à ce qu'il avait demandé. Moi je pense que par rapport à son objectif d'évaluation, en fait, il a regardé au pif. C'est le sentiment que j'ai donc du coup, j'essaye de fouiller pour savoir ce qu'il voulait regarder et je n'arrive pas à trouver ce qu'il voulait regarder. Tu vois, il fait des constats très généraux, il n'a pas ciblé son intervention par rapport à ce qu'il ….	D : Il me dit en regardant ses notes il y en 5 comme ça … G : Vu que pour lui c'est un constat et pour moi c'est un incident critique parce que les réponses ne correspondaient pas à ce qu'il avait demandé. G : Vu que je pense qu'il a regardé au pif par rapport à son objectif d'évaluation. C : J'essaye de fouiller pour savoir ce qu'il voulait regarder. D : Il fait des constats très généraux, il n'a pas ciblé son intervention.
Cherch 11: Toi tu attendais quels types de constats de sa part sur ses nageurs. Qu'il ait des comportements observables sur les mouvements de jambes qu'ils font quand ils avancent, le temps qu'ils passent la tête dans l'eau ou pas. **CP rap 13 :** Par rapport à sa séance, j'aurais aimé qu'il rajoute quelque chose, qu'il ne fasse pas juste un constat d'observation mais j'aurais préféré qu'il y ait après une petite situation qui permette d'évaluer le point propulsion, le point respiration, le point équilibre. Il n'y a rien d'organisé pour qu'il vérifie un point précis. **Cherch 12 :** Il a centré son regard sur un point précis, le produit, toi tu veux lui renvoyer l'idée que son évaluation diagnostique n'est pas armée ? **CP rap 14:** Oui donc du coup, je pars là-dessus. Il avait dit aux filles, « je vais vous chronométrer pour voir combien de temps vous faites, pour que vous voyez si vous pouvez	G : Vu que j'aurai aimé qu'il ne fasse pas qu'un constat d'observation et que j'aurai préféré qu'il y ait une petite situation qui permette d'évaluer …

choisir natation sportive ou sauvetage », puis en fait le chrono, il sert à rien certaines filles doivent mettre huit minutes pour faire un 200m. C'est vrai que je suis partie vite dans le général … j'avais déjà dirigé mon opinion sur la construction de sa séance. **Cherch 13:** Je me suis demandé si cette incompréhension là elle ne vient pas du fait que lui, il te renvoie des constats sur les produits des élèves d'une manière un peu formelle, ils ont réussi ou ils ont raté, et toi, tu attends une autre lecture des comportements d'élèves, tu y reviens deux fois, trois fois et puis il n'y a rien qui apparaît, il n'en sort rien. **Cp rap 15 :** Oui	D : Il a centré son évaluation sur un point précis le produit. Il avait dit aux filles je vais vous chronométrer pour voir si vous pouvez choisir natation sportive… G Vu que certaines filles mettent huit minutes cela ne sert à rien. C : Je suis partie vite dans le fait… j'avais dirigé mon opinion sur la construction de séance.

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 4 d'après Toulmin :

Extrait 4

Données				**Conclusion**
- Donnée vidéo : La question du cp 6 qui ne porte pas sur l'économie de nage.				- Donc j'aurai du lui demander « Est-ce que tu penses que… »
		Garanties		
		- Vu que ce n'était pas la question que je voulais poser. - Vu que les élèves ne peuvent pas comprendre ce qu'est l'économie de nage parce que c'est des gamines qui ne savent pas nager ou ...		
		Fondements		

Données				**Conclusion**
- L'entretien dysfonctionne, il ne répond pas à tes attentes. - Il me dit en regardant ses notes il y en 5 comme ça … - Il fait des constats très généraux, il n'a pas ciblé son intervention.				- J'essaye de fouiller pour savoir ce qu'il voulait regarder.
- Il a centré son évaluation sur un point précis, le produit. Il avait dit aux filles je vais vous chronométrer pour voir si vous pouvez choisir natation sportive…				- C'est vrai que je suis partie vite dans le général… j'avais dirigé mon opinion sur la construction de séance.
		Garanties		
		- Vu que peut être je ne l'ai pas assez informé de ce qu'avaient fait les élèves, qu'elles n'étaient pas rentrées dans l'exercice qui était demandé au départ. - Vu que toutes les élèves s'arrêtent. - Vu que je ne l'ai pas mis face à cela au départ. - Vu que pour lui c'est un constat et pour moi c'est un incident critique parce que les réponses ne correspondaient pas à ce qu'il avait demandé.		

		- Vu que je pense qu'il a regardé au pif par rapport à son objectif d'évaluation. - Vu que j'aurai aimé qu'il ne fasse pas qu'un constat d'observation et que j'aurai préféré qu'il y ait une petite situation qui permette d'évaluer …		
		- Vu que certaines filles mettent huit minutes cela ne sert à rien de chronométrer.		
		Fondements (reconstruits)		
		- En vertu du fait que le stagiaire doit être confronté à un incident critique partagé. - En vertu du fait que l'évaluation doit être renvoyée à des situations qui révèlent le fonctionnement des élèves plus que le produit sous forme de chrono.		

Interprétation extrait 4

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.

- les cadres explicatifs mobilisés.

- Le cadre explicatif qui permet à la cp d'analyser la séance articule des hypothèses sur le fonctionnement du stagiaire (il a regardé grossièrement les élèves), avec une conception de l'évaluation qui valorise des fonctionnements en natation (respiration, propulsion, équilibre) plus que des performances chronométrées.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

- La cp analyse sa démarche d'entretien en terme d'écart à une démarche qui viserait à confronter le stagiaire à un incident critique partagé. Une des causes de dysfonctionnement possible de l'entretien apparaît autour d'une approche trop générale de la construction de la séance.

Extrait 5

Intervention sur vidéo à partir de cp 8

Cher 14: Et là, toi tu lui demandes ce qu'il a donné comme consignes.	D : Donnée vidéo sur le questionnement de la cp.
CP rap 16: C'était pour lui dire … Je crois que mon problème c'est que je tourne souvent autour du pot et je ne vais pas directement. Parce qu'en fait ce que je voulais qu'il comprenne, c'est que quand il y va et qu'il donne quelque chose de juste pour réussir, elle réussit. Notamment elle disait, j'arrive pas à descendre, il lui a juste dit d'incliner la tête et elle a réussi, elle est descendue quoi, il n'y avait pas de souci…donc de regarder ces choses là de façon plus précises…mais je ne lui ai pas dit.	C : Donc je crois que mon problème c'est que je tourne autour du pot. G : Vu que je voulais qu'il comprenne que quand il s'occupe des élèves et qu'il donne quelque chose de juste elle réussit… mais que je ne lui ai pas dit.
Cherch 15 : Et c'est toujours la même idée que tu veux faire valoir ?	
CP rap 17 : Ben là c'était plus de regarder ses élèves en fait. Là, il a suivi cette gamine là, donc il voit bien que quand il la suit, il donne … Elle dit : « J'ai des problèmes pour descendre… j'ai des problèmes de poussée ou j'arrive pas à pousser… » Et j'aurai aimé qu'il lui explique comment elle peut pousser ou qui lui donne des billes pour pousser. Bon après il l'a revue, il lui donne la position de la tête…bon ça sert à quelque chose en fait.	D : Changement de thème par rapport au début de l'entretien. G : Vu que je veux faire valoir l'idée de plus regarder ses élèves.
Cherch 16: Tu es entrain de changer de plan par rapport aux fonctions de la séance.	
CP rap 18: Parce qu'en fait au début de la séance, je crois que dans la première partie de la séance en fait, il n'est pas du tout intervenu il était seulement observateur. Dans la deuxième partie, effectivement il va plus vers les élèves, il travaille plus sur les élèves donc du coup, moi je me suis déplacée aussi. Parce que lui n'intervenait plus de la même façon.	G : Vu que dans la première partie de la séance il était observateur et que dans le seconde, il travaille plus avec les élèves. C : Donc moi je me suis déplacée.
Cherch 17: Et pourtant les fonctions qu'il veut faire vivre sont les mêmes ?	
CP rap 19 : Ben oui et puis là, il est intervenu. Là j'embraye sur autre chose parce que je voulais voir toute la séance en fait. Là où il ne m'a pas répondu au début, j'ai laissé tomber et …je voulais dérouler tout le fil de la séance en fait. Peut être que j'aurais du situer l'entretien plus sur … parce que là, j'ai voulu faire toute la séance. Là il y avait un truc avec Alexandra qui s'était passé, peut être qu'inconsciemment je voulais aussi lui dire : « Tu vois quand tu t'occupes d'un élève il apprend, il réussit quoi » Je veux lui renvoyer que son intervention elle est intéressante.	C : Donc, j'embraye sur autre chose G : Vu que je voulais voir toute la séance. C : Vu que Là ou il ne m'a répondu j'ai laissé tomber. G : Vu que je voulais lui dire que quand il s'occupe d'un élève il apprend. C : Donc je veux lui renvoyer que son intervention elle est intéressante.
Cherch18: En occultant les fonctions qu'il veut faire jouer à la situation.	
CP rap 20 : Ben du coup oui.	R : Même si on s éloigne des fonctions qu'il voulait faire vivre à la situation.

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 5 d'après Toulmin :

Extrait 5

Données				Conclusion
- Donnée vidéo sur le questionnement de la cp.				- Donc je crois que mon problème c'est que je tourne autour du pot.
-				-
		Garanties		
		- Vu que je voulais qu'il comprenne que quand il s'occupe des élèves et qu'il donne quelque chose de juste elle réussit…mais que je ne lui ai pas dit.		
		Fondements		
		En vertu du fait que le cp doit dire ce qu'il veut que le stagiaire comprenne.		

Extrait 5

Données				Conclusion
- Changement de thème par rapport au début de l'entretien.				- Donc moi je me suis déplacée.
-				- Donc, j'embraye sur autre chose et je veux lui renvoyer que son intervention elle est intéressante.
		Garanties	**Réserve**	
		- Vu que je veux faire valoir l'idée de plus regarder ses élèves. - Vu que dans la première partie de la séance il était observateur et que dans le seconde, il travaille plus avec les élèves. - Vu que je voulais voir toute la séance. - Vu que là ou il ne m'a répondu j'ai laissé tomber. - Vu que je voulais lui dire que quand il s'occupe d'un élève il apprend.	Même si on s éloigne des fonctions qu'il voulait faire vivre à la situation.	
		Fondements		
		En vertu du fait que le cp balaye toute la séance.		

Interprétation extrait 5

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.

Dans cet extrait, la cp précise un peu les buts qu'elle poursuit, il s'agit de balayer la séance pour soulever les aspects plus ou moins intéressants de l'activité des élèves. Elle considère qu'elle tourne autour du pot et a des difficultés à faire comprendre au stagiaire ce qu'elle veut lui dire.

- les cadres explicatifs mobilisés.

- Le cadre explicatif qui permet à la cp d'analyser la séance prend en compte les interventions de l'enseignant au regard des tentatives et des apprentissages d'une élève. C'est la valorisation de l'intervention du stagiaire qui préside, indépendamment d'une analyse didactique des choix du stagiaire. En l'absence de prise en compte des aspects fonctionnels du savoir le cadre explicatif est plutôt pédagogique.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

- Les éléments du discours nous permettent d'apprécier la démarche d'entretien, la cp tente de faire partager les constats de l'impact de l'activité du stagiaire sur l'activité des élèves.
Les causes ne sont pas recherchées dans le fonctionnement didactique du stagiaire.

Extrait 6

Intervention sur vidéo à partir de Stag 12

Cp 21: La Gwendoline là, elle est avec une autre copine elles ont passé vingt cinq minutes à essayer de mettre leurs lunettes.	D : Le cas de Gwendoline abordé dans l'entretien.
Cherch 19: Tu n'en parles pas.	D : La cp n'évoque pas le peu d'activité des élèves.
CP rap 22: J'ai pas osé. Je voulais voir quand même s'il avait vu qu'elles n'avaient pas nagé. Et en fait il a dit qu'elles n'avaient pas nagé beaucoup mais j'ai pas osé lui dire qu'elles avaient passé vingt cinq minutes de la séance à mettre leurs lunettes. Je ne sais pas pourquoi.	C : J'ai pas osé lui dire qu'elles ont passé vingt cinq minutes de la séance à mettre leurs lunettes. G : Vu que je voulais voir si il avait vu qu'elles 'avaient pas nagé.
Cherch 20 : Qu'est-ce qui te retiens en fait ?	
Cp rap 23: Je ne voulais pas l'agresser ou lui dire enfin… quelque part quand tu dis ça, tu lui dis « tu ne t'es pas occupé de ces deux élèves là ». Et en plus ça correspond au moment où il ne s'est occupé que d'Alexandra. Elles, elles n'ont rien fait. Je dis vingt cinq minutes s'était peut être un quart d'heure seulement.	G : Vu que je ne voulais pas l'agresser. G Vu que c'est au moment où il s'est occupé d'Alexandra.
Cherch 21: Et sur la question que tu poses sur les obstacles physiologiques … tu ne rebondis pas sur sa réponse ?	D : Données vidéo sur : La cp ne rebondit pas sur la réponse du stagiaire.
Cp rap 24 : Ben non… je ne savais pas trop ce que je cherchais, c'était histoire qu'il cherche encore quelque chose mais j'avais pas de…	C : Je ne rebondis pas sur la réponse du stagiaire. G : Vu que je ne savais pas trop ce que je cherchais. G : Vu que c'était histoire qu'il cherche encore quelque chose.
Cherch 22: Parce que sa réponse là « elles étaient vraiment à la rue … » ça te satisfait ?	
CP rap 25: Ben non, c'est … C'est pour ça qu'après je lui demande si elle ont nagé beaucoup. Sur la respiration … après je me disais est-ce que je ne pars pas trop sur un genre oral CAPEPS, c'est quoi le problème, qu'est-ce qu'on propose en face. Je voulais pas aller fouiller trop. J'avais l'impression que …je ne voulais pas être à cette place là.	R : Même si sa réponse ne me satisfait pas. C : Donc je lui demande si elles ont beaucoup nagé. G : Vu que je ne voulais pas partir sur un oral genre CAPEPS. C : Donc je ne voulais pas trop fouiller. G : Vu que je ne voulais pas être à cette place là.
Cherch 23: Pourtant tu te dis, c'est autour de ça que c'est important…	
CP rap 26: C'est autour de là que ça se joue mais je ne voulais pas rentrer forcément là dedans. Et puis je ne savais pas comment m'en dépêtrer … rire…J'ai du mal à l'attraper, il est grand…	R : Même si c'est autour de ça qua ça se joue. C : Je ne voulais pas rentrer là dedans. G : Vu que je ne savais pas comment m'en dépêtrer.

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 6 d'après Toulmin :

Extrait 6

Données				Conclusion
- La cp n'évoque pas le peu d'activité des élèves.				- Donc j'ai pas osé lui dire qu'elles ont passé vingt cinq minutes de la séance à mettre leurs lunettes.
- Données vidéo sur : La cp ne rebondit pas sur la réponse du stagiaire.				- Donc Je ne rebondis pas sur la réponse du stagiaire. - Donc je lui demande si elles ont beaucoup nagé. - Donc je ne voulais pas trop fouiller.
		Garanties		
		- Vu que : - je voulais voir si il avait vu qu'elles 'avaient pas nagé. - je ne voulais pas l'agresser. - c'est au moment où il s'est occupé d'Alexandra. - je ne savais pas trop ce que je cherchais. - c'était histoire qu'il cherche encore quelque chose. - je ne voulais pas partir sur un oral genre CAPEPS. - je ne voulais pas être à cette place là. - je ne savais pas comment m'en dépêtrer.	- Même si sa réponse ne me satisfait pas. - Même si c'est autour de ça qua ça se joue.	
		Fondements		
		En vertu du fait que l'entretien n'est pas une épreuve de concours et que le stagiaire ne doit pas être agressé.		

Interprétation extrait 6.

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.
- La cp, par ses questions cherche à évoquer différents éléments qui amèneront le stagiaire à réfléchir. « C'était histoire qu'il cherche encore quelque chose. »

- les cadres explicatifs mobilisés.
- Le cadre explicatif qui permet à la cp d'analyser la séance prend en compte les interventions de l'enseignant au regard de l'activité des élèves. La cp se refuse à mobiliser des éléments relatifs à la fonctionnalité du savoir pour permettre l'analyse.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

- Dans cet extrait, la cp explique les difficultés qu'elle rencontre à définir et à poursuivre les buts de son entretien. Si elle a perçu des dysfonctionnements dans la séance du stagiaire elle ne parvient pas à les lui livrer pour une analyse. La dimension affective d'une relation qu'il faut préserver rend difficile la définition de ce qu'on fait dans l'entretien. « C'est pas un oral de CAPEPS. »

Extrait 7

Intervention sur vidéo à partir de Stag CP 16

Cp rap 27: Là en fait, comme il a passé plein de temps avec Alexandra, du coup, il ne s'est absolument pas occupé du reste de la classe. Et comme il n'avait pas donné de consigne précise… Je ne lui demande pas d'être derrière chaque élève, mais les gamines elles ne font pas. Comme lui, il n'a pas remarqué en disant « Combien de fois tu l'a fait ? » Tu peux très bien t'occuper de chaque élève et dire « Bon t'en es à combien ? » même si tu ne sais pas… On fait tous ça. Il y a un petit coté conduite qui m'a gêné. En fait les filles elles sont en autonomie mais elles ne sont pas capables d'être en autonomie parce que elles en profitent pour rien faire. Enfin, elles ne font pas ce qu'il y a de demandé. Peut être qu'en lui disant d'être plus précis sur le nombre de réalisation à faire et tout ça … ça peut régler un petit peu ce problème là. Comme ça il peut se détacher pour travailler avec un élève. …	D : Données vidéo sur l'entretien autour du thème de l'activité des élèves. G : Vu que tu peux très bien t'occuper de chaque élève et dire … G : Vu qu'on fait tous ça. G : Vu qu'il y a un petit côté conduite qui m'a gêné. C : Peut être qu'en lui disant d'être plus précis sur le nombre de réalisation.
Cherch 24 : Là c'est une difficulté d'organisation…	
Cp rap 28: Oui là c'était … pour détendre l'atmosphère.	
Cherch 25 : L'atmosphère n'a pas l'air tendue.	
CP rap 29: Non, non je pense que j'étais beaucoup plus tendue que lui.	

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 7 d'après Toulmin :

Extrait 7

Données				**Conclusion**
- Données vidéo sur l'entretien autour du thème de l'activité des élèves.				- Peut être qu'en lui disant d'être plus précis sur le nombre de réalisation.
-				-
		Garanties		
		Vu que : - Tu peux très bien t'occuper de chaque élève et dire … - On fait tous ça. -Il y a un petit côté conduite qui m'a gêné.		
		Fondements		

Interprétation extrait 7

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.
- Dans cet extrait la cp évoque comment un conseil pourrait être un but poursuivi par l'entretien.

- les cadres explicatifs mobilisés.
- L'explication de la faible activité des élèves s'appuie sur les aspects organisationnels et relationnels de la séance en référence à un savoir faire en usage dans la profession et l'expérience de la cp.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

Extrait 8

Intervention sur vidéo à partir de cp 18

Cherch 26 : Là tu lui dis c'est pour voir … d'une certaine manière tu conclus et tu vas dans son sens ?	D : Retour sur une intervention de la cp.
Cp rap 30 : C'est vrai que ce genre de phrase, ça va pas du tout… rire. Moi c'était difficile pour moi…je me disais on est à cent lieues l'un de l'autre … donc j'ai une formule passe partout.	G : Vu que c'était difficile pour moi. G : Vu qu'on est cent lieues l'un de l'autre. G : J'ai une formule passe partout… qui ne va pas du tout.
Cherch 27: Je ne sais pas si il faut éviter mais c'est peut être un peu révélateur. Tu as voulu, je crois l'engager sur une lecture un peu différente de ce qu'il avait de la production de ses élèves, et puis c'est pas réussi…Ce qui questionne c'est combien d'incidents tu as repéré dans sa séance ?	D : Il y a beaucoup d'incidents critiques d'évoqués dans
Cp rap 31: Beaucoup, c'est vrai que j'aurai peut être du cibler.	C : Donc j'aurai peut être du cibler
Cherch 28: On a l'impression que tu vas sur des choses qui t'on accrochées dans sa séance, en entrant sur sa logique à lui, en changeant de plan fréquemment en oubliant la fonction première de cette situation qui était on les confronte aux épreuves du bac, puis on voit. Est-ce qu'avant de commencer l'entretien tu t'étais fixé des thèmes de travail ?	
CP rap 32: Non, je suis partie au feeling sur tout ce que j'ai vu dans la séance en réaction à chaud.	G : Vu que je suis partie au feeling sur tout ce que j'ai vu à chaud.

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 8 d'après Toulmin :

Extrait 8

Données				**Conclusion**
- Retour sur une intervention de la cp « Oui là c'est pour voir », qui justifie sa question au près du stagiaire.				- C : Donc j'aurai peut être du cibler
-				-
		Garanties		
		Vu que : - c'était difficile pour moi. - on est cent lieues l'un de l'autre. - J'ai une formule passe partout… qui ne va pas du tout. - je suis partie au feeling sur tout ce que j'ai vu à chaud.		
		Fondements		

Interprétation extrait 8

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.
- Par ses questions, la cp cherche à évoquer avec le stagiaire tout ce qu'elle a repéré comme événements dans la séance.

- les cadres explicatifs mobilisés.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

- Dans cet extrait la cp évoque comment elle aurait pu réduire l'entretien sur quelques événements. Elle Souligne le caractère difficile de la relation d'entretien et l'incompréhension qui s'installe avec le stagiaire.

Extrait 9

Intervention sur vidéo à partir de Stag 20.

Cp rap 33: Là ça s'anime un petit peu plus, parce que quand il m'a dit qu'il n'y avait rien à acquérir, ça m'a fait bondir. C'est peut être mon expérience de prof qui me fait réagir par rapport à cela… parce que pour moi toute séance sert à quelque chose, elle ne peut pas servir qu'à moi. Là je me suis dit, et les élèves dans tout ça ?	D : Le débat s'anime. G : Vu qu'il me dit qu'il n'y a rien à acquérir. C : ça m'a fait bondir. G : Vu que pour moi, toute séance sert à quelque chose.
Cherch 29: Et puis là il dit, « une idée de leur niveau » c'est un peu vague.	
Cp rap 34: Les élèves elles n'ont pas grand-chose à faire et en plus elles ne vont pas avoir d'indication pour choisir. Les critères de réussite sont totalement absents.	G : Vu que les élèves ne font pas grand-chose et n'ont pas …
Cherch 30: Donc tu reviens sur le dispositif, sur la situation.	
Cp rap 35: Peut être sur le sens pour les élèves. Qu'est-ce qu'elles ont à faire, elles ne savent pas combien, elles ne savent pas comment, elles ne savent pas pourquoi.	G : Vu que l'activité proposée n'a pas de sens pour les élèves.
Cherch 31: Si elles n'ont pas de critères de réussite elles n'auront pas l'occasion de se situer. Ca fait plusieurs fois qu'il tend la perche, il indique que ce n'est pas une séance pour apprendre … et il n'est pas en mesure de dire ce qui organise les élèves …mais toi tu ne l'attrapes pas là-dessus. Tu ne lui renvoies pas l'idée qu'il aurait du rester sur cette fonction apprentissage de cette évaluation diagnostique. Le détour que tu fais avec Alexandra perturbe un peu par rapport à ça.	
CP rap 36: Oui, j'étais bien partie et puis j'ai lâché. C'était peut être pas au bon moment.	C : J'étais bien partie sur la fonction « apprentissage » de l'évaluation et puis j'ai lâché.

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 9 d'après Toulmin :

Extrait 9

Données				**Conclusion**
- Le débat s'anime.				- ça m'a fait bondir.
-				- J'étais bien partie sur la fonction « apprentissage » de l'évaluation et puis j'ai lâché.
		Garanties	**Réserve**	
		- Vu que : - il me dit qu'il n'y a rien à acquérir. - pour moi, toute séance sert à quelque chose. - les élèves ne font pas grand-chose et n'ont pas … - l'activité proposée n'a pas de sens pour les élèves.	(Emise par le cherch) : mais toi tu n'évoques pas la fonction apprentissage de cette situation.	
		Fondements		

Interprétation extrait 9

- Dans cet extrait la cp souligne son implication affective à partir de l'appréciation qu'elle a de la séance du stagiaire. Elle a comme référence sa conception d'une évaluation diagnostique qui doit contribuer à l'apprentissage. Pour autant elle constate le fait de n'avoir pas fait partager son avis au stagiaire. « J'ai lâché ».

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.

- les cadres explicatifs mobilisés.
- Le cadre explicatif mobilisé articule les fonctions de la situation et l'activité des élèves.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

- Le retour sur les démarches d'entretien développées fait apparaître l'idée de « lâcher » versus « attraper » le stagiaire.

Extrait 10

Intervention sur vidéo à partir de cp 23.

CP rap 37: Je lui pose la question de la semaine prochaine parce que je me dis que là, de toutes façons, il avait décidé qu'elles n'apprendraient rien ? Je veux savoir ce qu'il veut qu'elles apprennent en natation. C'est pour ça que je suis partie sur la semaine suivante. C'est quoi l'important en natation. Et là, je l'arrête.	D : Je lui pose la question de la semaine prochaine, de ce qui est important en natation. C : Donc je suis partie sur la semaine suivante et je l'arrête.
Cherch 32: Tu vas à nouveau dans son sens… Qu'est-ce qui joue à ce moment là. Tu n'es pas satisfaite et pourtant tu renonces …	
Cp rap 38: Je sais pas j'ai pas envie de faire mal, j'ai pas envie de l'embêter.	G : Vu que je ne veux pas faire mal et que je n'ai pas envie de l'embêter.

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 10 d'après Toulmin :

Extrait 10

Données				**Conclusion**
- Je lui pose la question de la semaine prochaine, de ce qui est important en natation				- Donc je suis partie sur la semaine suivante et je l'arrête.
-				-
		Garanties		
		Vu que je ne veux pas faire mal et que je n'ai pas envie de l'embêter.		
		Fondements		

Interprétation extrait 10

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.

- les cadres explicatifs mobilisés.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

- La cp évoque la difficulté qu'elle a rencontrée à impliquer le stagiaire dans les causes des dysfonctionnements qu'elle a perçus de la séance. La dimension affective d'une relation qu'il faut préserver rend difficile la poursuite des intentions de la cp dans cet entretien.

Extrait 11

Intervention sur vidéo à partir de stag 27 .

Cherch 33: Ca parait très consensuel…	
Cp rap 39: Ca me dépasse…mais non parce que je trouve qu'il en rabat vachement, son ambition c'est très bas… moi je ne sais plus quoi dire…non mais je trouve que c'est dur à entendre même si ces gamines là que tu vois nager tu sais d'entrée de jeu qu'elle ne vont pas réaliser des chronos ça … mais de dire toutes façons, elles vont choisir sauvetage et lui comme par hasard, première partie de séance, il ne fait rien, la deuxième partie de séance, il intervient, tu vois, il a déjà choisi.	C : Je ne sais plus quoi dire. G : Vu que son ambition c'est très bas. G : Vu qu'il a déjà choisi… G : Vu que c'est dur à entendre.
Cherch 34 : Cette logique te gène ?	
Cp rap 40 : Ben oui donc (en riant) … ben c'est bien ton projet …mon projet …	

Extrait 12

Intervention sur vidéo à partir de cp 28.

Cp rap 41 : Ha oui, là je voulais aborder le fait qu'il y ait tant de filles dispensées sur le bord…	
Cherch 35: Et tu abandonnes sur l'idée qu'il n'est pas ambitieux ?	
Cp rap 42: Oui… Je savais pas comment lui dire… J'avais presque envie de lui dire : « De quoi on a parlé ?» et de faire le point et puis je me suis dit depuis le début de l'entretien je ne sais pas si ça a servi à quelque chose, on n'a pas échangé, et du coup là, je suis perdue. Comme il y avait cette histoire des dispensés, j'enchaîne sur les dispensés mais pour revenir sur l'apprentissage.	D : Abandon de l'idée qu'il n'est pas ambitieux. G : Vu que je ne savais pas comment lui dire. C : j'enchaîne sur cette histoire de dispensés.

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 11 d'après Toulmin :

Extrait 11 et 12

Données				**Conclusion**
- Donnée vidéo sur l'accord entre cp et stagiaire. - Abandon de l'idée qu'il n'est pas ambitieux				- Je ne sais plus quoi dire. - J'enchaîne sur cette histoire de dispensés.
		Garanties		
		- Vu que son ambition c'est très bas. - Vu qu'il a déjà choisi… - Vu que c'est dur à entendre. - Vu que je ne savais pas comment lui dire. - Vu que depuis le début de l'entretien ça n'a pas servi à grand-chose.		
		Fondements (reconstruits)		
		- En vertu du fait qu'il faut de l'ambition pour les élèves. - En vertu du fait qu'il faut prendre en compte le choix des élèves.		

Interprétation extrait 11 et 12

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.

- les cadres explicatifs mobilisés.
- Le cadre explicatif mobilisé pour évaluer le stagiaire fait référence à des valeurs.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

- La cp évoque la difficulté qu'elle a rencontré à impliquer la responsabilité du stagiaire dans les causes des dysfonctionnements qu'elle a perçu de la séance.

-

Extrait 13

Intervention sur vidéo à partir de cp 42 .

Cherch 36: D'après toi le problème professionnel que lui rencontre, il est autour de quoi ?	
CP rap 43 : Du fait qu'il n'implique pas les élèves dans l'apprentissage. Qu'il ne donne pas les moyens aux élèves et de se renseigner sur ce qu'ils sont capables de faire et sur ce qu'ils vont devoir faire. Lui, il a sa logique, il y a l'épreuve du bac qui est comme ça, donc pour arriver à nager 250m. Il faut faire ça, ça et ça, le travail technique, la planche, le machin, le truc mais les élèves il n'y en aurait pas ce serait pareil. Donc je pense que le truc c'est qu'il faut qu'il regarde ses élèves fonctionner. Comme il ne regarde pas les élèves fonctionner, il ne prend pas d'infos sur eux et il n'en donne pas aux élèves.	G : Vu qu'il n'implique pas ses élèves, qu'il ne leur donne pas les moyens de s'évaluer. G : Vu qu'il a sa logique et l'épreuve du bac. G : Vu qu'il regarde les élèves fonctionner.
Cherch 37: D'après toi, qu'est-ce qui l'organise vraiment lui pour proposer cela ?	
CP rap 44: Il est organisé par sa préparation de séance et il ne revient pas vraiment dessus.	G : Vu qu'il est organisé par sa préparation de séance.
Cherch 38: Pour toi sur cet entretien là… quels enseignements tu tires de l'analyse de cet entretien ? Comment tu pourrais jouer les choses différemment	
CP rap 45: Ben moi quand je fais le constat de ça, quand je sors de l'entretien, je ne suis pas sure que cela ait servi à quelque chose. Parce que … comme je ne veux pas aller à fond dedans, je ne lui dis pas clairement les choses… Donc on évoque des choses mais après je le laisse se débrouiller avec. On a parlé un petit peu de ça, un petit peu de ça et puis après il fait ce qu'il veut. Et c'est vrai que du coup j'ai pas eu l'impression d'avoir eu une action qui peut le transformer lui … et si il y a une transformation, je n'y suis pas pour grand-chose. C'est lui qui aura peut être fait des liens…	D : Quand je sors de l'entretien je ne suis pas sure que cela ait servi à quelque chose. G : Vu que je ne veux pas aller à fond dedans. C : Donc, on évoque des choses et après je le laisse se débrouiller.
Cherch 39: Tu le laisses un peu redécouvrir, tu évoques des éléments en espérant qu'il fasse des liens. C'est ta façon de fonctionner mais ça supposerait quoi de fonctionner différemment ?	
CP rap 46: Mais après je me dis, est-ce que je suis capable de tenir le choc sur une durée d'entretien comme ça en choisissant un seul incident critique, nerveusement j'en sais rien du tout. Je me demande si je suis assez costaud pour aller assez loin avec lui.	G : Vu que je me demande si je suis assez costaud affectivement pour tenir le choc sur une analyse d'un incident critique.
Cherch 40 : Costaud de quel point de vue ?	
CP rap 47 : Affectif.	
Cherch 41: Ce que tu évoques là, est-ce que cela ne se règle pas en étant plus armé du point de vue didactique.	
Cp rap 48 : Oui sans doute mais après …le problème … ce qu'il voulait regarder, comment il le regardait, moi techniquement comment je fais pour qu'il arrive à répondre à ma question.	G Vu que le problème c'est comment je fais pour qu'il arrive à répondre à mes questions.
Cherch 42: Comme tu le dis, j'ai l'impression que tu n'as pas précisément balisé le terrain sur ce que tu veux lui dire ni sur ce que tu veux comme transformation chez lui et ce sur quoi tu vas t'appuyer pour ça …du coup tu tournes autour sans vouloir vraiment poser les choses. On va arrêter là peut être ?	
CP rap 49: Oui.	

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 13 d'après Toulmin :

Extrait 13

Données				Conclusion
- Quand je sors de l'entretien je ne suis pas sure que cela ait servi à quelque chose.				- Donc, on évoque des choses et après je le laisse se débrouiller.
-				
		Garanties		
		Vu que : -il n'implique pas ses élèves, qu'il ne leur donne pas les moyens de s'évaluer. - il a sa logique et l'épreuve du bac. - il regarde les élèves fonctionner. - il est organisé par sa préparation de séance. - je ne veux pas aller à fond dedans. - je me demande si je suis assez costaud affectivement pour tenir le choc sur une analyse d'un incident critique. - le problème c'est comment je fais pour qu'il arrive à répondre à mes questions.		
		Fondements		

Interprétation extrait 13

- La cp explique les difficultés rencontrées pour poursuivre une démarche de formation du stagiaire lors de l'entretien. Elle pointe ses difficultés autour des aspects affectifs de la gestion de l'entretien, « je ne veux pas aller à fond dedans » « je ne sais pas si je suis assez costaud affectivement ».

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.
- Les démarches de formation poursuivies par la cp ne sont pas anticipées. Il s'agit d'évoquer la séance pour qu'après le stagiaire redécouvre des liens.

- les cadres explicatifs mobilisés.
- Les éléments du discours nous renseignent sur le cadre explicatif mobilisé par la cp pour analyser la séance du stagiaire. Elle articule l'activité des élèves, les situations proposées et des éléments de fonctionnement du stagiaire.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien
L'entretien ne guide pas une analyse, il renvoie au stagiaire la responsabilité de la mener à partir des objets évoqués dans l'entretien.

Entretien de fin de formation de conseiller pédagogique

- La préparation de séance :

Voici resume le programme pour demain.

-retour sur l'evaluation diagnostique, sur les differents niveaux et les axes de travail pour chaque groupe.

-puis echauffement général mobilisation des differents groupes musculaires (du classique quoi...)

-echauffement plus specifique avec record dans les differents coup du bad: drive, revers, amorti.

-fin d'échauffement: un petit jeu en 11pts par 3 systeme de relais aprés chaque frappe je cede ma place.

1ére situation pour les niveaux 1 et 2:

objectif: creer la rupture dans l'echange en utilisant essentiellement la profondeur.

dispo: 3 élèves par terrain match en 15 pts. 3 zones materialisé sur le terrain, avant milieu arriere, 3pts si zone avant 1pt si zone milieu 3pts si zone arriere.

C. réussite: marquer au moins 3 fois en touchant les zones primées.

complexification: zone intermédiaire = 0pts.

2éme situation pour groupe niveau 3:

Objectif : construction d'une strategie lors de l'echange.

dispo: 3 élèves par terrain, dont un arbitre. match en 15pts

contraintes: le serveur a un volant dans son terrain par terre il doit le faire asser par dessus le filet pour marquer 3 pts en remportant le point.

C. réussite: marquer au moins trois fois avec le volant dans le camp adverse.

- Entretien avec le stagiaire en fin de formation de conseiller pédagogique.

Thème 1

Interventions des deux interlocuteurs		**Qualification des opérations qui interviennent dans la construction et la négociation de la schématisation.**	**Eléments de position énonciative** : Marques linguistiques .Modalisation logique (peut-être) ; déontiques (il faut, ça doit), pragmatique (normalement) appréciatives (insuffisant …). **Connecteurs argumentatifs** : (C'est comme) **Indicateurs de l'hétéroglossie.**
CP1: Est-ce que tu peux me dire si tu as vu dans la séance, un incident critique à un moment de ta séance? Est-ce que à un moment donné tu as des élèves qui n'ont pas fonctionné comme toi tu avais envie qu'ils fonctionnent ?	REE REE-RED	**- « Séance »** nouvel objet du discours. **- « incident critique »** objet du discours mis en position de thème. **- « incident critique »** actualisation qui spécifie l'objet séance**.** - Demande d'orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet. ➠**« incident critique »** **-** Actualisation sur la connaissance de l'objet **« incident critique »** ➠un moment donné des élèves qui n'ont pas fonctionné comme tu avais envie qu'ils fonctionnent.	- Demande de prise en charge d'une évaluation pragmatique. - C'est le cp qui questionne et pose le thème autour d'un incident critique. - Introduction de dissonance. On parle de ce qui n'a pas fonctionné.
Stag1*:* Sûrement, sur l'exercice avec les 2 zones avant et arrière. Je ne sais plus comment j'avais délimité les 2 zones mais il y en a pour lesquels c'était pas flagrant, du fait qu'il y ait une zone avant une zone arrière, qu'ils fassent une différence entre les 2. Ils restaient toujours un peu au milieu, avec du mal …à part cerner les zones... carrément passer par un travail plus technique	 RED-REE REE RMD	**- « Exercice »** nouvel objet de discours qui actualise l'incident critique. **- « Zones avant arrière »** objet du discours qui spécifie l'exercice. - Actualisation qui précise l'objet **« incident critique »** ➠sur « l'**exercice »** avec les deux zones avant et arrière. - Orientation de l'interlocution qui caractérise l'objet. ➠**« incident critique »** ➠ Ils (les élèves) ne faisaient pas la différence entre les deux zones, ils restaient toujours… au milieu. - Extension de l'objet du discours **« incident critique »** on passe de l'incident à une solution pour y faire face ➠ « passer à un travail plus technique »	- Prise en charge d'un moment de dysfonctionnement sur un exercice. - Recherche de cohérence par la proposition d'une solution : « passer à un travail plus technique »
CP2: J'ai vu 3 incidents critiques, mais en fait c'est quasiment le même qui se reproduit 3 fois de suite dans la même séance parce que c'est lié au même problème. Dans la 1 ère situation où ils faisaient des matchs, où on marquait 3 points quand il y avait 1 point marqué ou en zone avant ou en zone arrière, il y avait des élèves, et notamment les filles, qui ne jouent pas forcément les 3 points. Ils jouent, ils comptent les points etc… mais ce n'est pas ce qui leur semble primordial. Est-ce qu'il y a un aménagement matériel qui pourrait faciliter le truc qui fasse	 RED-REE RED-REE	- Actualisation qui précise l'objet **« incident critique »** ➠« 3 incidents critiques », « le même » par comparaison au **« problème ».** **- « problème »** ➠nouvel objet du discours. - Actualisation qui précise l'objet **« incident critique »** ➠dans la première situation …les zones à trois points… **- « Zone avant …arrière »** qui spécifie la **« situation »** et **« l'incident critique ».** - Configuration qui décrit l'objet **« incident critique »** ➠Les élèves jouent sans s'occuper des zones à trois points. - Extension du discours on passe de l'objet **« incident critique »** à **« aménagement matériel » .**	- Position du thème. - Prise en charge d'une appréciation pragmatique de l'activité des élèves au regard des exigences de la situation. - Introduction d'une dissonance, la situation ne produit pas l'effet recherché. Recherche de cohérence. - Demande de prise en charge d'une solution et proposition d'une piste par un aménagement matériel.

qu'ils jouent forcément les 3 points?		- **« Truc »** nouvel objet du discours qui contraint le jeu vers les zones à trois points. - Demande de configuration qui permet d'articuler **« le truc »** à **« l'aménagement matériel »** et donc à **« l'incident critique ».** **- L'interlocution du cp articule l'incident à une solution.**	
Stag2: Oui éventuellement c'est de supprimer le fait de marquer des points au milieu, seulement marquer des points en zone avant et arrière. Supprimer les points au milieu...	RED	- Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« aménagement matériel»** ➠supprimer le fait de marquer des points au milieu. - Orientation du discours sur la fonction attribuée à l'objet **« zone ».**	- Prise en charge d'un aménagement possible pour régler l'incident critique. Recherche de cohérence.
CP3: Oui mais du coup si tu supprimes complètement, tu enlèves une partie du jeu?	R MD- RMS	- Demande d'actualisation qui fait une hypothèse sur la fonction jouée par l'objet **« aménagement matériel »** ➠Tu enlèves une partie du jeu. - Articulation du dispositif et de l'authenticité du savoir.	- Prise en charge de réserves sur la signification du jeu.
Stag3: Oui mais si c'est ce que je veux voir apparaître. Quitte à revenir après sur les points au milieu.	REE- RED	- Actualisation qui restreint la fonction de l'objet **« aménagement matériel »** ➠à ce que je veux voir apparaître. - L'interlocution induit une chronologie et un ordre de priorité, d'abord une situation plus contraignante ensuite une situation plus ouverte.	- Justification de l'aménagement au regard des comportements attendus.
CP4: Par rapport au fait que les filles n'ont pas compris, parce qu'à un moment donné elles sont venues te chercher, elles n'avaient pas compris. Il y a des élèves qui ont dit qu'il manquait des plots. Comment est-ce qu'ils peuvent comptabiliser si ils ont marqué 3 points ou pas? Tu vois la différence entre j'ai marqué 3 points ou j'ai marqué qu'1point, quand est-ce que j'ai gagné le match , est-ce qu'il y a un moment où c'est plus important de marquer les 3 points par exemple? Qu'est-ce que tu pourrais faire pour... ?	REE RED- REE	**- « Les filles »** nouvel objet du discours. - Application d'un prédicat à l'objet **« filles » ➠pas compris.** **-** Configuration qui justifie le fait que les filles n'ont pas compris : Elles sont venues te chercher – des élèves ont dit qu'il manquait des plots. - Demande d'orientation du discours sur la configuration qui articule **« filles »** et **« pas compris ».** **-** Configuration qui illustre et spécifie la demande sur les conditions de marque et sur le moment de la marque. - L'emploi de la première personne personnalise et renforce l'exemple. - Demande d'hypothèse d'action pour …	- Prise en charge d'une appréciation pragmatique. Les filles n'ont pas compris. - Recherche des raisons de cette incompréhension par des questions qui guident vers l'analyse du dispositif. - Demande de prise en charge d'un dispositif alternatif.
Stag4: A quel moment?			
CP5: Les élèves jouent, de toute façon l'important pour eux c'est de gagner, peu importe si c'est en 3 points ou en 1pt. Mais justement comme ils n'ont pas de mémoire par rapport au fait si ils ont marqué 3 points ou 1 point...	REE- RED	- Application d'un prédicat à l'objet **« élèves » ➠jouent.** **-** Configuration qui explique comment les élèves jouent et le peu de cas qu'ils font des conditions de marque à 3 points.	- Prise en charge d'une appréciation pragmatique de l'activité des élèves. - Prise en charge des raisons explicatives du comportement des élèves.
Stag5: Pour les forcer à marquer ces points. Pour pouvoir gagner le match les forcer à marquer au moins 3 fois en zone avant ou arrière. Sinon ils peuvent arriver à 10 ou à 11 et si ils n'ont pas mis 3 points dans ces zones là ils n'ont toujours pas gagné le match, le match continue.	RMD	- Réponse sur des hypothèses d'action pour solliciter des actions de marque à 3 points. « Les forcer … » - Configuration qui précise les contraintes pour que les **« zones »** jouent leur fonction.	- Proposition d'un aménagement de la situation pour apporter une solution à l'incident critique.
CP6: Ca c'est un truc que tu ne leur avais pas dit par exemple.	RMD	**- « ça »** reprise des propositions de règles énoncées par le stagiaire. - Orientation du discours sur la connaissance des objets **« truc »,**	- Implication de la responsabilité du stagiaire dans l'incident critique.

		« aménagement matériel ».	
Stag6: C'est ce que je ferai la semaine prochaine.			
CP7: Là, il fallait juste qu'ils marquent le plus de points possible. Effectivement ils avaient la possibilité de marquer 3 points. Mais du coup comme ils voulaient gagner quand même, les 3 points finalement ça leur passait... , ils n'avaient pas besoin des 3 points pour gagner leur match si tu veux.	RED-REE	- Configuration qui explique l'articulation entre **« l'incident critique »** (les élèves qui n'ont pas fonctionné comme tu avais envie qu'ils fonctionnent) et l'aménagement matériel proposé. - Les élèves veulent gagner le match mais n'ont pas besoin de marquer à trois points pour gagner.	- Prise en charge d'une explication qui donne les raisons de l'incident critique. C'est l'interprétation des comportements des élèves par la cp qui sert de référence.
Stag7:			
CP8: Autre question toujours par rapport aux zones avant, zones arrière : en quoi les zones que tu as délimitées favorisent la variété des trajectoires et la variété des frappes ? Je m'explique, notamment j'ai plus regardé le groupe des filles, les filles elles frappent plutôt haut et long. Quand le volant tombe en zone avant elles marquent 3 points mais en fait c'est pas parce qu'elles ont fait un amorti, c'est parce qu'elles étaient déjà au fond du terrain donc comme elles n'avaient pas la force de renvoyer fond de court à fond de court en face, finalement c'est pas un amorti mais ça tombe quand même dans la zone avant. Donc est-ce que le fait d'avoir mis des zones comme ça, ça te permet de voir ce que tu voulais voir?	RED-REE REE-RED REE-RED	**- « zone avant zones arrières »** objet du discours qui est mis en position de thème. - Mise en relation des **« zones »** avec les trajectoires et les frappes qui sont les réponses des élèves. - Demande d'explication sur l'articulation entre les **« zones »** et « la variété des trajectoires … ». Questionnement sur la fonction des zones. - Configuration qui décrit les frappes des filles en fonction des zones qu'elles atteignent. La cp explique qu'il n'y a pas forcément de relation entre la zone visée et le type de frappe utilisé par les joueuses. **« Amorti »** nouvel objet du discours qui spécifie la frappe des élèves. - Demande de d'explication sur la fonction jouée par les zones sur les comportements des élèves. Par les explications précédentes, le cp a déjà fourni la réponse à la question qu'il pose. Sa question vise à faire partager son avis au stagiaire.	- Demande au stagiaire une appréciation pragmatique du dispositif mis en place. - Introduction de dissonance, la question laisse entendre que les différentes zones ne favorisent pas la variété des frappes et des trajectoires. - Appréciation pragmatique de l'impact des zones sur les frappes utilisées par les élèves. - Amorti, fond de court – fond de court place le discours dans l'univers de la technique du badminton. - Le **« te »** permet et le **« tu voulais voir »** impliquent la responsabilité du stagiaire.
Stag 8: Bonne question. Je pense que ce n'est pas systématique non plus.		- Interlocution qui module la relation entre « zones » et la variété des trajectoires	
CP9: Non ce n'est pas systématique.		- « Ce » objet de discours qui reprend la fonction des « zones » - Interlocution qui renforce le jugement	
Stag9: Au moins ça met en évidence que… elles ont du mal à viser volontairement la zone avant..., ce qui est flagrant c'est qu'elles ont du mal à gérer des frappes sur les amortis... techniquement, la frappe pour pouvoir faire des amortis...		- **« ça »** objet de discours qui reprend la fonction des **« zones ».** - Configuration qui justifie la fonction minimale jouée par les **« zones »** sur la variété des coups. Une fonction de mise en évidence des difficultés des élèves à réaliser des « **amortis** ». - Mise en relation par application d'un prédicat des filles, **« elles »** avec **« les amortis »**.	- Prise en charge appréciative de la fonction jouée par les zones. - Recherche de cohérence. - Prise en charge appréciative des comportements des filles. La référence est pragmatique.
CP10: Est-ce que tu leur as donné par exemple des consignes sur comment on fait pour faire un amorti pour que ça arrive dans la zone avant?	R MD-	- Demande d'explication sur les consignes données. - Donner des **« consignes »** pour faire … articulation qui renvoie à une logique	- Demande de précision qui masque un conseil. La cp tente de proposer une piste de solution à « l'incident critique. »

Tu vois sur l'orientation de la raquette, comment on tape quelle force on met, quelle opposition on met, enfin…?	RMS	prescriptive de l'enseignement. - **« Consigne »** nouvel objet du discours. **-** Configuration qui articule **« consigne »** et les conditions de réalisation d'un « **amorti ».** **-** Opération de complémentation de l'objet **« consigne »** par une énumération des registres qui permettront la réalisation. (les registres énoncés portent sur la réalisation gestuelle, pas sur la lecture du rapport de force ou l'appréciation des trajectoires)	- Recherche de cohérence.
Stag10: C'est ce que j'essaierai de faire de faire la semaine prochaine. Expliquer que c'est juste essayer de faire rebondir le volant plus que mettre beaucoup de frappe dans le volant. Essayer d'avoir une trajectoire plus rasante par rapport au filet, toutes ces choses là oui bien sûr. Insister aussi sur la prise de raquette, parce qu'il y en avait beaucoup avec le doigt en opposition et qui étaient toujours de face donc c'est forcément plus difficile pour pouvoir le faire... Les amortis, c'est pas évident, changer de prise, placer les épaules sur le côté....toute cette technique là qui reste à faire qu'est pas évidente à acquérir.		- Configuration qui explique et précise les « consignes » qui seront données aux élèves. **« Technique »** nouvel objet du discours qui reprend l'énumération des conditions de réalisation.	Recherche de cohérence. Validation des conditions qui permettront aux élèves de réussir sous forme d'un répertoire d'action.

Thème 1 : Premier niveau d'interprétation :

1 – 1 : Les éléments d'une posture.

La nature des interventions :
La cp pose les thèmes de discours. Elle évalue l'impact des dispositifs proposés par le stagiaire au regard de l'activité (produit) des élèves. Les évaluations sont plutôt à référence pragmatique. Les interprétations ne précisent pas l'origine des références. Elles ne mobilisent pas de cadre explicatif sur l'apprentissage ou sur une approche fonctionnelle du badminton.

D'où il parle.
La cp n'utilise que très peu de concepts spécifiques. Celui « d'incident critique » est à renvoyer au monde de la formation des enseignants. Les autres concepts spécifiques portent sur des éléments de description de la technique du badminton.

Les rôles

La cp évalue les dispositifs proposés par le stagiaire, elle guide la recherche des raisons par des questions relativement fermées qui donnent des pistes explicatives. Elle guide la recherche d'un dispositif alternatif par le stagiaire.
La stagiaire fait quelques propositions d'aménagement pour la séance à venir qui reprennent les pistes proposées par la cp.

L'activité mobilisée par la cp sur cet extrait d'entretien a pour fonction d'aider le stagiaire à se situer. Elle révèle une posture d'évaluateur qui cherche à guider la recherche d'alternatives au dispositif proposé par le stagiaire.

1 - 2 : Cadre interprétatif mobilisés pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.

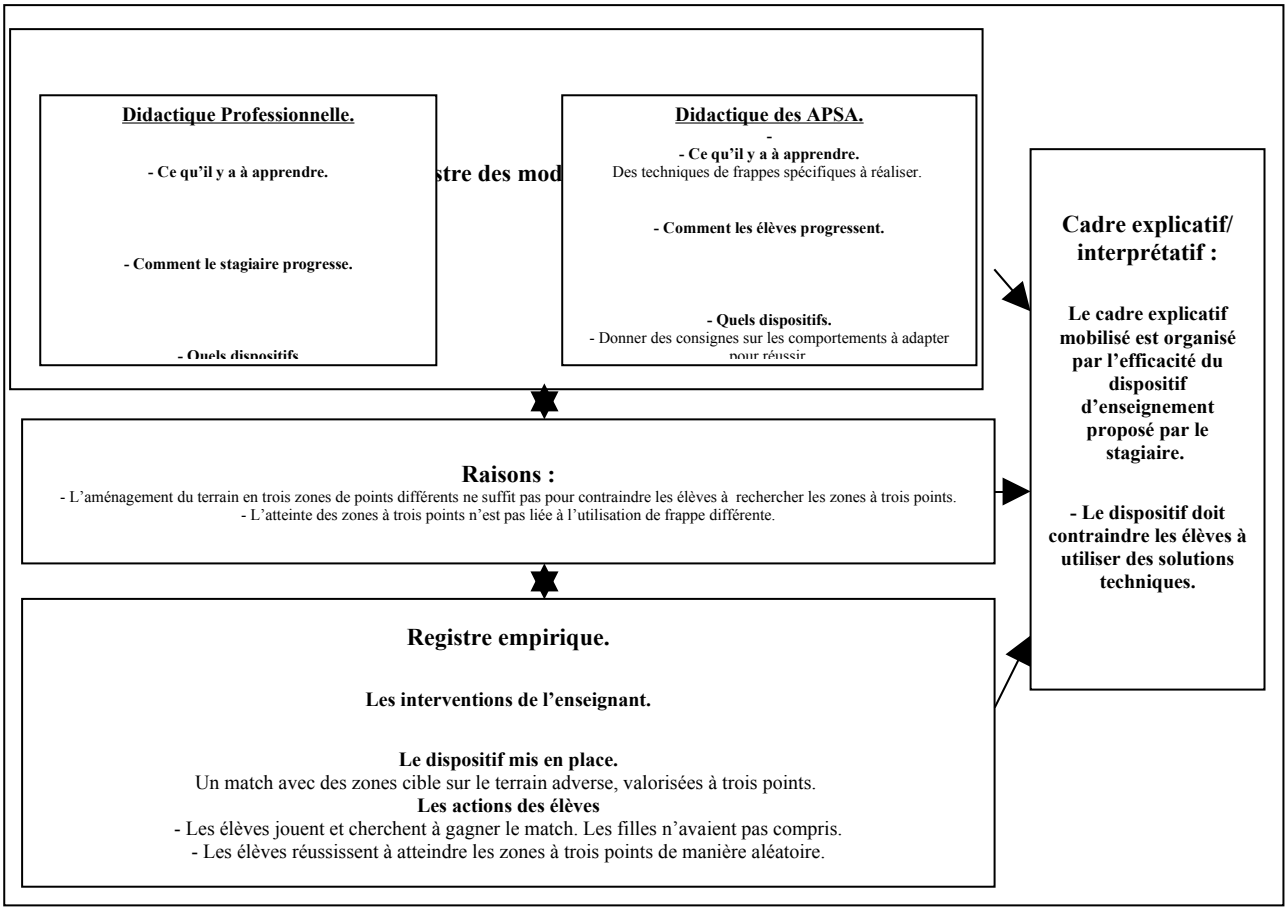
- Le thème abordé
C'est « l'incident critique » qui est mis en position de thème, (les élèves n'ont pas fonctionné comme le stagiaire souhaitait qu'il fonctionne). Il est spécifié d'une part par le fait que l'aménagement du terrain en trois zones de points différentes ne contraint pas les élèves à l'utilisation de frappes différentes pour gagner le match. Puis par le fait que l'atteinte des différentes zones n'est pas systématiquement liée à l'utilisation de frappes spécifiques notamment « l'amorti ».

- Les opérations de construction de la référence :
Les objets du discours, en quoi et comment ils permettent d'articuler ou non les éléments du système didactique.
Les concepts mobilisés pour parler de l'activité du stagiaire sont ceux **« d'incidents critiques ».** Il est renvoyé au concept de problème qui n'est jamais précisé.
L'incident critique est caractérisé par l'écart entre les fonctions que devait jouer la situation et son impact sur l'activité des élèves.
Sur la situation ce sont les « zones avant arrière », « l'aménagement matériel » et leurs fonctions qui sont associées à l'incident critique. Le cp articule incident critique, aménagement matériel et solution de l'incident.
Sur l'activité des élèves et plus spécifiquement « les filles » les prédicats précisent leur activité, **elles jouent**, elles **n'ont pas compris.** Des configurations décrivent les comportements et les frappes adoptées.

- Des raisons :
Les raisons expliquent les comportements des élèves par le dispositif proposé. L'aménagement matériel, les zones avant arrière, les règles du jeu, les consignes.

Le cadre explicatif

Le cadre explicatif mobilisé est organisé par l'efficacité du dispositif d'enseignement proposé par le stagiaire.
Le dispositif doit contraindre les élèves à utiliser des solutions techniques.



1 - 3 : La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Il s'agit ici de tenter de comprendre comment le conseiller pédagogique conduit la transformation du stagiaire lors de l'entretien. Comment il argumente et fait problématiser, comment il prend en compte les actions et les interlocutions du stagiaire pour cela.

Il s'agit de repérer et d'articuler les mouvements argumentatifs qui s'organisent autour des dissonances et des recherches de cohérences.
- Comment s'opèrent les recherches de cohérence (qui recherche les raisons, comment sont cadrées et reconstruites les nouvelles représentations différentes).
- Les fonctions didactiques que jouent les interventions des acteurs dans le débat.

Nous proposons de formaliser l'évolution des discours argumentatifs autour des fonctions didactiques jouées par les principales interlocutions dans le schéma suivant.

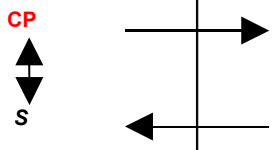
Evolution du discours argumentatif (dissonance, recherche de cohérence, stabilisation …)	**Fonction de positionnement :** - Délimitation de l'objet d'analyse. Précisions sur les éléments du contexte, qualification et comparaison des buts poursuivis, des réponses obtenues.	**Fonction de construction du problème.** Reconstruction des faits, des raisons. Mise en relation (tension) des différents éléments à prendre en compte. Construction de conditions ou de contraintes empiriques. Production d'hypothèses explicatives, recherche des possibles.	**Fonction de résolution.** On propose des solutions pragmatiques, des explications, des modélisations.
Dissonance.	Cp 1 : Positionne le thème autour de ce qui n'a pas fonctionné.		
Recherche de cohérence.	Stag 2 : Evalue la situation avec les zones comme un moment de dysfonctionnement et propose des pistes de travail pour apporter des solutions.		
Dissonance	Cp2 : Le cp évalue la situation proposée comme n'ayant pas produit l'effet recherché.		
Recherche de cohérence.		Cp2 : Le cp demande au stagiaire de prendre en charge la recherche de la solution en proposant une piste autour d'aménagements matériels possibles.	
Recherche de cohérence		Stag2 : La stagiaire propose de supprimer la zone de point au milieu.	
Dissonance		Cp3 : La cp émet une réserve très générale et imprécise liée à la signification du jeu.	
Recherche de cohérence	Stag 3 : L'aménagement proposé est justifié au nom des comportements attendus chez les élèves.		
Dissonance	cp 4 : Prise en charge d'une évaluation pragmatique Les filles n'ont pas compris.		
Recherche de cohérence.		cp4 ; cp 5: La cp recherche des raisons de l'incompréhension des filles et guide vers la construction d'un scénario alternatif.	
Recherche de cohérence		Stag 5 : Le stagiaire propose un aménagement de la situation pour apporter une solution à l'incident critique.	
		Cp 6 : La cp implique la responsabilité du stagiaire dans le l'incident critique.	
Production de cohérence.		Cp 7 : La cp statue sur les raisons de l'incident critique. C'est l'interprétation des comportements des élèves par la cp qui sert de référence.	
Dissonance	Cp 8 : La cp demande a stagiaire une évaluation du dispositif mis en place.		
		Cp 8 : Elle propose une explication de l'écart entre les comportements visés par le dispositif et les comportements des élèves.	
	Cp 8 : Demande au stagiaire d'évaluer l'impact de sa situation.		
		Stag 8 et 9: Accord sur les explications proposées par la cp. Il justifie le dispositif proposé par une fonction de mise en évidence des difficultés des élèves à réaliser des « **amortis** ».	
Recherche de cohérence		Cp 10 : Demande d'explication qui masque un conseil sur des consignes à donner pour réaliser les frappes adaptées.	
Production de		S 10 : La solution reprend le	

cohérence		conseil de la cp et propose une solution par la validation d'un répertoire d'actions techniques que les élèves devront réaliser.	

Interprétation

Dans cet extrait, la dissonance est apportée par la cp à partir de l'évaluation de la situation proposée par le stagiaire et notamment par l'écart entre ce qui était visé par la situation et la réalité de l'activité et des comportements des élèves.
La recherche de cohérence s'effectue par la recherche d'aménagement de la situation. C'est la cp qui fournit les éléments de cohérence en apportant des raisons ou des pistes de remédiation à la situation proposée.
La responsabilité du stagiaire est impliquée dans les dysfonctionnements. Les évolutions proposées ne remettent pas en cause les conceptions du stagiaire sur l'apprentissage, le savoir enseigné ou la discipline.
Former le stagiaire c'est l'amener à modifier son scénario d'enseignement en resserrant les contraintes des situations pour obtenir les comportements souhaités.

Forme schématique de la gestion des contraintes et des interactions argumentatives

Position	Construction	Résolution
		CP
Les dysfonctionnements sont posés par la cp puis partagés par le stagiaire.	**Les raisons sont proposées par la cp elles amènent le stagiaire à chercher des remèdiations possibles à son dispositif**	

Thème 2

CP11: Le 2è incident critique c'est un peu plus tard dans la séance mais c'est toujours la même chose, c'est Caroline. Je l'ai prise elle parce que c'est le plus flagrant. Elle n'a fait aucun, aucun amorti. Elle a fait toute la séance je frappe long, comme une mule, et ça va au fond, et ça marque quand même. Donc comment tu peux faire pour que les élèves, et elle notamment, elles ne passent pas à côté ? D'autant plus que quand tu les as regroupés à la fin, tu les fais parler, t'as une élève qui te dit « oui quand il est devant je mets derrière. » Je pense que dans la tête ils ont compris ce qu'il y avait à faire, mais dans le jeu ils ont pas forcément envie de faire ça tu vois. Donc comment tu peux le jouer à partir du moment où tu dis dans le regroupement..? tu parles aussi… elle, elle dit ça, et toi tu renforces ça en disant c'est en fonction du placement de l'adversaire. Mais toi tu ne parles pas du tout de la façon dont on frappe la balle. Du coup les gamins ils sont centrés sur l'autre il est comme ça, mais ils se centrent pas sur comment je frappe pour que ça aille très court ou très loin. Tu vois ils jouent juste par rapport au déplacement	REE REI REE-RMP REI-REE REE-RMP-RMS	- « 2è Incident critique » objet du discours mis en position de thème. - Opération d'actualisation de l'objet « incident critique » ➠un peu plus tard, c'est Caroline. - Orientation du discours sur la connaissance de l'objet « incident critique » - Configuration qui décrit le jeu de Caroline comme étant « l'incident critique ». - « amorti » objet du discours qui détermine l'activité e Caroline par défaut. - La question complète la caractérisation de « l'incident critique » ➠« Les élèves » passent à côté. - Demande qui articule une action du stagiaire à « l'incident critique. » - Configuration qui décrit le comportement d'une élève et qui oriente le discours sur la connaissance de l'objet « incident critique ». - Configuration qui explique le fonctionnement des élèves. - « Le » reprise de « comment tu peux faire » ➠devient l'objet du discours. - Demande d'orientation du discours sur la connaissance de l'objet. - Actualisation de « comment tu peux faire » « le » aux interventions de l'enseignant. - Demande qui articule les interventions du stagiaire avec les comportements des élèves. - « Du coup » marque la conséquence de la non intervention du stagiaire sur les frappes de balles. - « Les gamins » nouvel objet du discours qui reprend les « élèves ». - Configuration qui explique les comportements des élèves.	- C'est le cp qui questionne et pose le thème autour d'un incident critique. - Introduction de dissonance. On parle de ce qui n'a pas fonctionné. - Prise en charge d'une appréciation pragmatique de la séance du stagiaire à partir d'un cas. Elle ne réalise pas les comportements attendus et pourtant ça marque. - « tu » implique la responsabilité du stagiaire. -Apport de dissonance normalement les élèves ne doivent pas « passer à côté » - Demande de prise en charge d'une solution et proposition d'une piste de travail pour régler « l'incident critique ». Recherche des raisons de cet « incident critique » par un énoncé qui interprète l'activité des élèves. - Demande de prise en charge d'un dispositif alternatif et recherche des raisons de l'incident critique à partir des interventions du stagiaire. - Interprétation des causes de « l'incident critique » à partir d'une raison qui guide la réponse du stagiaire vers un travail « plus centré sur la technique »
Stag11: T'es plus centrée sur la technique?	RMS	- « Technique » nouvel objet du discours.	
CP12: Bah oui parce que si tu veux faire un amorti, c'est plus technique quand même... Tactique je pense qu'ils l'ont compris parce qu'ils le disent. Ceci dit quand ils font, ils le font pas, parce que techniquement ils ont pas les réponses quoi.	RMS RMP	- « Amorti » objet du discours il est associé à l'objet « technique ». - Actualisation du discours qui distingue « l'amorti » d'un point de vue technique et d'un point de vue tactique. - « le » reprise de l'objet « amorti ». - Configuration qui explique le prédicat « ils le font pas » ➠techniquement ils n'ont pas la réponse. - Les comportements des élèves prennent leur origine dans une insuffisance technique.	- Recherche de cohérence. - Prise en charge et justification d'une orientation de travail.
Stag12: Bah oui effectivement. Après ...technique, tactique... je sais qu'ils ont compris, mais est-ce que en jeu ils s'aperçoivent	RMS-RMP-RMD	- Réserve sur la proposition de la cp. L'origine des comportements des élèves peut être tactique si dans l'action ils ne	- Dissonance. - Doute sur les interprétations des comportements des élèves réalisés par la cp.

que le joueur est derrière... ça peut être un travail technique et après pouvoir mettre en évidence ce comportement au niveau tactique mettre un observateur pour mettre en évidence quelle tactique ils utilisent au cours du match. Par exemple si l'autre est en avant, quelles frappes sont faites? Par exemple si le joueur est en arrière et qu'ils continuent à mettre au fond et qu'ils ne jouent toujours pas l'amorti peut-être que là il y a un problème. Là c'est un observateur pour faire comprendre aux joueurs.	RMD	perçoivent pas la position de l'adversaire. - « ça » fait passer des raisons des difficultés des élèves au travail proposé par le stagiaire. - Orientation du discours sur l connaissance de l'objet « ça » (travail proposé aux élèves). - Configuration qui propose un travail technique à appliquer. Un dispositif est proposé pour illustrer la proposition.	- Puis recherche de cohérence par un exemple de travail qui va dans le sens des propositions de la cp.
CP13: Là comme ils sont toujours en situation de match, donc finalement leur objectif à eux ça reste quand même de gagner d'accord. Tu ne les mets pas forcément en situation favorable pour qu'ils travaillent ce geste là. Or moi j'avais cru comprendre que c'était un des gestes les plus importants que tu voulais travailler dans la séance. Est-ce qu'il n'y a pas des situations qui peuvent favoriser ce genre de réponses quand une balle arrive un peu … et on est en crise de temps et on renvoie... Est-ce qu'il n'y a pas d'autres aménagements qui feraient que tu pourrais toi, faciliter le renvoi systématiquement en amorti?	RED_ REE RMD RMS RMS RMD RMD	- « situation de match » nouvel objet du discours qui est rattaché à sa fonction gagner. - « l'objectif » des élèves ça reste de gagner. - Donc articule la situation proposée et le comportement des élèves. -Orientation du discours sur la connaissance de l'objet « situation » ➠elle ne permet de travailler ce « geste » là. - « geste » nouvel objet du discours qui reprend « l'amorti » - Actualisation qui détermine l'angle de présentation de l'objet « geste » ➠un des plus importants. - Demande d'orientation du discours sur l'objet « situation ». - Configuration qui met en relation la « situation » et les réponses des élèves. - « aménagements » nouvel objet du discours qui vient préciser l'objet « situation ». - Demande d'orientation du discours sur l'objet « aménagement » autour d'une fonction : Faciliter le renvoi en « amorti »	- Dissonance. - Prise en charge d'une interprétation des comportements des élèves à partir du but de la situation proposée. - « tu » implique la responsabilité du stagiaire. - Prise en charge appréciative de la situation proposée par le stagiaire. La référence est pragmatique. - « or » permet à la cp d'indiquer au stagiaire que ce qu'il voulait travailler, les élèves ne l'ont pas fait. - Demande de précision qui masque un conseil. La cp tente de proposer une piste de solution à « l'incident critique. »
Stag13: Je peux les obliger à jouer les amortis. Mettre en place des routines, les obliger à jouer des coups, jouer long puis derrière jouer court - court.....		Orientation du discours sur la connaissance des objets « aménagement » et « situations » ➠ Obliger à jouer des amortis, mettre en place des routines…	- Recherche de cohérence. - Par ses propositions le stagiaire valide les conseils de la cp.
CP14: D'accord, donc par rapport à ça, ce que tu penses faire la prochaine fois c'est les obliger à des coups particuliers et non pas simplement « gagner ».	RMD-RMS	- « donc » permet de reprendre la proposition du stagiaire et de conclure. - Actualisation des objets « situations » et « aménagements » à la prochaine fois - Orientation du discours sur la connaissance des objets « aménagement » et « situations » ➠les obliger à jouer des coups et pas … Mise en opposition de la logique du jeu avec l'apprentissage des gestes. Défend l'idée d'une décontextualisation des techniques (des gestes) pour un apprentissage par application. On apprend la technique puis on l'applique en jeu.	- Production de cohérence.

stag14:			

Thème 2 : Premier niveau d'interprétation :

2 – 1 : Les éléments d'une posture.

La nature des interventions :
La cp choisit le thème. Elle évalue la situation proposée par le stagiaire. Elle évalue l'impact de la situation proposée par le stagiaire au regard de l'activité (produit) des élèves. Les évaluations sont plutôt à référence pragmatique. Les interprétations ne précisent pas l'origine des références. Elles ne mobilisent pas de cadre explicatif sur l'apprentissage ou sur une approche fonctionnelle du badminton. Sa fonction est d'aide le stagiaire à se situer et de conseiller pour améliorer la pratique.

D'où elle parle.
La cp n'utilise que très peu de concepts spécifiques. Celui d'incident critique est à renvoyer au monde de la formation des enseignants. Les autres concepts spécifiques portent sur des éléments de description de la technique du badminton.

Les rôles
La cp évalue, questionne sur des aménagements pour transformer la situation, guide la réponse du stagiaire par ses interprétations.

L'activité mobilisée par la cp sur cet extrait d'entretien à pour destinataire le praticien. Elle a pour fonction d'aide à la situation du stagiaire et révèle une posture d'évaluateur - expert qui cherche à faire évoluer le dispositif proposé par le stagiaire. En l'absence de référence explicite c'est l'expérience de la cp qui fonde la légitimité de son discours.

2 - 2 : Cadre interprétatif mobilisé pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.

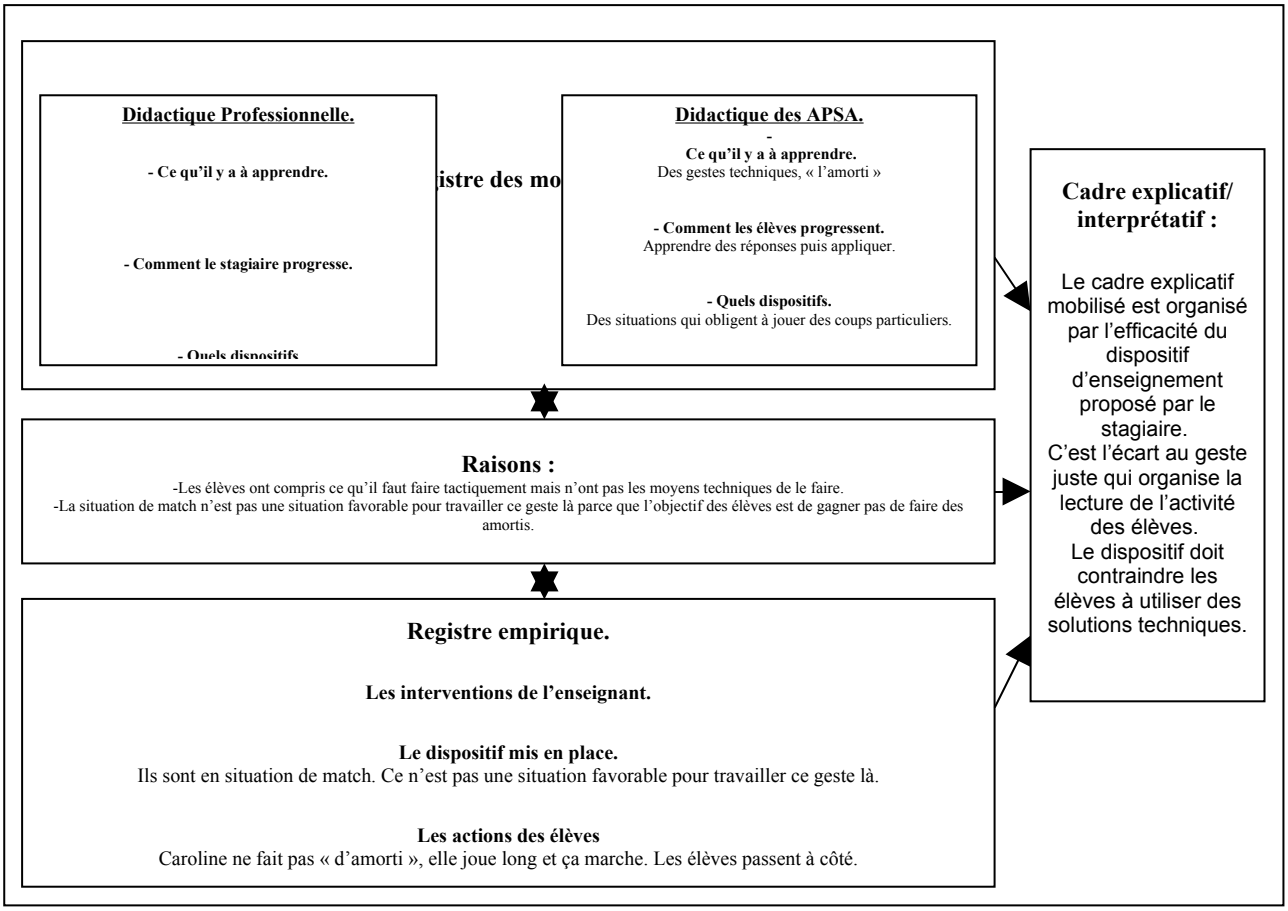
- Le thème abordé
C'est un incident critique qui constitue le thème de l'entretien. Les situations proposées par le stagiaire ne permettent pas aux élèves de faire des progrès techniques sur leurs frappes.

- Les opérations de construction de la référence :
- Les concepts mobilisés pour parler de l'activité du stagiaire sont ceux d'incidents critiques. Les possibilités d'action qu'il doit explorer portent sur les « situations » et «aménagements».
- L'incident critique est caractérisé par l'écart entre les comportements visés et les actions d'une élève, puis des élèves.
- La cp articule « incident critique », « aménagement » et règlement de l'incident.
- Sur la situation, le « match » ne permet pas de travailler spécifiquement «l'amorti ». Les aménagements possibles sur la « situation » portent sur l'obligation de jouer des coups et des « routines »
- L'activité de Caroline est décrite. Elle est généralisée à tous les élèves.

- Des raisons :
La cp explique les comportements des élèves par des insuffisances techniques et par une « situation de match » qui les centre sur l'objectif de gagner.

Interprétation,

Le cadre explicatif mobilisé est organisé par l'efficacité du dispositif d'enseignement proposé par le stagiaire. C'est l'écart au geste juste qui organise la lecture de l'activité des élèves. Le dispositif doit contraindre les élèves à utiliser des solutions techniques.



2 - 3 : La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Il s'agit ici de tenter de comprendre comment le conseiller pédagogique conduit la transformation du stagiaire lors de l'entretien. Comment il argumente et fait problématiser, comment il prend en compte les actions et les interlocutions du stagiaire pour cela.

Il s'agit de repérer et d'articuler les mouvements argumentatifs qui s'organisent autour des dissonances.
- Comment s'opèrent les recherches de cohérence (qui recherche les raisons, comment sont cadrées et reconstruites les nouvelles représentations différentes).
- Les fonctions didactiques que jouent les interventions des acteurs dans le débat.

Nous proposons de formaliser l'évolution des discours argumentatifs autour des fonctions didactiques jouées par les principales interlocutions dans le schéma suivant.

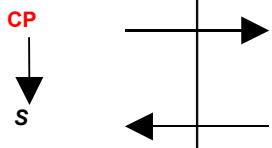
Evolution du discours argumentatif (dissonance, recherche de cohérence, stabilisation …)	**Fonction de positionnement :** - Délimitation de l'objet d'analyse. Précisions sur les éléments du contexte, qualification et comparaison des buts poursuivis, des réponses obtenues,	**Fonction de construction du problème.** Reconstruction des faits, des raisons. Mise en relation (tension) des différents éléments à prendre en compte. Construction de conditions ou de contraintes empiriques. Production d'hypothèses explicatives, recherche des possibles.	**Fonction de résolution.** On propose des solutions pragmatiques de portée générale, des explications, des modélisations.
Dissonance	Cp 11 : La situation proposée n'amène pas les élèves à réaliser des amortis.		
Recherche de cohérence		Cp 11 : Les élèves sont centrés sur la position de l'adversaire pas sur	

		le coup qu'ils doivent jouer.	
Recherche de cohérence.		Cp 12 : -Les élèves ont compris ce qu'il faut faire tactiquement mais n'ont pas les moyens techniques de le faire.	
Dissonance		S 12 - Doute sur les interprétations des comportements des élèves réalisés par la cp.	
Recherche de cohérence		S 12 - Puis recherche de cohérence par un exemple de travail qui va dans le sens des propositions de la cp.	
Dissonance.		Cp 13 : -La situation de match n'est pas une situation favorable pour travailler ce geste là parce que l'objectif des élèves est de gagner pas de faire des amortis.	
Recherche de cohérence		Cp 13 : Demande des aménagements pour obtenir systématiquement des amortis.	
Recherche de cohérence		S 13 : Le stagiaire propose des aménagements de situations qui vont dans le sens des propositions de la cp.	
Production de cohérence		Cp 14 : La cp valide les propositions du stagiaire. « Les obliger à jouer des coups particuliers et pas seulement à gagner. »	

- Interprétation

Dans cet extrait, la dissonance est apportée par la cp à partir de l'évaluation de la situation proposée par le stagiaire et notamment par l'écart entre ce qui était visé par la situation et la réalité de l'activité et des comportements des élèves.
La recherche de cohérence s'effectue par la recherche d'aménagement de la situation. C'est la cp qui fournit les éléments de cohérence en apportant des raisons ou des pistes de remédiation à la situation proposée. Le stagiaire n'est pas impliqué dans la recherche des raisons.
La responsabilité du stagiaire est impliquée dans les dysfonctionnements. Les évolutions proposées ne remettent pas en cause les conceptions du stagiaire sur l'apprentissage, le savoir enseigné ou la discipline.
Former le stagiaire c'est l'amener à modifier son scénario d'enseignement en resserrant les contraintes des situations pour obtenir les comportements souhaités.

Forme schématique de la gestion des contraintes et des interactions argumentatives

Position	Construction	Résolution
		CP
Les dysfonctionnements sont posés par la cp puis partagés par le stagiaire.	**Les raisons sont proposées par la cp, elles amènent le stagiaire à chercher des remèdiations possibles à son dispositif.**	

Thème 3

CP15: Enfin le 3è incident critique qui reste toujours du même ordre. Tu les mets en montante- descendante donc les élèves ils se sont placés comment au départ? Où ils voulaient ou...?	RED-REE	**- « Incident critique »** objet du discours mis en position de thème. **« les » , « ils »** reprise de l'objet **« les élèves ».** - Orientation du discours sur la connaissance de l'objet incident critique. **« Incident critique » ➠« montante descendante ».** **-** Demande d'orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« montante descendante »**	- Dissonance introduite par la notion d'incident critique. - Le **« Tu »** implique la responsabilité du stagiaire. - La cp demande des descriptions.
stag15: Le groupe 1 sur les terrains du bas, le groupe 2 sur les terrains du haut. Ils partaient de là.		- Orientation du discours sur la connaissance de l'objet « montante descendante »	- Le stagiaire décrit le placement des groupes.
CP16: Donc ils avaient quand même une consigne de placement? Parce que comme ils ont fait la même chose, je ne savais pas qui était dans le groupe 1 ou groupe 2, mais eux ils étaient bien placés d'accord ?	RED-REE	-« Donc » articule l'organisation du placement des groupes avec les consignes données. -Orientation de couplage sur l'objet **« ils », « les élèves », « les groupes 1 et 2 » ➠avoir une consigne.** **- « Quand même »** module le prédicat. - Configuration qui justifie le couplage entre **« ils » et « avaient des consignes »**	- Dissonance et prise en charge appréciative. La référence est pragmatique et liée à l'organisation : Le « quand même » apporte une note de jugement qui laisse entendre que l'organisation pilotée par le stagiaire n'était pas repérable. Et d'autre part l'enseignant stagiaire n'a pas différencié puisque des groupes différents ont fait la même chose.
Stag16: oui			
CP17: Par exemple Caroline était au terrain n°1 donc je suppose qu'elle fait partie du groupe 2. Elle est restée tout le temps au terrain n°1, et elle n'a fait aucun amorti. Qu'est-ce que tu peux faire par exemple si tu refais une montante- descendante, qu'est-ce que tu fais pour éviter ça? Parce que en fait elle n'a pas du tout répondu à ton problème à toi. Elle a gagné tous ses matchs mais elle n'a pas du tout répondu au problème de la zone avant, puisque là il n'y avait plus que la zone avant qui comptait triple.	REE-RED REE-RED RMD	- Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« montante descendante »** par un exemple, celui de Caroline. - Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« incident critique » ➠ « montante descendante »** ➠Caroline est restée au terrain 1. Caroline n'a fait aucun amorti. - Demande d'orientation de la connaissance sur une autre « montante - descendante » - **« ça »** reprise de **« l'incident critique »** **-** Configuration qui justifie la nécessité d'éviter l'incident critique. - Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« Problème » ➠ « à toi »** le problème c'est celui de l'enseignant. **➠elle n'a pas répondu à ton problème**. Elle a gagné tous ses matchs sans atteindre la **« zone avant ».** - Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« Problème » ➠ « atteindre la zone avant ».** **-** Mise en relation du **« problème** » avec les règles de la situation **➠ « la zone avant comptait triple ».**	- Dissonance apportée par la caractérisation de « l'incident critique ». Mise en tension de ce qu'a fait Caroline avec les comportements visés par le stagiaire « faire des amortis ». - Demande d'évolution de la situation. - Prise en charge appréciative. La référence est pragmatique. La situation de montante descendante proposée par le stagiaire n'a pas permis à Caroline de répondre au problème.
Stag17: Pour changer de place, pendant le match il fallait aussi marquer 3 fois sur un match en 15 points, marquer 3 points en zone avant et zone arrière. Il fallait taper aussi 3 fois dans la zone pour pouvoir...		- Configuration qui explique les règles de la **« montante descendante** ». Elle justifie le fait qu'on ne peut pas changer de terrain si l'élève n'a pas marqué en visant les zones avant et/ ou arrière. L'élève ne peut changer de terrain s'il n'a pas mis en œuvre le comportement attendu. La configuration articule le comportement « problème » visé, le but du jeu, les règles de la montante descendante. Ce sont les règles de la situation qui font le problème.	- Recherche de cohérence. - Le stagiaire justifie son dispositif.

CP18: Donc même si tu as 15 points et que t'as marqué qu'une seule fois à 3 point, tu gagnes pas le match?	RED	- Demande d'orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« montante -descendante »** ➠précision des règles.	- Demande de précision. -
Stag18: Il y a des matchs qui se sont terminés 21à 16 et c'est celui qu'a 16 qui a gagné.		- Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« montante -descendante »** ➠exemple qui illustre la connaissance de la montante descendante.	
CP19: Parce qu'il avait marqué 3 fois en 3 points, d'accord.		Configuration qui reprend l'exemple. Ici les explications données par le stagiaire rendent caduques les critiques de la cp. En effet, pour gagner le match il ne suffit pas de marquer plus de points que l'adversaire il faut également atteindre les zones à trois points. Du coup « le problème » de l'atteinte de ces zones est posé aux élèves. La cp caractérisait l'incident critique par le fait que Caroline gagnait, restait sur le même terrain et n'avait pas atteint la zone avant.	Accord, l'incident critique tombe, les exigences du dispositif ne sont pas à l'origine du comportement de Caroline.
stag19:			
CP20: Par rapport à quand tu les as regroupés à la fin, donc le bilan final. Tu leur as bien redit, « vous ne pensez pas à jouer devant ». Donc quand tu leur dis ça tu penses à quoi toi?	REI	**- « Bilan final »** nouvel objet du discours mis en position de thème. - Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« Bilan final »** ➠ « Tu leur as dit… ». - Couplage de « tu » aux élèves (« les », « leur ») par un prédicat. Donc permet d'articuler ce qui a été dit dans le « bilan final » avec l'intention du stagiaire. - **« ça »** reprise de « bilan final » - Demande d'orientation du discours sur la connaissance des intentions du stagiaire.	- Le « tu » implique la responsabilité du stagiaire.
Stag20: Qu'ils utilisent pas assez d'amorti.		- Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« bilan final »** par une précision des intentions. Utiliser des « **amortis »**.	
CP21: Voilà. mais ce qu'il y a, c'est que tu leur dis pas ça. Tu leur dis « vous pensez pas à jouer devant ». Du coup je crois que c'est pas assez clair pour eux.	REI-	**- « ça »** reprise du prédicat du stagiaire. « Ils n'utilisent pas assez d'amorti ». - Actualisation qui compare ce qui a été dit dans le bilan final et l'intention du stagiaire. - **« L'amorti »** spécifie jouer devant. - Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« C' »** reprise du **« bilan final ».**	Dissonance. Evaluation de l'intervention du stagiaire par une comparaison entre ce qu'il voulait dire et ce qui a été dit.
Stag21: Non c'est pas			
CP22: Devant c'est pas toujours… donc du coup ils gardent quand même la réponse qu'ils veulent. Si tu veux obtenir quelque chose, ils sont capables de comprendre que tu veux ça, et parce que là ils restent un peu dans le flou finalement, tu vois?	RMD	- Configuration qui justifie le prédicat « c'est pas assez clair ». - « Réponse » objet qui caractérise l'activité des élèves. Jouer devant ce n'est pas toujours avec un amorti si on ne leur dit pas de faire un amorti, ils ne changeront pas. « Quelque chose » reprend l'objet « réponses » mais différentes de celles que les élèves veulent. - L'idée est de contraindre davantage les élèves par des exigences plus précises sur ce qu'il y a à apprendre.	LA cp justifie son évaluation par une référence pragmatique : Les élèves gardent les coups qu'ils veulent.
Stag23: oui			

<u>Thème 3 : Premier niveau d'interprétation :</u>

3 – 1 : Les éléments d'une posture.

La nature des interventions : C'est la cp qui pose le thème de l'entretien. Elle demande des descriptions de l'organisation ou des interventions. Elle évalue l'organisation de l'enseignement et les interventions du stagiaire au regard du produit de l'activité des élèves. Elle conseille dans la perspective de la reconstruction du scénario d'enseignement. Le stagiaire précise et justifie son dispositif.

D'où il parle.
La cp n'utilise que très peu de concepts spécifiques. Ceux « d'incident critique » et de « problème » sont à renvoyer au monde de la formation des enseignants. Les autres concepts spécifiques portent sur des éléments de description de la technique du badminton.

Les rôles
La cp questionne, évalue et conseille. C'est elle qui donne les raisons du dysfonctionnement. Le stagiaire précise et/ou se justifie.

L'activité mobilisée par la cp sur cet extrait d'entretien à pour destinataire le praticien. Elle a pour fonction d'aide à la situation du stagiaire et révèle une posture d'évaluateur - expert qui cherche à faire évoluer le dispositif proposé par le stagiaire. En l'absence de référence explicite c'est l'expérience du cp qui fonde la légitimité de son discours.

3 - 2 : Cadre interprétatif mobilisés pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.

- Le thème abordé
Deux thèmes se chevauchent dans cet extrait. Un premier concerne le troisième incident critique qui porte sur le fait que la situation de montante descendante ne permet pas aux élèves de rencontrer le problème de jouer devant. L'autre porte sur le bilan final et la précision des exigences du stagiaire dans son intervention aux élèves.

- Les opérations de construction de la référence :

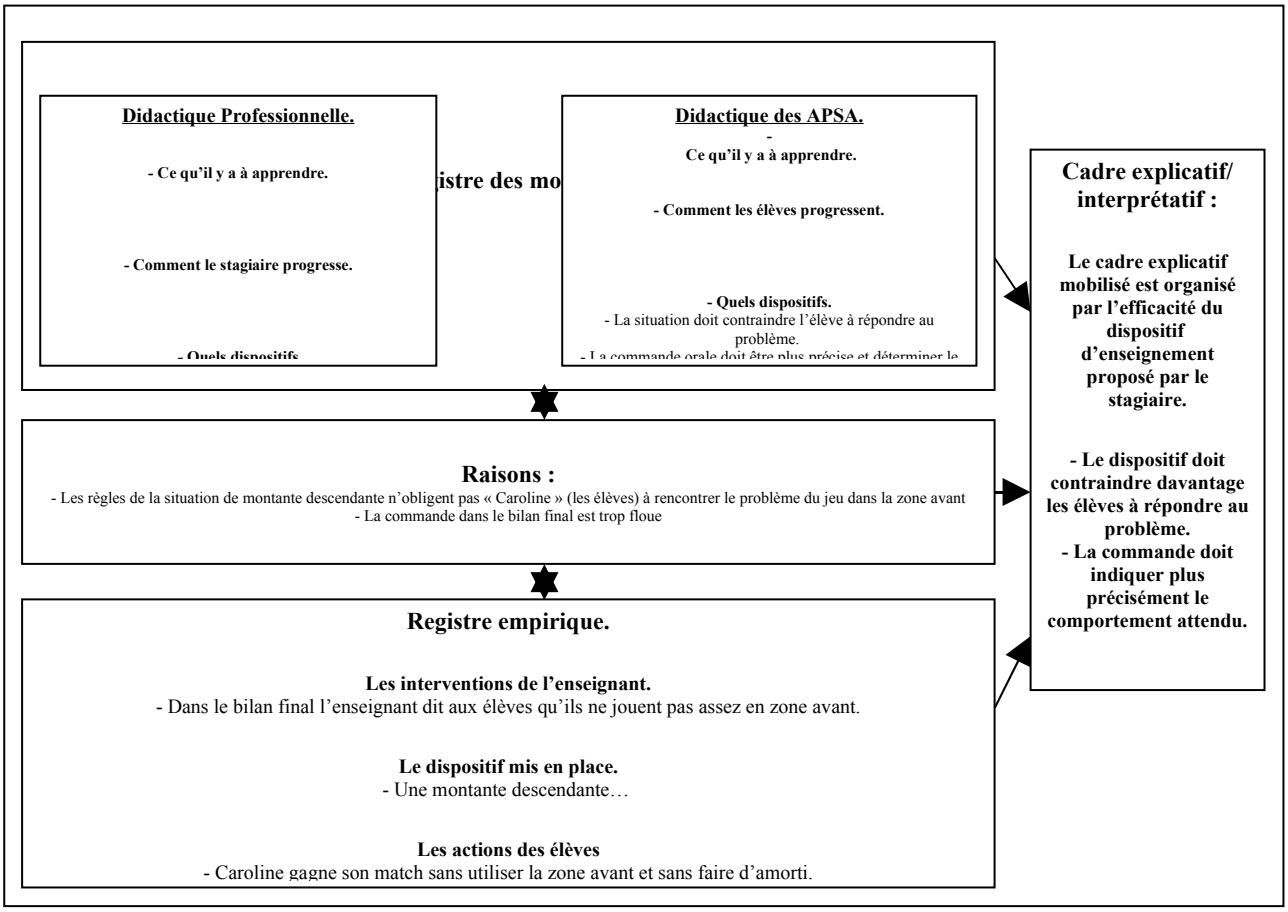
- Le premier concept mobilisé pour parler de l'activité du stagiaire est celui « **d'incident critique** ». Il articule les éléments de la « **montante descendante** » avec le produit de l'activité de Caroline et plus généralement des élèves. (Caroline n'a fait aucun amorti.).
L'incident critique c'est l'écart entre le problème « de l'enseignant » et sa prise en charge par les élèves.
Problème ➠atteindre la zone avant.
L'absence d'articulation entre les règles de la « **montante descendante** » (tripler les points marqués en zone avant) et le **problème** constitue l'origine de **l'incident critique.**
- Le comportement visé s'articule avec le but du jeu, et les règles de « la montante descendante ». Il est difficile de distinguer ce qui relève du « problème de la zone avant » (jouer dans la zone avant) de ce qui relève du comportement attendu. Ce sont les règles de la situation qui font « le problème ».

L'objet du discours « **bilan final** » est également utilisé et fait l'objet d'un sous thème. Il est précisé par les interventions de l'enseignant dont l'impact est apprécié par rapport au produit de l'activité des élèves.
L'idée qui semble dominer est la suivante : La situation doit poser un problème auquel l'élève doit répondre.
- L'activité des élèves est renvoyée de manière dominante à son produit et aux réponses des élèves au regard de la commande. Dans un cas, la réponse de l'élève est articulée au problème de « **la zone avant** ». Dans l'autre la réponse des élèves est articulée avec la précision de la commande du **« bilan «final »**

- Des raisons :
- Les règles de la situation de montante descendante n'obligent pas « Caroline » (les élèves) à rencontrer le problème du jeu dans la zone avant
- La commande dans le bilan final est trop floue.

Interprétation :

Le cadre explicatif mobilisé est organisé par l'efficacité du dispositif d'enseignement proposé par le stagiaire.
- Le dispositif doit contraindre davantage les élèves à répondre au problème.
- La commande orale doit indiquer plus précisément aux élèves le comportement attendu.



3 - 3 : La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Il s'agit ici de tenter de comprendre comment le conseiller pédagogique conduit la transformation du stagiaire lors de l'entretien. Comment il argumente et fait problématiser, comment il prend en compte les actions et les interlocutions du stagiaire pour cela.

Il s'agit de repérer et d'articuler les mouvements argumentatifs qui s'organisent autour des dissonances.
- Comment s'opèrent les recherches de cohérence (qui recherche les raisons, comment sont cadrées et reconstruites les nouvelles représentations différentes).
- Les fonctions didactiques que jouent les interventions des acteurs dans le débat.

Nous proposons de formaliser l'évolution des discours argumentatifs autour des fonctions didactiques jouées par les principales interlocutions dans le schéma suivant.

Evolution du discours argumentatif (dissonance, recherche de cohérence, stabilisation …)	**Fonction de positionnement :** - Délimitation de l'objet d'analyse. Précisions sur les éléments du contexte, qualification et comparaison des buts poursuivis, des réponses obtenues,	**Fonction de construction du problème.** Reconstruction des faits, des raisons. Mise en relation (tension) des différents éléments à prendre en compte. Construction de conditions ou de contraintes empiriques. Production d'hypothèses explicatives, recherche des possibles.	**Fonction de résolution.** On propose des solutions pragmatiques, des explications, des modélisations.
Dissonance	Cp 15 : Demande de description de l'organisation de la situation d'enseignement.		

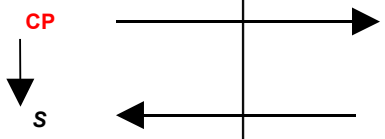
Recherche de cohérence	S 15 : Apport des précisions.		
Dissonance	CP 16 : L'organisation n'est pas repérable et n'est pas adaptée aux différences des élèves.		
Cohérence	Cp 16 : Mais accord sur les positions des élèves.		
Dissonance	Cp 17 : Evaluation pragmatique du dispositif d'enseignement à partir de l'écart entre ce qui devait être travaillé et ce que fait une élève, Caroline.		
Cohérence	S 17 : Le stagiaire précise et justifie son dispositif		
	Cp 18 : Demande de précision.		
Cohérence	Cp 19 : Accord. L'incident critique tombe. Les règles ne permettaient pas de gagner sans jouer dans les zones à trois points. Ce n'est pas le dispositif proposé par le stagiaire qui est à l'origine du comportement de Caroline.		
Dissonance	Cp 20 : Description de l'intervention du stagiaire et demande de justification des intentions.		
	S 20 : Justification de l'intention et précision sur l'intervention.		
	Cp 21 : Ecart entre ce que voulait dire le stagiaire et ce qu'il a réellement dit. Evaluation de ce qui a été dit : « c'est pas assez clair »		
		Cp 22 : La cp justifie son évaluation par le fait que les élèves peuvent garder les réponses qu'ils veulent et qu'ils peuvent comprendre une commande plus précise. Le conseil est sous entendu : Etre plus clair et plus précis dans la commande aux élèves. Pas seulement jouer devant mais leur demander de faire des « amortis »	

- Interprétation :

La cp décrit ou demande de décrire des moments de la séance qui sont pour elles des dysfonctionnements. Elle évalue l'enseignement du stagiaire au regard de l'activité des élèves.
Dans le premier cas, les éléments de la situation précisés par le stagiaire ne lui permettent pas d'expliquer le fait qu'une élève a gagné sans mobiliser les comportements attendus (jouer devant)

Dans le second cas, l'évaluation qu'elle fait du bilan l'amène à proposer des raisons qui justifient un conseil.
Les contraintes qu'elle pose au stagiaire portent sur la description. Le stagiaire n'est pas impliqué dans la recherche des raisons ou des explications. Une fois qu'il y a accord sur ce qui s'est passé la cp peut livrer son conseil et le justifier.
« Former c'est corriger les erreurs par des conseils »

Position	Construction	Résolution

		
Les dysfonctionnements sont posés par la cp.		

CP24: Sinon petite digression par rapport aux incidents critiques. A l'échauffement tu fais un record coup droit sur coup droit, revers sur revers, amorti sur amorti. Est-ce que tu penses par exemple que c'est plus facile de faire amorti sur amorti, que de faire un amorti sur un autre type de frappe?	RED. RMD-RMS	- **« Echauffement »** nouvel objet du discours mis en position de thème - **« Record »** objet du discours qui caractérise ce que demande le stagiaire à l'échauffement. - **« Amorti sur amorti »** oriente le discours sur la connaissance de l'objet « record ». ➠enchaînement de coups. - Demande d'orientation du discours sur les propriétés de l'objet « amorti sur amorti » ➠plus facile moins facile ?	- Dissonance introduite par la question, la demande de comparaison deux types d'enchaînements impose au stagiaire de se positionner. De plus la question laisse entendre qu'il existe une autre voie à celle mise en œuvre par le stagiaire.
Stag24: Oui c'est plus facile de faire amorti- amorti que amorti–dégagé. Dégagé et amorti derrière c'est plus difficile. Plus on est loin plus c'est difficile. Le plus simple c'est de répondre amorti- amorti		- Orientation du discours sur les propriétés de l'objet **« amorti sur amorti »** ➠plus facile et comparaison avec d'autres enchaînements. - Configuration qui explique les raisons pour lesquelles il est plus facile d'enchaîner « amorti sur amorti »	-
CP25: Est-ce que tu ne crois pas que ça fausse un peu le jeu du match? Parce que je fais un amorti sur amorti. Tu vois il y a pas de ... en fait quand tu fais ça..., bon on passe aussi tous par des routines..., est-ce que le fait de faire toujours le même coup sur le même coup, est-ce que ça favorise la volonté de changer...?	RED-RMP	- **« ça »** reprise de l'objet « amorti sur amorti » et articulation avec l'objet **« jeu »** l'enchaînement s'éloigne de la logique du jeu. - On passe des propriétés à la fonction de l'objet **« amorti sur amorti »** sur le jeu et **« la volonté de changer »** qui renvoie au progrès des élèves. « Bon » Introduit une articulation qui module le jugement…On passe tous par des routines. Opération de couplage par un prédicat entre « on tous passe tous par des routines » …pour changer. - Cet extrait articule la situation d'échauffement, sa proximité avec le jeu, les progrès des élèves. La proximité de la situation avec le jeu apparaît comme une condition du progrès.	- Dissonance : Prise en charge appréciative négative. L'enchaînement amorti – amorti ne favorise pas la volonté de changer.
stag25: Non c'est sur.		- Accord.	
CP26: Alors pourquoi tu fais des records comme ça ?		- Demande de justification	- Dissonance demande les raisons du choix de la situation des « records ».
Stag26: C'était histoire de se remettre dans les coups. Mettre en place des situations d'échauffement où l'intensité est plutôt faible pour commencer. Faut qu'ils s'échauffent quand même tout… mettre en place une technique. J'aurais pu mettre en place « amorti » sur coup long.		- Orientation du discours sur la connaissance de l'objet « record » et plus particulièrement sur sa fonction. -Familiarisation, intensité progressive, échauffement, mise en place d'une technique.	
CP27: Là c'était parce que c'était lié plus à l'échauffement?	RED-RMD	- « c' » Reprise de l'objet « record ». Et configuration qui explique et limite la fonction à « l'échauffement ».	- Recherche de cohérence : La situation n'avait pas pour fonction de faire progresser mais d'échauffer.
Stag27: oui			

<u>Thème 4 : Premier niveau d'interprétation :</u>

4 – 1 : Les éléments d'une posture.

<u>La nature des interventions :</u>
La cp questionne le stagiaire sur ces intentions. Ces questions portent une appréciation de l'organisation de l'enseignement mis en place par le stagiaire. La référence est pragmatique. Le stagiaire se justifie. La cp relativise.

D'où il parle.
La cp n'emploie pas de termes spécifiques à la formation des enseignants. Les seuls termes spécifiques utilisés portent sur l'activité badminton.

Les rôles
La cp questionne et évalue. Le stagiaire justifie.

La cp utilise des moyens détournés pour aller vers une évaluation de l'enseignement du stagiaire. La posture d'**évaluateur** est présente mais elle fait expliciter les intentions du stagiaire sans remettre franchement en cause ses mises en oeuvre. Le maintien de l'empathie domine la relation. Le destinataire des interventions est la personne et praticien. La cp prend une posture de **collègue**.

4 - 2 : Cadre interprétatif mobilisé pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.

- Le thème abordé
Le thème abordé dans cet extrait porte sur une situation d'échauffement dans laquelle les élèves devaient établir un record d'enchaînement « amorti- amorti »

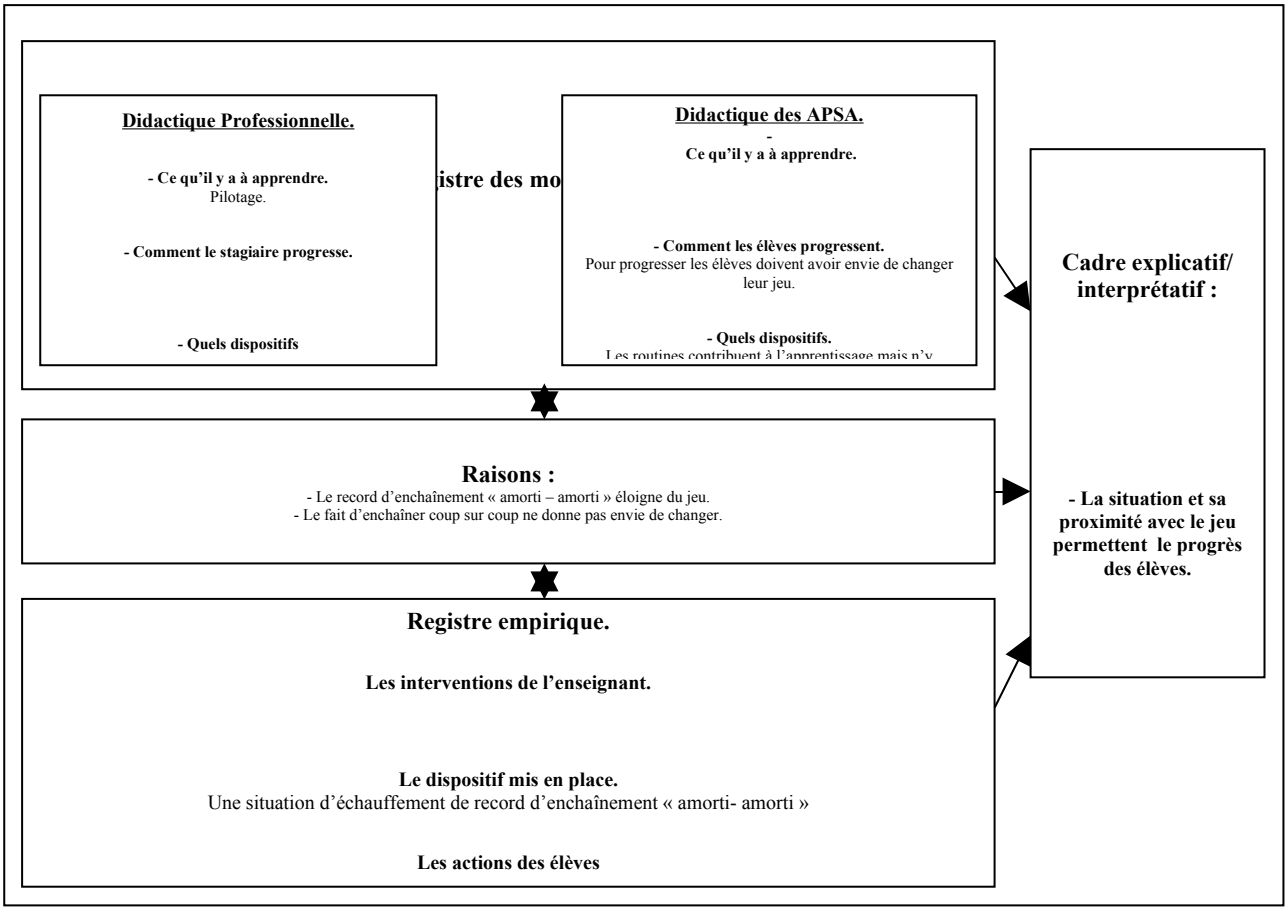
- Les opérations de construction de la référence :

- Cet extrait articule la situation « **d'échauffement** », « **le record** », sa proximité avec le jeu, les progrès des élèves.

- Des raisons :
- L'éloignement de la situation par rapport au jeu apparaît comme un frein au progrès.
- Sur l'échauffement, le « record » ne permet pas de faire progresser les élèves.
- Les routines contribuent au progrès mais n'y suffisent pas.

Interprétation :

Le cadre explicatif : La situation et sa proximité avec le jeu permettent le progrès des élèves.



4 - 3 : La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Il s'agit ici de tenter de comprendre comment le conseiller pédagogique conduit la transformation du stagiaire lors de l'entretien. Comment il argumente et fait problématiser, comment il prend en compte les actions et les interlocutions du stagiaire pour cela.

Il s'agit de repérer et d'articuler les mouvements argumentatifs qui s'organisent autour des dissonances.
- Comment s'opèrent les recherches de cohérence (qui recherche les raisons, comment sont cadrées et reconstruites les nouvelles représentations différentes).
- Les fonctions didactiques que jouent les interventions des acteurs dans le débat.

Nous proposons de formaliser l'évolution des discours argumentatifs autour des fonctions didactiques jouées par les principales interlocutions dans le schéma suivant.

Evolution du discours argumentatif (dissonance, recherche de cohérence, stabilisation …)	**Fonction de positionnement :** - Délimitation de l'objet d'analyse. Précisions sur les éléments du contexte, qualification et comparaison des buts poursuivis, des réponses obtenues,	**Fonction de construction du problème.** Reconstruction des faits, des raisons. Mise en relation (tension) des différents éléments à prendre en compte. Construction de conditions ou de contraintes empiriques. Production d'hypothèses explicatives, recherche des possibles.	**Fonction de résolution.** On propose des solutions pragmatiques, des explications, des modélisations.
Dissonance.	Cp 24 : Demande au stagiaire les raisons de son choix entre deux alternatives.		
	S 24 : Le stagiaire justifie		

Dissonance	Cp 25, 26 : Appréciation négative, l'enchaînement amorti – amorti est trop éloigné du jeu et ne favorise pas le progrès. Demande de justification.		
Recherche de cohérence	s 26 : Le stagiaire justifie et donne les raisons de ses choix. (Familiarisation, intensité progressive, échauffement, mise en place d'une technique.)		
Recherche de cohérence	Cp 27 : La cp valide la fonction d'échauffement de la situation.		

- Interprétation :

Dans cet extrait, la cp demande au stagiaire d'expliciter ses choix. Il n'y a pas d'analyse d'un phénomène d'enseignement – apprentissage. Il n'y a pas de position de problème ni de reconstruction.
En l'absence d'élément empirique qu'il faudrait prendre en compte et en l'absence de modèle explicatif explicite qui remettrait en cause le fonctionnement du stagiaire, la discussion se cantonne à expliciter les raisons qui fondent les choix d'organisation de l'enseignement du stagiaire.

Thème 5

CP28: Dernière question. À quoi te sert ton arbitre, parce que dans toutes tes situations tu as mis un arbitre à chaque fois? Et par exemple on voit, Caroline pendant qu'elle doit arbitrer, elle jongle, elle joue toue seule à côté. Les autres ils regardent ailleurs. Mais je l'ai plus regardée elle parce qu'elle fait d'autres trucs à côté, elle jongle. **Cp 29 :** A ton avis pourquoi elle fait pas ce que tu lui as demandé et à quoi ça sert un arbitre? Pourquoi toi tu veux un arbitre?	RMD RED-REE	**- « arbitre »** nouvel objet de discours mis en position de thème. - Demande de couplage par un prédicat sur l'objet **« arbitre ».**➡A quoi sert ton arbitre. - Demande d'orientation du discours sur la fonction de l'objet **« arbitre ».** **-** Orientation du discours sur la fonction de l'objet **« arbitre »** par un exemple ➡ « Caroline …n'arbitre pas. - Demande les raisons du dysfonctionnement et les intentions initiales du stagiaire.	- Dissonance introduite par le fait que les élèves ne font pas ce qui est demandé. **- « Ton »** implique la responsabilité du stagiaire. **-** Dissonance introduite par l'écart entre l'organisation de l'enseignement du stagiaire et l'activité d'une élève. - Prise en charge appréciative et demande des raisons. Pourquoi.
Stag29: Parce que ça l'embête d'arbitrer, je pense qu'elle a pas envie.		- Configuration qui justifie le fait que Caroline n'arbitre pas. Elle n'a pas envie.	
CP30: Mais pourquoi ça l'embête?		- Demande les raisons.	Demande des raisons. Pourquoi.
Stag30: Parce qu'elle voit pas l'intérêt, elle pense que les autres sont assez grands pour compter les points tout seuls. Pourquoi un arbitre? C'est pour raison de fonctionnement, pour qu'il n'y en ait pas un qui soit à rien faire sur le terrain, même pour qu'ils apprennent les règles. C'est aussi un objectif du cycle.	REE-RED RMS-RMP	- Configuration qui précise les raisons du désintérêt du rôle d'arbitre. Ils ne sont pas nécessaires. - Configuration qui précise les raisons de la présence du rôle d'arbitre : L'occupation des élèves, l'apprentissage des règles.	- Justification par l'objectif du cycle.
CP31: Tu vois elle, elle a compris que les copines avec qui elle jouait elles savaient compter les points donc si l'arbitre il se cantonne à compter les points, effectivement comme les filles savent et puis qu'il n'y a pas de litiges, etc… effectivement elle sert à rien. Donc comment tu peux faire toi pour la contraindre, à ce qu'elle serve à quelque chose? Quelles tâches vraiment précises tu peux lui demander, en dehors de compter les points parce que finalement, compter les points ça sert à rien puisque les autres y arrivent?	RMP-RMD RMD	- Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« arbitre »** ➡s'il se cantonne à compter les points. - Configuration qui explique pourquoi l'arbitre ne sert à rien « **si …donc ».** **- « tâche » nouvel objet du discours.** - Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« tâche »** ➡ fonction de contrainte pour « servir à quelque chose ». - Demande d'orientation du discours sur l'objet **« tâche ».** **-**Opération de restriction de l'objet **« tâche »** ➡« en dehors de lui demander de compter les points… »	- Prise en charge appréciative du rôle de l'arbitre demandé aux élèves. Elle ne sert à rien. La référence est pragmatique. La cp complète l'explication donnée par le stagiaire. « Tâche » objet qui place le discours dans le monde de la formation. - « Donc » demande d'alternative …
stag31: Observer les coups		**-** Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« tâche »** ➡ **observer les « coups »**.	- Proposition d'une tâche alternative.
CP32: Est-ce qu'il y a un temps de retour entre l'arbitre et les 2 joueurs pour dire : « toi t'as marqué tant de points en 3 points, toi t'as plutôt marqué toujours là, ou...? »		- Demande de précision sur la proposition de **« tâche »** alternative du stagiaire et dans le même temps configuration qui précise par un exemple sa fonction. Une fonction d'évaluation.	- Prise en charge d'une proposition d'évolution de la fonction de l'arbitre vers « l'évaluation ».

stag32: Non. C'est sûr qu'après ça peut être des tâches plus d'observation.		- Observer devient « observation ». - Orientation du discours sur la connaissance et la fonction de l'objet « tâche » ➠« observation »	- Accord et reprise d'une partie de la proposition de la cp. L'observation mais rien sur l'évaluation.
CP33: Donc si tu veux qu'elle s'investisse vraiment dans l'observation, il faut que tu lui dises ce qu'elle doit regarder.		Opération de couplage entre s'investir et « observation » - Configuration qui donne une condition au couplage entre s'investir et « observation » ➠lui dire quoi regarder. La cp revient à la fonction de l'observation pour assurer l'investissement des élèves pas leur apprentissage.	- Production de cohérence par la proposition d'un conseil.
Stag33: Oui que je lui donne aussi des outils pour ça oui.			

CP34: Donc là prochaine fois. T'as prévu de refaire des routines, des obligations de répondre à des amortis par exemple, et les semaines suivantes? Qu'est-ce que t'as prévu pour les semaines d'après?			
Stag34: De travailler techniquement sur les amortis et essayer de tourner les épaules au niveau des « dégagés » pour qu'ils gagnent plus en puissance. Parce que y en a encore beaucoup qui mettent le doigt derrière.... peut-être aussi sur les côtés.			
CP: merci			

<u>Thème 5 : Premier niveau d'interprétation :</u>

1 – 1 : Les éléments d'une posture.

<u>La nature des interventions :</u>
La cp questionne et prend en charge des appréciations pragmatique de la situation. L'échange est finalisé par la reconstruction d'un scénario d'enseignement alternatif. Elle implique la responsabilité du stagiaire. Elle donne des explications et fait des propositions alternatives.

<u>D'où il parle</u>.
A l'exception de « tâche », les unités de discours utilisées ne font pas référence à des concepts de la formation des enseignants de la didactique ou de la pédagogie.

<u>Les rôles</u>
La cp évalue et questionne sur les raisons des dysfonctionnements de la situation. Elle guide la recherche d'alternative et propose un conseil. Le stagiaire recherche des raisons des dysfonctionnements et se justifie. Il reprend les propositions de la cp.

L'activité de la cp a pour destinataire le praticien. Les interventions ont pour fonction d'aider le stagiaire à se situer et améliorer sa pratique. En l'absence de référence explicite sur l'apprentissage ou le savoir la cp tire la légitimité de son conseil de son expérience. L'activité tend vers des postures d'**évaluateur et d'expert**.

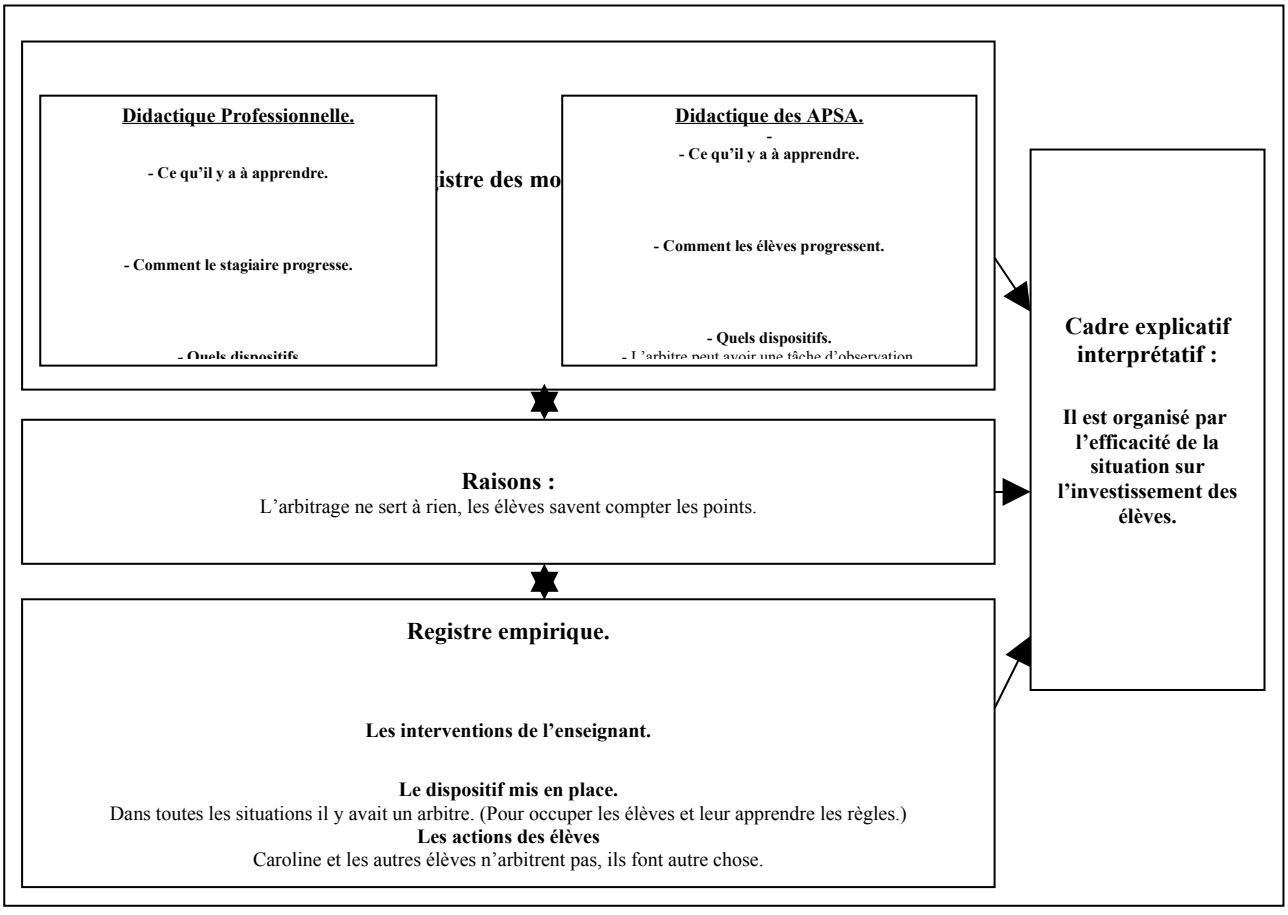
1 - 2 : Cadre interprétatif mobilisé pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.

- Le thème abordé
La fonction jouée par l'arbitre.

- Les opérations de construction de la référence :
- Sur l'activité de l'enseignant, **« la tâche »** permet de contraindre l'élève.
La fonction que l'enseignant souhaite faire jouer à **« la tâche »** est mise en relation avec l'investissement des élèves.
- L'activité des élèves est décrite en comparaison à la demande de l'enseignant.

- Des raisons :
Le rôle d'arbitre n'a pas d'intérêt. Les élèves savent compter les points et n'en ont pas besoin.

Interprétation : Le cadre explicatif C'est l'efficacité de la situation sur l'investissement des élèves qui organise l'analyse.



1 - 3 : La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Il s'agit ici de tenter de comprendre comment le conseiller pédagogique conduit la transformation du stagiaire lors de l'entretien. Comment il argumente et fait problématiser, comment il prend en compte les actions et les interlocutions du stagiaire pour cela.

Il s'agit de repérer et d'articuler les mouvements argumentatifs qui s'organisent autour des dissonances.
- Comment s'opèrent les recherches de cohérence (qui recherche les raisons, comment sont cadrées et reconstruites les nouvelles représentations différentes).
- Les fonctions didactiques que jouent les interventions des acteurs dans le débat.

Nous proposons de formaliser l'évolution des discours argumentatifs autour des fonctions didactiques jouées par les principales interlocutions dans le schéma suivant.

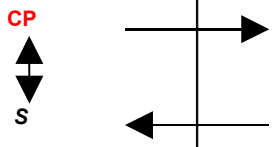
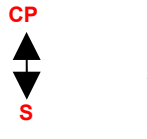
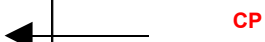
Evolution du discours argumentatif (dissonance, recherche de cohérence, stabilisation …)	**Fonction de positionnement :** - Délimitation de l'objet d'analyse. Précisions sur les éléments du contexte, qualification et comparaison des buts poursuivis, des réponses obtenues,	**Fonction de construction du problème.** Reconstruction des faits, des raisons. Mise en relation (tension) des différents éléments à prendre en compte. Construction de conditions ou de contraintes empiriques. Production d'hypothèses explicatives, recherche des possibles.	**Fonction de résolution.** On propose des solutions pragmatiques, des explications, des modélisations.
Dissonance	cp 28, cp 29, cp 30 Les élèves ne s'investissent pas dans la tâche d'arbitrage qui était demandée. Pourquoi et à quoi sert l'arbitrage ?		
Recherche de cohérence		S 29, S 30 : Les élèves n'y voient pas d'intérêt. Le stagiaire se justifie par les fonctions qu'il voulait donner à l'arbitrage : l'occupation des élèves, l'apprentissage des règles.	
Recherche de cohérence		Cp 31 : « ça ne sert à rien » : Evaluation négative de la situation et demande des alternatives pour d'autres fonctions.	
Recherche de cohérence		S 31 : Le stagiaire propose une autre fonction : Observer les coups.	
Recherche de cohérence		Cp 32 : - la cp propose d'intégrer des données nouvelles qui orientent la fonction de l'arbitre vers « l'évaluation ».	
Recherche de cohérence		S 32 : Reprise de l'idée de tâches d'observation mais sans aborder la fonction de l'observation.	
Production de cohérence.			CP 33 La cp statue par la production d'un conseil. Pour que l'élève s'investisse, il faut leur dire quoi regarder.

- Interprétation :

Dans cet extrait, les dissonances sont apportées par le constat d'un dysfonctionnement.
- La cp mène l'analyse d'un phénomène qui a été décrit. Le stagiaire est invité à rechercher les raisons de ce phénomène, sa responsabilité est engagée mais les raisons ne sont pas recherchées dans son fonctionnement professionnel. Il est guidé par les questions de la cp.
- Quand les raisons des dysfonctionnements sont établies la cp guide la recherche d'alternatives possibles.
- L'accord du stagiaire permet à la cp de conclure par un conseil pragmatique.

La stratégie de formation retenue vise à faire partager les raisons et une solution à un dysfonctionnement perçu. (Centration sur le produit par sur le fonctionnement du stagiaire)

Position	**Construction**	**Résolution**

		
Les dysfonctionnements sont posés par la cp.	**Le stagiaire est invité à rechercher les raisons du dysfonctionnement.**	**La cp fait valoir un conseil.**

- Mise à plat de l'entretien d'auto-confrontation à partir du schéma de Toulmin.

Quatrième niveau d'interprétation.

Lors de cet entretien de rappel stimulé avec le conseiller pédagogique, le chercheur tente de faire valoir les difficultés rencontrées par le cp pour faire prendre au stagiaire la responsabilité des incidents critiques relevés dans la séance.
La référence au schéma de Toulmin nous permet de distinguer les raisons (garanties et fondements) mobilisées par le CP pour argumenter ses choix.
Le discours est découpé en plusieurs extraits qui correspondent aux arrêts de la lecture de la vidéo décidés par le CP ou le formateur.
Le codage indique la fonction des énoncés dans le schéma argumentatif. D pour les données, F pour les fondements, G pour les garanties, C pour les conclusions, R pour les réserves.

Extrait 1

Intervention sur vidéo à partir de stag1

Cherch 1 : On arrête quand on veut, ou l'un ou l'autre le déroulement de l'entretien pour le commenter…Tu connais la procédure on a déjà fait ça.	
CP1 : Oui.	
Cherch 2 : Alors l'entretien est un peu particulier ?	
CP 2 : C'est un entretien particulier parce que c'est le lendemain.	
Cherch 3 : Donc tu précises, à quoi vous jouez…	D : A partir de la vidéo, la cp questionne le stagiaire sur ce qu'il a perçu comme incident critique..
CP 3 : Voila, tu vois là, d'entrée de jeu, je me dis ça va être dur parce que…On en parlé un tout petit peu avant, je lui ai dit : « Je vais te demander ce qui a été ce qui n'a pas été dans ta séance et tout ça … » oui, pas de problème. « Est-ce que tu te souviens bien ? » ben non pas très bien parce que il y a d'autres séances entre deux. Du coup, dès la première question, je sens qu'il est en difficulté et je me dis qu'il faut que je lui donne l'incident critique.	G : Vu que le stagiaire ne se souvient pas bien de la séance. G : Vu que le stagiaire est en difficulté dès la première question. C : Je me dis il faut que je lui donne l'incident critique.
Cherch 4 : D'accord, tu lui donnes ta perception des choses.	
CP 4 : Je lui donne ma perception des choses parce que je vois qu'il ne va pas répondre et que juste avant il m'a dit je ne me souviens pas bien …je me dis on va tourner pendant trois heures ça ne sert à rien.	C : Je lui donne ma perception des choses. G : Vu que je me dis qu'on va tourner pendant trois heures ça sert à rien.
Cherch 5 : D'accord … Toi ton intention quand tu rentres dans l'entretien, c'est quoi les règles du jeu que tu veux instaurer.	
CP 5 : Je voudrais qu'il trouve un truc qui n'a pas été. Qu'il ait senti ce truc là et qu'il essaye de l'analyser.	G : Vu que je voudrais qu'il trouve quelque chose qui n'a pas été pour l'analyser.
Cherch 6 : Et donc le truc que toi tu as prévu a priori ?	
CP 6 : Ho ben, les détournement de tâche, aucun amorti…et essayer de trouver pourquoi ils détournent.	G : vu que j'ai prévu a priori de revenir sur les détournements de tâche et les raisons qui les amènent.

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 1 d'après Toulmin :

Extrait 1

Données				Conclusion
- La cp demande au stagiaire les incidents critiques qu'il a perçu.				- Je me dis qu'il faut que je lui donne l'incident critique.
-				- Je lui donne ma perception des choses.
-		Garanties		
		- Vu que le stagiaire ne se souvient pas bien de la séance. - Vu que le stagiaire est en difficulté dès la première question. - Vu que je me dis qu'on va tourner pendant trois heures ça sert à rien. - Vu que je voudrais qu'il trouve quelque chose qui n'a pas été pour l'analyser. - vu que j'ai prévu a priori de revenir sur les détournements de tâche et les raisons qui les amènent.		
		Fondements		
		En vertu du fait qu'il faut analyser quelque chose qui n'a pas été.		

Interprétation extrait 1

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.

- les cadres explicatifs mobilisés.
- Dans cet extrait la cp explique pourquoi elle choisit de livrer au stagiaire les dysfonctionnements qu'elle a perçus. Les raisons de ce choix sont liées à l'organisation ou à la dynamique de l'entretien (pas au projet de formation) et à un événement de la séance, les détournements de tâche.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

Extrait 2

Intervention sur vidéo à partir de cp 1

CP7 : Donc là, il lance une piste quand même. Il dit il va falloir que je travaille techniquement pour que justement ils arrivent à faire le coup.	D : Le stagiaire lance une piste.
Cherch 7 : C'est déjà une solution ?	
CP 8 : Ben oui parce que pour la séance qui suit, il a déjà commencé à revoir le truc.	
Cherch 8 : Et pour lui il y a une solution sans pour autant avoir précisé ce qui a dysfonctionné.	
CP 9 : Oui	

Extrait 3 :

Intervention sur vidéo à partir de cp2

CP 10 : Là en fait, je voudrais qu'il réfléchisse à un dispositif qui contraigne les élèves à faire ce qu'il leur a demandé. Parce qu'en fait je pense que, il ne les a pas assez contraints et ils peuvent tourner sans aucun problème. En répondant quand même à ce qu'il a dit…en contournant mais en jouant à ce qu'ils pensent être le jeu. Donc je lui demande de réfléchir à la conception, à l'aménagement matériel en fait. Avec derrière, l'idée que j'ai c'est un peu, marquer, écrire combien de fois j'ai marqué trois points, pour que les élèves ils aient une connaissance du résultat.	D : Prises sur la vidéo. La cp questionne sur des aménagements possibles. G : Vu que : Je pense qu'il ne les a pas assez contraints – Qu'il peuvent tourner sans problème en contournant. C : Je lui demande de réfléchir à la conception de l'aménagement matériel. G : Vu que l'idée que j'ai derrière c'est la nécessité de marquer pour que les élèves aient connaissance du résultat.
Cherch 11 : Là tu parles tout de suite d'aménagement matériel ?	
CP 12 : C'est peut être pas le terme mais …	
Cherch 12: C'est pas une question de terme mais pour toi, la solution est autour de ces aménagements matériels ?	
CP 13 : Pas forcément parce que je pense que ce qu'il a choisi comme objectif n'était pas forcément clair déjà. Enfin, que c'était pas forcément adapté au niveau de ses élèves, mais je ne remets pas en cause, je me dis que si il veut travailler ça…mais c'est pas cela dont je veux lui parler. Il a mélangé les deux groupes donc, il y en a qui peuvent vraiment le faire mais pas tous … En tous cas, pas les filles	G : Vu que l'objectif choisi n'était pas clair. G : Vu que l'objectif choisi n'était pas adapté au niveau des élèves. R : Même si son objectif n'était pas adapté à tous.

Interprétation extrait 3

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.

- Le but poursuivi vise à faire reconstruire un dispositif alternatif à partir de l'analyse d'un dysfonctionnement. (La cp indique qu'elle ne parle pas de toutes les causes du dysfonctionnement, elle a fait un choix)

- les cadres explicatifs mobilisés.

- Dans cet extrait la cp explique pourquoi elle demande au stagiaire de réfléchir à un aménagement matériel. Les raisons portent sur le fait que les élèves détournent la tâche, que la tâche n'était pas assez contrainte et qu'il est nécessaire que les élèves aient connaissance du résultat.
- Les conditions que la cp fait valoir portent sur l'articulation de l'activité des élèves avec le dispositif proposé et sur la nécessité d'avoir connaissance du résultat.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

Extrait 4 :

Intervention sur vidéo à partir de stag 2

CP 14 : Donc à la limite, il propose une contrainte qui peut être efficace sauf que tu auras une partie du jeu qui… enfin. Moi mon sentiment c'est quand même que les gamins quand ils font un truc bien, faut quand même que ça marque mais il faudrait que cela soit beaucoup plus fort que ce qu'il dit.	D : Le stagiaire fait une proposition d'aménagement de la situation qui supprime les points attribués aux échanges gagnés en zone du milieu. G : Vu qu'il faut primer davantage les « trucs » bien.
Cherch 13 : Est-ce que c'est ce que tu attends toi ?	
CP 15 : Non, moi je voudrais que les gamins, ils aient des critères de réussite fiables, en fait ce que je voudrais, c'est qu'ils aient une fiche d'observation, peut être que l'arbitre … Qu'il ait à noter quelque part et que les gamins ils puissent lire et se situer là-dessus. C'est pas ça … Moi je ne veux pas qu'il supprime le point du milieu, c'est pas ça qui m'intéresse.	G : Vu que je voudrais que les gamins aient des critères de réussite fiables, qu'ils aient une fiche d'observation qui leur permette de se situer.
Cherch 14 : Oui. Toi tu veux qu'il revienne sur la structure de son dispositif ?	
CP 15 : Voila.	C : Donc je veux qu'il revoie la structure de son dispositif.

Interprétation extrait 4

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.
- Dans cet extrait la cp indique qu'elle veut faire revoir le dispositif.

- les cadres explicatifs mobilisés.
- Le cadre explicatif qu'elle utilise articule le dysfonctionnement perçu et une nécessité interne « que les gamins puissent se situer ».

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

Extrait 5:

Intervention sur vidéo à partir de cp 5

Cherch 15 : Alors là, tu lui demandes une solution ?	D : La cp demande une solution au stagiaire
CP 16 : Ouais, en fait j'ai toujours mon petit truc en tête mais je ne veux pas lui livrer non plus le fait qu'il il y ait une feuille de match. C'est ça. Donc je veux pas lui livrer, je veux qu'il trouve tout seul et … je m'embourbe parce que je ne sais pas si je dois lui dire ou pas.	G : Vu que je ne veux pas livrer l'idée d'une feuille de match au stagiaire. G : Vu que je veux qu'il trouve tout seul. G : Vu que je ne sais pas si je dois lui dire ou pas. C : Je m'embourbe.
Cherch 16 : Quel thème tu veux travailler avec lui ? Tu veux travailler sur son dispositif ou … sur les conditions de l'engagement des élèves dans l'activité ?	
CP 17 : Peut être sur l'engagement des élèves dans l'activité … enfin en tous cas sur la compréhension de ce qu'ils font les élèves. Parce que les élèves ils ne savent pas si cela sert vraiment plus de marquer trois points ou pas et puis ils ne savent pas si ils sont efficaces ou pas par rapport à ce qu'il leur a demandé.	D : Données vidéo, la cp intervient sur l'engagement des élèves et leur incompréhension des règles. C : Donc je veux travailler sur la compréhension de ce que font les élèves. G : Vu que les élèves ne savent pas si cela sert vraiment de trois points – vu qu'ils ne savent pas s'ils sont efficaces …
Cherch 17 : Sa proposition est formelle au regard de ce que les élèves ont dans la tête ?	
CP 18 : Oui, il y a vraiment un décalage entre ce que les gamins pensent et ce que lui il veut.	G : Vu qu'il y a un décalage entre ce que veut l'enseignant et ce que veulent les gamins.

Cherch 18 : Et est-ce que tu lui as renvoyé ça ?	
CP 19 : Non je ne crois pas …Enfin moi je lui dis plein de fois … les élèves, ce qui compte c'est de gagner… Je pense que je lui dis mais je ne suis pas persuadée qu'il ait percuté là-dessus. Après il me dit que c'est ce qu'il fera à la séance suivante, donc je me dis il avait compris quand même quoi … Mais je me demande si ça ne reste pas encore un peu flou pour les élèves	D : Je ne lui dis pas qu'il y a un décalage entre ce qu'il veut et ce que les élèves pensent. Je lui dis que pour les élèves, l'important c'est de gagner. G : Vu qu'il dit que c'est ce qu'il fera lors de la séance suivante. R : Même si je ne suis pas persuadée qu'il est percuté. R : Même s'il dit que c'est ce qu'il fera lors de la séance suivante. C : Donc je me suis dit qu'il avait compris quand même.

Interprétation extrait 5

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.
- La cp veut travailler sur la compréhension de ce que font les élèves et modifier la situation en proposant la tenue d'une feuille de match. Mais elle ne le dit pas au stagiaire. La difficulté à définir le thème de l'entretien sur lequel veut travailler la cp renseigne sur but poursuivi. L'explication est abandonnée par le fait que le stagiaire prendra en compte les mobiles des élèves dans la séance suivante. L'analyse vise donc la transformation du dispositif pas celle du fonctionnement du stagiaire.

- les cadres explicatifs mobilisés.
-L'analyse porte sur la situation proposée aux élèves. Elle s'appuie sur l'écart entre les intentions du stagiaire et la nécessité de prendre en compte les mobiles des élèves.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien
- La cp explique ses difficultés à choisir le thème de l'entretien ainsi que ses difficultés d'intervention auprès du stagiaire. Les raisons qui apparaissent à l'origine de cette difficulté se trouvent dans le fait que la cp ne sait pas si elle « doit dire ou pas », et dans la volonté de faire trouver le stagiaire. Les indicateurs pris dans le débat laissent penser à la cp que le stagiaire a intégré la nécessité de prendre en compte les mobiles des élèves

Extrait 6 :

Intervention sur vidéo à partir de stag 7

CP : Et là, je ne laisse pas parler, peut être qu'il avait encore des choses à me dire…	D : La cp ne laisse pas le stagiaire répondre.
Cherch : Peut être … Toi là, tu parles du dispositif qui ne pose pas complètement le problème que tu souhaiterais qui soit posé.	D : La cp parle de l'inadaptation du dispositif.
CP : Non.	
Cherch : mais tu ne fais pas la relation avec ce que les élèves ont dans la tête à ce moment là ?	D : L'inadaptation du dispositif n'est pas référée au fonctionnement des élèves.
CP : Non.	
Cherch : C'est autour du sens de la situation que tu veux travailler ou ?	
CP : Ben je ne sais pas trop parce que en fait je me dis… Peut être que cela peut marcher quand même, en tous cas Caroline, je pense qu'elle peut, elle a les moyens de le faire. Ce qu'il a dans la tête lui cela peut peut-être marcher mais c'est vrai que j'en suis pas certaine… J'hésite entre… en fait mon problème c'est que j'hésite entre… est-ce que ce qu'il veut travailler, c'était adapté aux élèves ou est-ce que c'est le dispositif qui fait que ils n'y arrivent pas.	D : La cp ne sait pas trop ce sur quoi elle veut travailler. G : Vu que j'hésite sur les raisons du dysfonctionnement entre un objectif inadapté aux besoins des élèves ou un dispositif inadapté aux objectifs.
Cherch : Oui d'accord.	
CP : J'en suis pas certaine.	

Cherch : Il y a trop de flou dans le dispositif et de toutes façons …	
CP : Oui et peut être que si il avait un truc plus contraignant peut être qu'on verrait si les gamins ils peuvent jouer ou pas jouer. Et comme là ce n'est pas contraignant, moi j'ai du mal à évaluer si ils sont capables ou pas. Mais j'hésite entre les deux.	G : Vu que le dispositif n'est pas contraignant, j'ai du mal à évaluer les capacités des élèves. C : Donc j'hésite entre les deux

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.
- La cp explique ses hésitations du choix du thème de l'entretien par les difficultés qu'elle a à définir les raisons des dysfonctionnements.

- les cadres explicatifs mobilisés.
- Le cadre explicatif articule l'activité des élèves, le dispositif proposé et les intentions (objectifs) du stagiaire. L'activité des élèves est appréciée par leur engagement (pas par leur comportements moteurs ou une analyse de leur fonctionnement)

- les difficultés rencontrées dans l'entretien
L'hésitation sur le choix du thème vient de la difficulté à analyser les raisons du dysfonctionnement entre un objectif inadapté aux besoins des élèves ou un dispositif inadapté aux objectifs.

Extrait 7 :

Intervention sur vidéo à partir de cp 8

CP : Donc en fait là, je viens plus sur le fait de savoir jouer enfin, le fait d'avoir les capacités de répondre au niveau moteur à ce qu'il a demandé comme exercice. Là, je ne suis plus sur le dispositif, je reviens plus sur le coté technique enfin, je ne sais pas comment on peut dire cela.	D : la cp articule le dispositif avec les possibilités de réponse des élèves.
Cherch : Tu es moins sur le sens de la situation et plus sur ce que cela permet de transformer chez les élèves ?	
CP : Voila parce qu'en fait quand je lui pose la question est-ce que ton dispositif il valorise les trajectoires variées moi dans ma tête, même quand elle mettent court, les filles pour moi c'est pas une trajectoire variée, c'est une trajectoire longue, tu vois …Donc il n'y a pas de variété de trajectoire… donc je ne suis pas sure que ce soit cette idée là qui fasse travailler l'amorti.	D : La cp pose la question est-ce que le dispositif permet des trajectoires variées. G : Vu que quand les filles jouent court c'est pas le choix d'une trajectoire c'est un coup long qui n'arrive pas. C : Le dispositif ne permet pas de travailler les amortis.
Cherch : Elles ont quoi comme problèmes ces élèves là pour toi ? Qu'est-ce qu'on peut leur livrer comme problème ?	
CP : Ben en fait, lui je pense qu'il veut varier les coups donc, l'intensité de frappe, tu lui arrêtes ton bras mais là en fait pas du tout, parce que le dispositif ne fait …si elles sont loin derrière elles ont beau frapper fort, cela tombe devant.	G : vu que si elles sont derrière cela tombe devant – vu que lui il veut faire varier les coups, l'intensité de la frappe. C : Le dispositif ne fait pas travailler l'amorti.
Cherch : Tu crois qu'il avait défini le problème de ces élèves là ?	
CP : Ben je ne sais pas parce que après quand il les réunit, il parle un peu de zone avant et de zone arrière, il ne parle pas de qualité de frappe. Comme il en parle jamais aux élèves…il parle que de placement donc je ne sais pas si lui ce qu'il a dans la tête… Je pense que ce qu'il a dans la tête c'est la variété des coups, c'est ce qu'il a conçu. Mais dans ce qu'il met en place il ne livre pas aux élèves pour qu'ils le comprennent comme ça.	D : La cp et le stagiaire ne parlent pas du problème des élèves. G : Vu que le stagiaire ne parle pas de qualité de frappe. G : Vu que je pense qu'il a dans la tête la variété des coups mais qu'il ne livre pas ça aux élèves.
Cherch : On a sa préparation de séance là, vous n'en parlez pas ?	
CP : Rien du tout …	
Cherch : Lit la préparation du stagiaire : Son objectif c'est de créer la rupture dans l'échange en utilisant essentiellement la profondeur…	
CP : Je l'ai lu vite fait… c'est vrai je ne me suis pas centrée dessus parce que je trouvais que c'était très formelle, j'attendais de voir un peu ce que cela aller donner dans sa séance	D : La cp ne s'est pas occupée de la préparation du stagiaire. G : Vu que sa préparation était très formelle. C : J'attendais de voir ce que ça allait donner.
Cherch : Lui ce qu'il propose par rapport à cela c'est de travailler la technique.	D : le stagiaire propose de travailler la technique.
CP : Oui mais j'aimerai bien qu'il développe mais il ne développe pas. Et puis je pense que je ne le pousse pas à développer.	
Cherch : Toi tu lui dis d'une certaine manière, « tu n'as pas posé le problème » et lui finalement il arrive à dire : « elle ne répondent pas au problème parce qu'elle n'ont pas les moyens techniques, donc il faudrait travailler technique en préalable. »	
CP : Il a des pistes là.	G : Le travail technique constitue des pistes.
Cherch : Oui mais des pistes en terme d'un travail technique comme préalable à l'exploitation de la profondeur, c'est-à-dire il faut travailler la technique et puis après on s'en servira… c'est différent de, « j'ai un problème qui est posé donc il faut	

que je m'organise différemment et donc il faut que je construise des solutions ».	
CP : Moi je pense qu'il peut garder ce qu'il fait là, qui leur donne plus de chose mais … je ne veux pas non plus qu'il leur fasse un travail technique puis après un match c'est pas ça. Je pense que son organisation elle est globalement pas mal mais il faut qu'il soit surtout beaucoup plus contraignant et qu'il donne plus de billes aux gamins dans chaque situation. Qu'il les mette en condition pour pouvoir répondre parce que c'est vrai que si ça va mal tout le temps, les gamins ils ne vont jamais pouvoir amortir non plus, donc il faut qu'il les contraigne à se mettre dans de bonnes situations… peut être par des routines, des choses comme cela. Ceci dit c'est quand même incontournable parce que quand les gamins lui on posé la question c'est quoi un amorti ? Il dit deux mots. Alors qu'elles avaient envie de savoir je pense qu'il faudrait qu'il n'hésite pas à dire comment on tient la raquette, mais cela il se l'interdit. Ca je ne lui ai pas dit… Je trouve qu'il se fait des interdits pour rien parce que les gamins ils sont demandeurs par rapport à cela.	G : Vu que son organisation elle est pas mal. G : Vu que si pour les élèves ça va mal tout le temps ils ne vont pas pouvoir amortir. C : le stagiaire peut garder ce qu'il fait mais donner plus de billes aux gamins. C : Le stagiaire doit contraindre les élèves à se mettre dans de bonnes situation peut être par des routines. D : Le stagiaire dit deux mots sur l'amorti, il s'interdit de dire comment on tient la raquette. C : Le travail technique est quand même incontournable. G : Vu que les gamins ils avaient envie de savoir. G : Vu que le stagiaire il se fait des interdits pour rien. C : Le stagiaire devrait dire comment on tient la raquette.

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 7 d'après Toulmin :

Extrait 7

Données				Conclusion
- la cp articule le dispositif avec les possibilités de réponse des élèves				- Le dispositif ne fait pas travailler l'amorti.
- La cp pose la question est-ce que le dispositif permet des trajectoires variées. - La cp et le stagiaire ne parlent pas du problème des élèves.		Garanties - Vu que quand les filles jouent court, c'est pas le choix d'une trajectoire, c'est un coup long qui n'arrive pas. - vu que si elles sont derrière, cela tombe devant – vu que lui il veut faire varier les coups, l'intensité de la frappe. - Vu que le stagiaire ne parle pas de qualité de frappe.		- le stagiaire peut garder ce qu'il fait mais donner plus de billes aux gamins. - Le stagiaire doit contraindre les élèves à se mettre dans de bonnes situation peut être par des routines. - Le stagiaire devrait dire comment on tient la raquette. - Le travail technique est quand même incontournable.
- le stagiaire propose de travailler la technique. - Le stagiaire s'interdit de dire comment on tient la raquette.		- Vu qu'il a dans la tête la variété des coups mais qu'il ne livre pas ça aux élèves. - Vu que son organisation elle est pas mal. - Vu que si pour les élèves ça va mal tout le temps ils ne vont pas pouvoir amortir. - Vu que les gamins ils avaient envie de savoir. - Vu que le stagiaire il se fait des interdits pour rien.		
		Fondements		

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.
Revoir le dispositif proposé aux élèves pour qu'il soit plus contraignant.

- les cadres explicatifs mobilisés.

- Dans cet extrait la cp justifie son analyse (le dispositif ne fait pas travailler « l'amorti »), une approche démarche « technique » du stagiaire et les dispositions à mettre en oeuvre.
Les raisons qu'elle donne portent sur l'adaptation du dispositif aux élèves et au coup travaillé. Elles portent aussi sur le fonctionnement du stagiaire qui s'interdit de donner des solutions techniques aux élèves.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

Extrait 8 :

Intervention sur vidéo à partir de cp 11

Intervention sur vidéo à partir de cp 11	
CP : Là je reviens sur la rupture de l'échange et la variété des frappes…	D : La cp évoque à nouveau la variété des frappes et la rupture de l'échange.
Cherch : Vers quoi tu veux aller ?	
CP : Ben Par rapport à ce qu'il avait prévu lui, il avait prévu la différence de frappes mais en fait, il ne le fait pas parce que… Il ne centre pas sur l'intensité, sur les conditions de la rupture … l'intensité de la frappe, la variété de la frappe.	C : La cp veut aborder l'écart entre ce qui a été prévu et ce qui est fait par le stagiaire. G : Vu que le stagiaire ne centre pas sur les conditions de la rupture…
Cherch : Oui mais tout le temps que le problème n'est pas posé aux élèves.	
CP : Oui c'est sur … mais je trouve que dans son regroupement dans sa façon d'expliquer aux élèves, il n'est pas clair par rapport à ses objectifs parce que ça va à l'encontre de ce qu'il a prévu.	G : Vu qu'il n'est pas clair dans ses explications aux élèves qui vont à l'encontre de ce qu'il avait prévu.
Cherch : D'après toi, pourquoi il s'interdit de donner des pistes techniques, des éléments de réponse.	
CP : Il ne sait peut- être pas, il n'est peut-être pas très au point sur le badminton. Peut-être qu'il pense que les élèves ne sont pas capables de comprendre que à ce niveau là c'est plus clair pour eux dans l'espace, je ne sais pas.	G : Vu qu'il n'est peut être pas très au point sur le badminton. G : Vu qu'il pense peut être que les élèves ne sont pas capables de comprendre.
Cherch : Pourtant il dit qu'une de ses pistes c'est un travail technique…	
CP : Ben oui …	
Cherch : Est-ce que ce n'est pas parce que pour lui, le savoir ça doit se redécouvrir. Enfin comme enseignant… on peut se poser la question de son fonctionnement dominant…	
CP : Ben il attend que cela arrive tout seul, je crois quand même. Il met quelques conditions en place et il dit ça va le faire.	
Cherch : Il fait jouer, avec des éléments contraignants qu'il ne fait pas respecter…	
CP : Oui c'est vrai il pense que les gamins ils vont trouver tout seul …	G : Vu qu'il pense que les gamins ils vont trouver tout seul.
Cherch : Et s'ils ont des manques il les comblera ?	
CP : Voila.	

Interprétation extrait 9 :

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.
Aborder avec le stagiaire la question ou le thème de l'écart entre ce qui était prévu et ce qui a été réalisé.

- les cadres explicatifs mobilisés.
La cp justifie son intervention sur l'écart entre ce que le stagiaire à prévu et ce qu'il a fait : L'action du stagiaire n'est pas « centrée sur les conditions de la rupture ». Il n'est pas clair dans ses explications.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien
Les questions du chercheur invitent la cp à rechercher des raisons dans le fonctionnement du stagiaire. Les hypothèses sur les causes du fonctionnement du stagiaire sont formulées alors en terme de manque « il ne connaît peut être pas le badminton », ou de conception erronée : « il pense peut être que les élèves ne sont pas capables de comprendre ».

Extrait 9.

Intervention sur vidéo à partir de cp 12

Cherch : Là, ce débat technique - tactique il vise quoi ?	
CP : Ben je voulais lui faire dire que c'était plus par rapport au groupement qu'il avait fait juste avant , les gamins dans la tête, ils ont compris et que effectivement la meilleure tactique ce serait de prendre à contre-pied l'adversaire. Donc je lui dis, ça c'est bon, tes gamins ils n'ont pas besoin de ça, ils ont besoin d'avoir des réponses pour pouvoir le réaliser parce que dans l'intention, ils peuvent l'avoir, il n'y a pas de souci… là c'est pour qu'on se mette d'accord sur où est le problème c'est vraiment les réponses motrices qui font que …	D : La cp distingue les aspects techniques et tactiques dans les origines des difficultés des élèves. G : Vu que les élèves ils ont compris ce qu'il faut faire tactiquement. G : Vu qu'il faut se mettre d'accord sur l'origine des problèmes des élèves. C : la cp dit que les élèves ont besoin des réponses pour réaliser leurs intentions tactiques.
Cherch : D'accord …vous parlez des transformations nécessaires …	
CP : Oui.	
Cherch : Vous en parlez en terme technique tactique…vous décrivez un peu la transformation mais pas les conditions de la transformation en terme de prise de repères, de déplacement, de prises d'information,	D : les transformations des élèves sont abordées en terme d'élément de description du comportement moteur.
CP : Dans technique, c'est ce que je veux lui dire … c'est ce que je voulais lui dire juste avant : Quelle force tu mets ? Comment tu orientes ta raquette ? Tu vois … Mais bon il ne rentre pas dedans et moi je n'ose pas retourner là-dessus mais c'est ça qu'il y a derrière.	G : Vu que c'est ce que je voulais lui dire par le terme technique. G : Vu qu'il ne rentre pas dans ces aspects là. G : Donc je n'ose pas aborder ces aspects là.
Cherch : Je me demande… C'est-à-dire l'analyse que vous faites à ce moment là n'est pas en terme de mode d'organisation de l'élève quand il est confronté à une activité badminton…	
CP : Non. On n'a pas abordé ces questions la	

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.

- les cadres explicatifs mobilisés.
Les raisons qui justifient le débat technique- tactique portent sur la nécessité de distinguer technique et tactique. L'intention de la réalisation. L'intention est première, la technique est le moyen gestuel à produire pour satisfaire l'intention. Les références sont externes elles ne sont pas renvoyées au mode d'organisation de l'élève confronté à la tâche.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

Extrait 10 :

Intervention sur vidéo à partir de cp 14

Cherch : ça te convient cette piste là ?	D : La cp donne son accord aux propositions d'évolution qu'évoque le stagiaire.
CP : Non je lui dis d'accord parce que j'en ai marre… non mais je ne suis pas sure qu'on parte dans la même direction donc je lui dis d'accord parce que j'ai envie de changer.	C : Je lui dis d'accord. G Vu que j'en ai marre, vu que je ne suis pas sure qu'on parte dans la même direction, vu que j'ai envie de changer.
Cherch : Parce que à ce moment là, par rapport aux intentions que tu avais au départ pour cet entretien tu as l'impression…	
Cp : Que je n'y arrive pas. Parce qu'en plus, là à ce moment là, j'ai entendu un mot qui m'a plu juste avant. En fait je pense déjà…en fait ça … pfft mais j'ai entendu le mot observateur juste avant et moi je voudrais revenir là-dessus parce que c'était le premier truc des critères de réussite…du coup comme là il l'a dit moi je me dis on va repartir dessus.	G : Vu que j'ai l'impression de ne pas y arriver. G : Vu que je voudrais sur les « observateurs » et qu'il à prononcé ce mot. C : Donc la cp décide de repartir sur les « observateurs ».
Cherch : Comment d'après toi, il arrive à faire des propositions qui ne te satisfont pas ?	D Le stagiaire fait des propositions qui ne satisfont pas la cp.
Cp : Parce que là, ça redevient formel, au même titre que ce qu'il avait fait juste avant. C'est pas forcément en lien avec la séance là, avec les élèves, ça reste une autre préparation comme celle que j'ai eue…et je ne sais pas comment faire.	G : Vu que ses propositions restent formelles. G : Vu que ses propositions ne sont pas en lien avec les élèves et la séance là. C : Je ne sais pas comment faire.
Cherch : Moi je me demande si comme lui, il est un peu flou sur les contraintes de la situation, toi tu n'es pas un peu floue sur les contraintes de l'entretien. Comment tu l'amènes et tu l'obliges à réfléchir sur son dysfonctionnement.	
Cp : Ben oui là, il faut qu'il trouve tout seul.	G : Vu qu'il faut qu'il trouve tout seul.
Cherch : Il propose des routines un travail technique, des répétitions dans une logique d'application.	
CP : Mais moi j'aimerai qu'on aille plus loin mais je crois que je n'ose pas aller plus loin… peut être que c'est une piste intéressante mais comme il ne m'en dit pas plus tout de suite et comme j'ai entendu le mot observateur dont je veux qu'on parle, je passe. Parce que j'ai repensé aux critères de réussite et que les gamins identifient là où ils ne vont pas … parce là il dit : « ben là on va voir si …puisqu'il y aura un observateur » donc moi je repars dessus… mais je pense que j'élude un peu le truc précédent.	G : Vu que je voudrai aller plus loin. R : Même si il propose peut être une piste intéressante. G : Vu qu'il ne m'en dit pas plus. G : Vu que j'ai repensé aux critères de réussite…quand il parle du rôle des observateurs. R : Même si j'élude le débat sur ses propositions. C : Donc je repars sur les observateurs.

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.

- les cadres explicatifs mobilisés.
Dans cet extrait la cp explique les raisons qui l'amènent à revenir sur les observateurs. Elles portent sur la nécessité de critères de réussite qui permettent aux élèves de se situer.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien
Dans cet extrait la cp explique les raisons qui l'amènent à accepter formellement les propositions du stagiaire et son incapacité à faire évoluer le stagiaire. Elles portent sur son ressenti à partir des réponses du stagiaire. La cp émet une hypothèse sur son entretien qui renvoie au stagiaire la responsabilité d'évoluer.

Extrait 11:

Intervention sur vidéo à partir de cp 17

Cp : Bon l'organisation, il prépare ses feuilles au départ et puis c'est bon, il n'y en a pas pour trois heures.	D : La cp intervient sur la situation en « montante descendante » du stagiaire.
Cherch : Et toi qu'est-ce que tu veux réussir à faire par rapport à son fonctionnement.	
Cp : Sa situation de montante descendante, que les élèves montent et descendent c'est pas le problème mais je crois qu'elle doit forcément être en lien avec le début de sa séance. Or là, on voit bien qu'il n'y a aucun lien entre son travail d'amorti et sa montante descendante. Donc en fait c'est une autre situation qui devrait continuer à travailler ça mais qui ne le travaille toujours pas.	G : Vu que la montante descendante c'est pas le problème. G : Vu que sa situation n'est pas en lien avec son début de séance et son travail d'amorti. C : Donc c'est une autre situation qui doit travailler l'amorti
Cherch : Et son fonctionnement dominant à lui d'après toi ?	
CP : Ben il met ses élèves en situation et puis il roule quoi… Après c'est le hasard des placements qui font que c'est les gens que les élèves rencontrent qui amènent à varier les trajectoires. Je crois qu'il a ça dans la tête.	G : Vu qu'il met les élèves en situation et puis il roule.

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.

- les cadres explicatifs mobilisés.
Dans cet extrait la cp explique les raisons de son intervention sur la situation de « montante descendante ». La situation n'est pas en rapport avec ce qui est travaillé en début de séance. C'est la pertinence de la situation au regard de ce que doivent travailler les élèves qui organise l'analyse. Le fonctionnement du stagiaire n'est pas envisagé d'emblée dans l'analyse. Quand il est évoqué, il est caractérisé par une centration sur le mise en situation.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

Extrait 12 :

Intervention sur vidéo à partir de cp 24 :

CP : Alors là, je voudrais qu'il réfléchisse aux meilleures conditions pour faire un amorti. On prend l'exemple bête de l'échauffement mais simplement je veux qu'il réfléchisse? Qu'il se dise est-ce que c'est plus facile ou pas ? Est-ce que je dois généraliser ou pas ? Je reviens sur le coup qu'il voulait travailler.	D : Données vidéo, la cp intervient sur la situation d'échange en amorti lors de l'échauffement. D : La cp veut que le stagiaire réfléchisse et qu'il se pose la question de la facilité des échanges « amorti - amorti »
Cherch : Et sa réponse.	
Cp : Lui dit que c'est plus facile mais je n'en suis pas persuadée. Et comme je n'en suis pas sure, je ne relance pas le truc… je dois quand même lui dire quelque chose mais… Lui est persuadé que c'est plus facile moi je pense qu'en tous cas je ne sais pas si c'est la réponse réellement la plus efficace mais par rapport à la logique de rupture, ça n'a aucun sens. C'est l'échauffement mais c'était prétexte pour reparler de l'amorti et des conditions pour le réussir.	G : Vu qu'il dit que c'est plus facile. G : Vu que je ne suis pas sure. C : Je ne relance pas. R : Même si je pense que sa situation n'a aucun sens par rapport à la logique du jeu qui est la rupture. G : Vu que c'était l'échauffement et c'était un prétexte pour reparler de l'amorti.

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.
Dans cet extrait la cp donne les raisons de son intervention et des buts qu'elle poursuit. Ils portent l'intention de faire réfléchir le stagiaire sur l'opportunité d'une situation en reparlant des coups qui sont demandés.
La situation d'échauffement ne vise pas des apprentissages et donc la cp ne peut pas analyser la cette situation décontextualisée du point de vue de l'apprentissage.

- les cadres explicatifs mobilisés.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien
Le doute empêche la cp d'intervenir même si elle est persuadée que l'amorti n'est pas la réponse la plus efficace à l'amorti.

Extrait 13 :

Intervention sur vidéo à partir de cp 25

Cp : Je ne vois pas pourquoi je ne lui dis pas…Je vois bien ce que je veux lui dire mais je ne lui dis pas parce que je ne veux pas lui rentrer dedans et puis je ne veux pas m'engager moi non plus enfin…ce que j'ai derrière la tête c'est qu'il ne les met vraiment pas en situation favorable … et il ne pose pas le problème de la rupture, de l'intensité de frappe et je pense que ça c'est vraiment essentiel.	C : Je ne vois pas pourquoi je ne lui dis pas. D : La cp ne dit pas ce qu'elle souhaite au stagiaire. G : Vu que je ne veux pas lui rentrer dedans et que je ne veux pas m'engager. G : Vu qu'il ne les met pas en situation favorable et qu'il ne pose pas le problème de la rupture…
Chercheur : Cette histoire d'amorti je me demande si vous n'êtes pas un peu sur des solutions techniques en dehors des conditions de la transformation. Il faut qu'il y ait des réellement des échanges et en profondeur pour que l'amorti soit pertinent dans le cadre d'un rapport de force.	
Cp : Là je suis plus centrée sur l'APS en elle-même.	
Cherch : L'APS et plus encore peut être, un coup « l'amorti » alors que c'est le résultat de toute une organisation et d'une lecture du jeu.	

Interprétation extrait 13 :

.

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.

- les cadres explicatifs mobilisés.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

Dans cet extrait, la cp donne les raisons de ses difficultés à dire au stagiaire ce qu'elle avait prévu de lui dire. Elles portent sur la nécessité de préserver le stagiaire et celle de ne pas s'engager

Extrait 14 :

Intervention sur vidéo à partir de cp 28

CP : Là c'est l'idée des observateurs de tout à l'heure qui revient. J'avais prévu de l'interpeller sur les positions d'arbitrage et sur les critères de réussite mais comme il m'a redit qu'il voulait refaire ça, je me suis dit j'y vais.	D : On reparle des observateurs. G : Vu que j'avais prévu de l'interpeller sur l'arbitrage et les critères de réussite. G : Vu qu'il m'a redit qu'il voulait refaire ça. C : La cp décide d'aborder à nouveau ce thème.
Cherch : Toi ce sur quoi tu veux insister c'est que les élèves ont besoin de retours sur ce qu'ils font, des contraintes et des retours.	
CP : Voila, si ils n'ont pas de retour, ils ne peuvent pas se faire une carte d'identité de joueur de badminton. En fait, quand il met quelqu'un sur le côté regarder ça ne sert à rien si il ne sait pas quoi faire ni quoi regarder. En fait l'arbitre n'apprend rien et il faut aussi que l'arbitre apprenne quelque chose et l'arbitre ne contribue pas à l'apprentissage des élèves.	D : La cp évoque le rôle des arbitres et des observateurs. G : Vu que si les élèves n'ont pas de retour ils ne pourront pas s'évaluer. G : Vu qu'il faut que l'arbitre apprenne quelque chose. G : Vu que l'arbitre ne contribue pas à l'apprentissage des élèves. G : Vu que les élèves sur le côté ne savent pas quoi regarder. C : ça ne sert à rien.
Cherch : Lui c'est la dimension organisationnelle qui l'intéresse.	
Cp : Oui et moi c'est pas ça qui m'intéresse.	
Cherch : Et comment tu vas le ramener sur ce qui t'intéresse ?	

Interprétation extrait 14 :

- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.

Dans cet extrait, la cp donne les raisons du choix d'un thème de l'entretien. Ce choix est guidé par une double raison, la cp voulait interpeller le stagiaire sur les critères de réussite et d'autre part le stagiaire a évoqué les observateurs (stag 12).

- les cadres explicatifs mobilisés.

C'est la nécessité d'une évaluation inscrite dans une perspective d'apprentissage qui fonde l'analyse de la cp.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

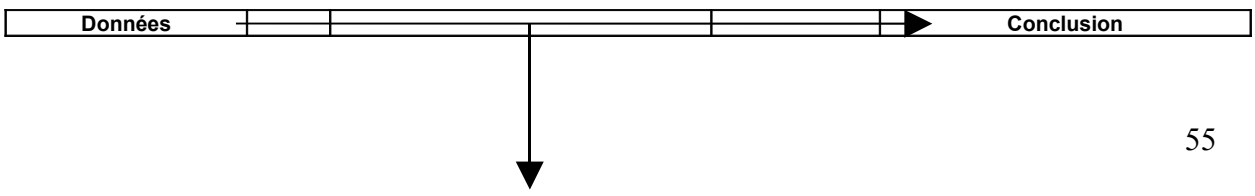
Extrait 15 :

Intervention sur vidéo à partir de stag 34

Cherch : D'après toi, qu'est-ce qu'il va retenir de cet entretien là par rapport à ses intentions initiales ?	
CP : Je pense qu'il va essayer de les coincer davantage … quand ils vont faire des matchs pour qu'ils fassent réellement l'exercice qu'il y a à faire. Par contre effectivement je ne lui ai pas donné de pistes sur ce dont étaient capables les élèves au départ. Je me suis dit, il y a une différence entre les deux groupes, on le voit, mais il n'y a pas de travail différencié donc heu j'aurai pu le brancher aussi un peu là-dessus et je ne l'ai pas fait.	C : Donc je pense qu'il va les coincer davantage D : Je ne lui ai pas donné de pistes sur ce dont étaient capables les élèves au départ. R : Même si Je n'ai pas abordé le travail différencié
Cherch : Dans l'analyse que vous menez vous n'allez pas sur le fonctionnement des élèves ni sur celui du stagiaire.	D : Le fonctionnement des élèves n'est pas abordé.
CP : Ben les élèves c'est le prétexte pour lui dire ton dispositif marche pas mais effectivement j'en ai pas parlé j'ai plus axé sur les raisons qui font que son dispositif ne marche pas et sur ce qu'il propose.	G : Vu que les élèves c'est le prétexte pour lui dire ton dispositif ne marche pas. G : Vu que j'ai plus axé sur les raisons qui font que son dispositif ne marche pas et sur ce qu'il propose D : Effectivement je n'en ai pas parlé
Cherch : Et par rapport à son fonctionnement à lui, ce dont on parlait tout à l'heure tu vois, sa conception de l'enseignement, une pédagogie des manques… qui vise à réduire l'écart par rapport aux coups du badminton, est-ce que tu crois qu'il a bougé un peu là-dessus ?	D : A propos des évolutions du fonctionnement du stagiaire.
CP : Je pense qu'il va transformer des trucs quand même. J'espère que le coup de l'observation des élèves, le truc de l'arbitre et de savoir ce qu'on va faire ça peut avoir une incidence sur les élèves dans leur pratique mais je ne suis pas sure …je ne l'ai pas branché directement sur les élèves.	C : Je pense qu'il va transformer des trucs G : Vu que j'espère que l'observation des élèves et de savoir ce qu'on va faire peut avoir une incidence sur les élèves. R : Même si je n'ai pas abordé directement …les élèves.
Cherch : Et ce serait à refaire comment tu conduirais cet entretien pour aller un peu plus sur son fonctionnement à lui ?	
CP : Peut- être revenir plus sur les critères de réussite par rapport à ce qu'il propose. Parce que les critères de réussite ça donne aussi une indication de la façon dont on réalise les choses.	C : Donc revenir sur les critères de réussite pour aborder le fonctionnement du stagiaire. G : Vu que les critères de réussite ça donne une indication sur la façon dont on réalise les choses.
Cherch : Oui mais comment le faire bouger lui sur les critères de réussite ? Tu vois, il en a mis un dans sa préparation mais il ne le fait pas vivre, de la même manière, des contraintes, il en donne mais il ne les fait pas vivre non plus. Il livre un thème et ce qui l'intéresse c'est que ça fonctionne.	D : Il a des critères de réussite qu'il ne fait pas vivre. D : Le stagiaire livre un thème pour que ça fonctionne.
CP : Ben je ne sais pas. Par rapport aux autres entretiens que j'ai fait, j'ai essayé de moins tourner autour du pot même si des fois je botte en touche. Mais j'ai essayé de centrer sur le truc qui m'avait paru important. Par contre, je pense qu'il faut que je fasse plus le lien avec sa préparation. Effectivement, sans doute par rapport à la lecture des élèves que j'ai occultée.	D : J'ai occulté la lecture des élèves. G : Vu que j'ai essayé de centrer l'entretien sur ce qui était apparu comme important. G : Vu que j'ai essayé de moins tourner autour du pot. C : Donc il faut essayer de faire plus le lien entre sa préparation et la lecture des élèves.
Cherch : Qu'est-ce que tu penses qu'il intègre comme élément nouveau à prendre en compte dans son enseignement.	
Cp : Je crois le fait de plus resserrer les contraintes.	

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 15 d'après Toulmin :

Extrait 15



- L'entretien dans sa globalité. - Le fonctionnement des élèves et le fonctionnement du stagiaire ne sont pas abordés. - Je ne lui ai pas donné de pistes sur ce dont étaient capables les élèves au départ.				- Donc Je pense qu'il va transformer des trucs. - Donc je pense qu'il va les coincer davantage. - Donc revenir sur les critères de réussite pour aborder le fonctionnement du stagiaire. - Donc il faut essayer de faire plus le lien entre sa préparation et la lecture des élèves.
		Garanties. - Vu que les élèves c'est le prétexte pour lui dire ton dispositif ne marche pas. - Vu que j'ai plus axé sur les raisons qui font que son dispositif ne marche pas et sur ce qu'il propose. - Vu que les critères de réussite ça donne une indication sur la façon dont on réalise les choses. - Vu que j'ai essayé de centrer l'entretien sur ce qui était apparu comme important. - Vu que j'ai essayé de moins tourner autour du pot.	Réserves. - Même si Je n'ai pas abordé le travail différencié. - Même si je n'ai pas abordé directement … les élèves. -	
		Fondements		

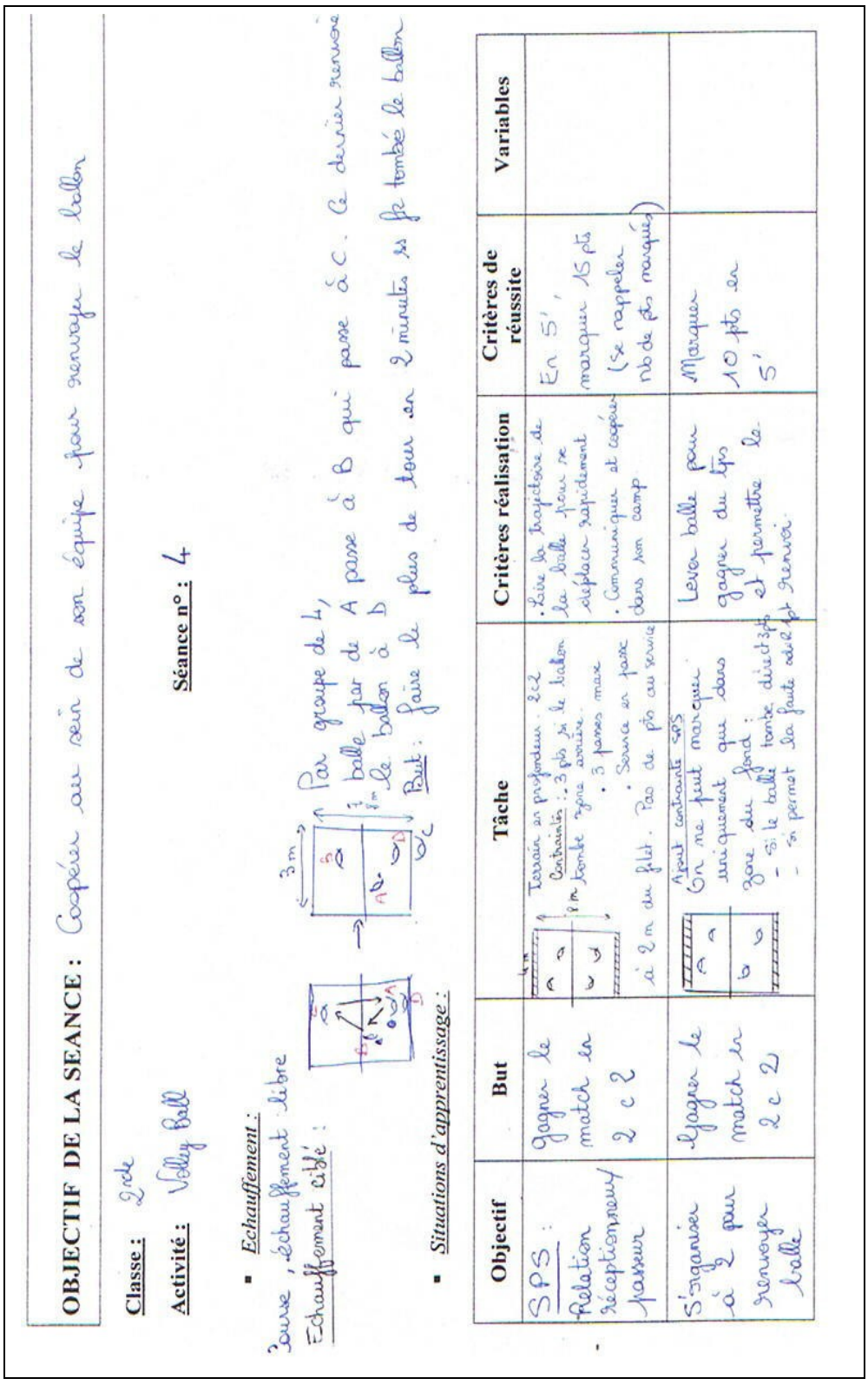
- buts poursuivis, les rôles, les règles de l'entretien.
Dans cet extrait, la cp donne des éléments relatifs à ses intentions. Elle a essayé de cerner l'entretien sur ce qui lui est apparu important en évitant de tourner autour du pot. Elle a centré l'entretien sur l'analyse du dispositif.
- les cadres explicatifs mobilisés.
Interrogée sur la nécessité de prendre en compte le fonctionnement du stagiaire et le fonctionnement des élèves dans son cadre d'analyse la cp donne les raisons de son approche. Les élèves c'est un prétexte pour lui dire ce qui ne va pas. Les critères de réussite sont déterminants… Ce qui prime c'est le dispositif.

- les difficultés rencontrées dans l'entretien

Annexe 3 : Le cas de Stéphane.

Entretien de début de formation de conseiller pédagogique

- La préparation de séance du stagiaire :



OBJECTIF DE LA SEANCE : Coopérer au sein de son équipe pour renvoyer le ballon

Classe : 2de

Activité : Volley Ball

Séance n° : 4

- *Echauffement :*

Jouer, échauffement libre

Echauffement ciblé :

3m

Par groupe de 4,
1 balle par de A passe à B qui passe à C. Ce dernier renvoie le ballon à D
But : faire le plus de tour en 2 minutes sans que le ballon tombe

- *Situations d'apprentissage :*

Objectif	But	Tâche	Critères réalisation	Critères de réussite	Variables
SPS : Relation réceptionneur/passeur	Gagner le match en 2 c 2	Terrain en profondeur 2c2 Contraintes : 3 pts si le ballon touche zone arrière. 3 passes max. Service en passe à 2 m du filet. Pas de pts au service	. Viser la trajectoire de la balle pour se déplacer rapidement . Communiquer et coopérer dans son camp	En 5', marquer 15 pts (se rappeler nb de pts marqués)	
S'organiser à 2 pour renvoyer balle	Gagner le match en 2 c 2	Ajout contrainte SPS On ne peut marquer uniquement que dans zone du fond : - si le ballon tombe direct 3pts - si permet la faute adv 1pt renvoi	Lever balle pour gagner du tps et permettre la renvoi	Marquer 10 pts en 5'	

Objectif	But	Tâche	Critères réalisation	Critères de réussite	Variables
Se reconnaître réceptionneur ou passeur	Gagner la rencontre en marquant le plus de pts	 A et B → 5 secondes chacun en passe C et D doivent s'organiser pour renvoyer la balle Service Dès le lancer balle → réception puis renvoie en 2 ou 3 p	- Se reconnaître rapidement réceptionneur et passeur - Communication verbale - Position appui / soutien selon qualité réception	Sur 10 service, marquer le plus de pts	
		↳ 2 passes = 1 pt 3 passes = 2 pts ⇒ Puis inverser les rôles	- Passes htes		
Retour à la SPS	Progresser dans la situation	Revoir la situation de pratique scolaire. Forme montante / descendante			

56

- Entretien avec le stagiaire en début de formation de conseiller pédagogique.

Thème 1

Interventions des deux interlocuteurs	**Registre**	**Qualification des opérations qui interviennent dans la construction et la négociation de la schématisation.**	**Eléments de position énonciative** : Marques linguistiques .Modalisation logique (peut-être) ; déontiques (il faut, ça doit), pragmatique (normalement) appréciatives (insuffisant …). **Connecteurs argumentatifs** : (C'est comme) **Indicateurs de l'hétéroglossie.**
CP1 : Alors, ta séance de volley-ball d'hier, est-ce que tu peux me …quelle démarche tu as mis en place… d'abord, quel était ton objectif ?	RE.	Thèmatisation du discours. La « **Démarche »** est ce dont on va parler. Orientation de l'objet du discours sur l'objectif. La démarche ➠L'objectif.	**<u>« La démarche »</u> « objectifs »** unités linguistiques qui positionnent le discours sur les procédures plus que les produits dans un monde *professionnel.* Par la question « est-ce que tu peux me dire », le CP prend en charge le choix du thème. - Fonction de positionnement.
Stagiaire 1 : Mon objectif dans la séance d'hier c'était « coopérer au sein de son équipe pour renvoyer le ballon ». Par rapport à ce qu'on avait pu observer et ceux qui fonctionnaient toujours en renvoi direct avec peu de coopération. Ils ne se parlaient pas, ils avaient des difficultés à renvoyer le ballon dans le camp adverse de façon organisée. Et donc mon objectif était aussi de travailler la relation entre le réceptionneur, passer au sein de son équipe, avoir un rôle de passeur ou de réceptionneur bien défini en fonction de la trajectoire de ballon.	RED REE	Opération de couplage qui associe un prédicat à un objet : L'objectif ➠ « Coopérer… » Configuration qui explique les raisons du choix de l'objet du discours. (les comportements des élèves) Opération d'extension de l'objet du discours. L'objectif ➠« travailler la relation réceptionneur passeur… »	Récit.
CP2 : Donc, ça c'est ton objectif, d'accord…d'accord. Quelle démarche tu as mis en place pour répondre à cet objectif, comment tu as organisé ta séance ?	RED	Opération d'extension de l'objet du discours qui associe la **démarche** à l'objet **objectif**. Nouvel objet du discours la démarche/ demande de construction de référence par opération d'actualisation : Comment tu as organisé.	- Fonction d'émergence.
Stagiaire2 : Ben en fait …			
CP3 : Globalement pas en rentrant dans les détails.		-	
Stagiaire3 : Je débute ma séance toujours par la situation de pratique	RMD	Configuration qui donne la chronique de la démarche.	- Récit qui positionne le discours dans un univers technique qui mobilise des concepts

scolaire pour voir où ils en sont, si il y a des progrès. Et donc, la situation de pratique scolaire c'est celle que j'aborde avec les terrains en profondeur tout ça, sans renvoi direct interdit. Ensuite, je varie les contraintes pour pouvoir recentrer sur le problème et pour pouvoir travailler une situation permettant de résoudre les problèmes rencontrés. Et je reviens sur la situation de pratique scolaire pour voir les progrès s'il y en a, et puis permettre un bilan final pour voir les objectifs à travailler pour la séance d'après.	RMD	Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **démarche** ➠ hiérarchisation des opérations. **démarche** ➠Situation de pratique scolaire Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **Situation de pratique** ➠Identification de la situation Configuration qui explique le fonctionnement de la démarche. Les causes de l'évolution de la démarche ➠recentrer sur le **problème**	spécifiques pour décrire la démarche. SPS, problème, progrès, contrainte… La référence contextuelle n'est pas très détaillée.
CP4 D'accord, ok, tu repars de la situation de pratique scolaire dont tu me parlais tout de suite. D'abord, en quoi c'est une situation de pratique scolaire ce que tu as mis en place ? Est-ce que tu peux rappeler rapidement ta situation, les contraintes, et en quoi c'était pour toi une situation de pratique scolaire ?	RMD RMD	Demande d'orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **SPS**	- En quoi c'est pour toi : demande forte de prise en charge (**<u>ce que tu as, … pour toi</u>**) pragmatique en référence à une définition de la SPS. Implique une justification. -Orchestration du discours **<u>« on repart sur »</u>** et positionnement dans un univers de la formation des enseignants (technologie de l'enseignement). - Fonction d'émergence.
Stagiaire4 Alors la situation de pratique scolaire c'était un terrain en profondeur, essentiellement avec une zone matérialisée de trois points au fond du terrain. C'était du deux contre deux, style montante descendante, c'était des matchs de trois minutes avec trois touches maximales et le renvoi direct interdit. Donc Pour moi c'était une situation de pratique scolaire, puisque en fait ça mettait en évidence … ça permettait aux élèves de s'inscrire dans le jeu, ça permettait également de mettre en évidence des problèmes puisque il y a des difficultés à renvoyer le ballon en deux trois touches de balle, donc ça leur permettait de se mettre à distance de l'action pour se rendre compte des problèmes. Avec moi, par mon aide en fait, par mes interventions je voulais qu'ils conscientisent leur problème du renvoi de l'autre côté.	RED RED-RMD - RMS-RMP	Opération d'orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet. **SPS** : Caractérisation, identification. Configuration qui justifie l'objet SPS par ses fonctions. S'inscrire dans le jeu. Mettre en évidence des problèmes. Mettre à distance de l'action. Configuration qui justifie le rôle du stagiaire au regard de l'objectif poursuivi. « qu'ils conscientisent leur problème de renvoi de l'autre côté »	Prise en charge pragmatique (donc pour moi) de la situation de pratique à partir des fonctions qu'elle jouent.

CP5 : D'accord, par rapport à ça, donc à travers cette situation de pratique scolaire, c'était ça ton objectif, c'était de mettre en évidence certaines choses…	R MD- RED	Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet par une articulation Objectif ➠SPS ➠(fonction) mise en évidence	Orchestration du discours sur les objectifs poursuivis. Modalisation pragmatique qui statue sur la responsabilité de la stagiaire et sur ses objectifs. - Fonction d'émergence.
S 5 : Les problèmes.		Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet par une articulation Objectif ➠SPS ➠(fonction) mise en évidence ➠(nomme) les problèmes	
CP 6 : Alors toi, qu'est ce tu as vu comme obstacle … La définition de la situation de pratique scolaire c'est que l'élève rencontre un obstacle Bon … Et quel obstacle, ils ont rencontré dans cette situation là ? Et qu'est-ce que tu as proposé toi après ?	RMD	Nouvel objet **obstacle** qui caractérise l'objet **SPS.** Demande d'actualisation de l'objet **Obstacle.**	- Demande de prise en charge pragmatique à partir des observations et du concept d'obstacle (peu défini) Orchestration du discours qui reprend le terme de SPS en même temps, le concept d'obstacle positionne le discours sur l'activité des élèves, dans un univers technologique. - Fonction d'émergence.
S 6 : Ben heu…Moi ce que j'ai pu constater, c'est qu'il y avait un problème d'organisation au sein de l'équipe. C'est-à-dire que, étant donné qu'ils ne se parlent pas, ils sont en retard parce que soit, ils sont tous les deux sur la trajectoire du ballon et ils se regardent et il y a un temps de réaction assez long puisque, ils définissent aucun rôle. Il y a un problème sur la qualité de passe, c'est-à-dire ils font des passes assez rasantes donc ils sont en crise temporelle après pour renvoyer le ballon.	REE REE- RMS	Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet. **Obstacle** ➠problème …description des comportements des joueurs. Configuration qui explique les causes des comportements des joueurs. Problème ➠Ils sont en crise temporelle.	Récit de l'activité des élèves et prise en charge d'une évaluation pragmatique de leur activité.
CP 7 : Tu veux dire les passes dans leur terrain.			- Orchestration du discours… demande de précision qui vise à positionner les réponses obtenues dans le débat. - Fonction d'émergence
S 7 : Oui dans leur terrain entre eux oui, au sein de l'équipe puisque le renvoi direct est interdit. Donc les passes entre eux étaient d'une amplitude, d'une hauteur assez faible donc ça mettait le partenaire en crise temporelle pour renvoyer dans des conditions favorables de l'autre coté. Et ce que j'ai pu observer c'est que, ils avaient des difficultés en fait à avoir l'objectif de tirer dans les trois points. Ils	REE REE- RMS REE RMP	Configuration qui explique les causes des comportements des joueurs. **Problème** ➠partenaire en crise temporelle. **Obstacle** ➠difficulté …description des comportements des joueurs. Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet. **Obstacle** ➠Ils s'organisent pour	Récit. Récit de l'activité des élèves et prise en charge d'une évaluation pragmatique de leur activité.

n'utilisaient pas la zone des trois points pour marquer. C'est-à-dire qu'ils ont des difficultés à renvoyer, ils ont des difficultés à s'organiser pour renvoyer le ballon au fond du terrain adverse. Ils s'organisent pour renvoyer le ballon point barre, c'est pas pour l'envoyer au fond, sans intention tactique précise je trouve.		renvoyer le ballon sans intention tactique.	
CP 8 : Ben justement, par rapport à ça, qu'est-ce que … Par rapport à ta situation de pratique scolaire, est-ce que … tes critères de réussite c'était quoi, à ce niveau là, est-ce que tu pourrais un peu développer parce que …Est-ce que les élèves ont … Ils se sont engagés dans l'activité mais, est-ce que à un moment donné, ils ont pu mesurer leurs échecs ou leurs réussites ?	RED	Demande d'actualisation de l'objet **obstacle** par une demande de mise en relation avec l'objet **SPS**. Actualisation de l'objet **SPS ➠critères de réussite**. Demande d'actualisation du discours SPS ➠critère de réussite ➠évaluation des élèves.	Orchestration du discours à partir de l'évaluation de l'activité des élèves et demande d'évaluation pragmatique au regard des critères de réussite. Le terme **« <u>Tes</u>** critères de réussite » positionne la responsabilité du stagiaire dans le débat. Questionnement qui induit une évaluation. La succession des propositions induit une évaluation. (*Tes critères de réussite n'ont pas permis aux élèves de se situer*). - Fonction de positionnement.
S 8 : Non parce que en fait, je n'ai pas dit explicitement les critères de réussite à atteindre, c'est-à-dire qu'ils ne savaient pas. C'était plus sur l'engagement parce q'il y avait montante descendante pour favoriser l'engagement parce qu'au début de la séance ils étaient un petit peu réticents à pratiquer. Donc du coup, au départ, sur ma fiche, les critères de réussite c'était en trois minutes, obtenir quinze points. Mais en fait, face au public que j'avais, j'ai préféré favoriser l'engagement par une montante descendante. Donc, ils ne savaient pas exactement ce qu'il fallait atteindre comme critère de réussite.	RED R MD-RED RED R MD-RED	Configuration qui justifie l'absence de démarche d'évaluation des élèves ➠ je n'ai pas dit. Configuration qui explique les causes de cette non mobilisation des critères de réussite. ➠favoriser l'engagement par le jeu (le but)	- Prise en charge de la responsabilité du dysfonctionnement. **- <u>Mais</u>** connecteur logique qui introduit une modalisation -pragmatique qui limite la responsabilité de l'enseignante. (justification)
CP 9 : Donc en définitive, c'est intentionnel ça ? Tu as choisi volontairement de ne pas trop tenir compte des points en zone arrière en gros. Si ?	R MD-RED	Reprise modification du discours **ça** fait glisser la mobilisation des critères de réussite à l'intention de l'enseignant.	En focalisant sur la responsabilité de l'enseignante dans les actions déployées le CP produit de la dissonance. - Fonction critique.
S 9 : Ben heu …Je me suis dit … enfin, étant donné qu'ils ont montré quand même une certaine réticence au début du cours à vouloir pratiquer… Je me	REE-RMD	Configuration qui explique les causes de cette non mobilisation des critères de réussite. ➠favoriser l'engagement par le jeu (le but) et risque de refus de compter des élèves.	- Modalisation pragmatique qui limite la responsabilité de l'enseignante. (justification) - Recherche de cohérence.

suis dit si je ne les mets pas d'entrée dans une notion de compétition de jeu … Je vais me … Si il faut qu'ils commencent à compter et essayer d'analyser je vais peut –être me retrouver face à une réticence.			
CP 10 : D'accord.			
S 10 : Et donc j'ai pas … Donc du coup ils ont pas pris conscience de leur problème malgré que … moi c'est ce que je voulais atteindre.	REE-RMD	Explication qui associe la non mobilisation des critères de réussite, la responsabilité de l'enseignante, l'écart entre les objectifs poursuivis et le résultat obtenu.	**- Donc** connecteur logique qui prend appui sur les éléments décrits pour statuer sur l'écart entre le prévu et le réel. **- <u>J'ai pas, …Je :</u>** témoigne de la prise de responsabilité.
CP 11: Parce que moi, ce que j'ai pu voir quand même, c'est que il y avait très peu de zone arrière… très peu de point en zone arrière.	REE	Opération d'actualisation qui permet de comparer l'objet **SPS, critère de réussite et les comportements des élèves.**	**<u>« Quand même »</u>** amène de la dissonance sur les nuances et les limites de responsabilité de la stagiaire de S 9. Fonction de critique. Evaluation de l'activité des stagiaires en rupture avec ce qui était prévu par la situation. - Fonction critique.
S 11 : Ouais parce qu'en fait, étant donné que je revenais pas dessus il n'avaient pas …enfin.	REE-RMD	Explication qui associe la non mobilisation des critères de réussite, la responsabilité de l'enseignante, l'écart entre les objectifs poursuivis et le résultat obtenu.	
CP 12 : Comment à partir de là justement, tu pourrais si c'était à refaire, comment tu pourrais faire en sorte que cette situation, bien qu'effectivement elle pose un problème, il faut quand même	RMP	Opération de couplage qui associe l'objet **situation** au prédicat **poser problème**. Demande d'actualisation qui déterminera les conditions de l'objet du discours. Situation ➠Problème	Demande de prise en charge de la recherche des possibles. - Fonction de reconstruction. - Fonction de cadrage.
S 12 : qu'ils en aient conscience.		Actualisation qui détermine une condition de l'objet Situation ➠ Problème. Qu'ils aient conscience.	
CP 13 : Qu'ils en aient conscience, comment toi tu pourrais la modifier et qu'est-ce qui s'est passé vraiment, si t'as regardé, moi j'ai regardé surtout un groupe la, comment…quels étaient leurs problèmes justement ? Leur problème quoi… Tu m'as dit ils renvoyaient la balle de l'autre coté sans trop savoir …	RMP-RED RMS-REE-RMP	Demande d'actualisation qui déterminera les conditions de l'objet du discours. Situation ➠Problème Demande d'orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **problème**. Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **problème** ➠ identification des comportements des élèves.	- Reprise du discours de la stagiaire et demande de prise en charge de la recherche des possibles. - Fonction de reconstruction. - En demandant des précisions sur l'activité des élèves, le CP essaye de cadrer un des éléments du problème de la stagiaire. - Fonction de cadrage.
S 14 : Oui, ils essayaient, c'était en catastrophe …pas d'organisation.	RER		

CP 15 : Voila, qu'est-ce qui fait … donc dans quelle logique ils sont ces élèves là.	REE-RM ?	Demande d'actualisation de l'objet du discours **problème** ➠comportement des élèves ➠logique de fonctionnement.	**Voila**, fonction d'approbation et demande de précision dans une logique de cadrage sur la logique des élèves. -Fonction de cadrage.
S 15 : Ben c'est un peu du sauve qui peut quoi, on renvoie vraiment comme on peut sans organisation.	REE-RM ?		
CP 16 : Ils sont plus organisés …dans le temps …par une logique de renvoi.	REE-RM	Orientation de l'interlocution qui caractérise la connaissance de l'objet **problème** ➠ « organisés par une logique de renvoi »	Reprise des éléments du discours de l'autre. Orchestration.(recherche de cohérence) Affirmation qui statue sur l'analyse de l'activité des élèves. - Fonction de cadrage.
CP 17 : Même si effectivement on voit, il y a des tentatives de passes quand même dans leur camp… mais effectivement. Est-ce que tu as perçu aussi des différences de niveau dans le groupe que tu avais. En sachant que le groupe tu avais, c'est une partie de ton groupe, tu n'avais pas l'habitude d'avoir, c'était un peu particulier, mais bon mais c'est pas grave…t'es experte un peu là dedans, tu dois pouvoir voir, est-ce que tu as pu voir des niveaux un peu différents ?	REE	Actualisation de l'objet du discours qui limite l'objet **problème** ➠il y avait des tentatives de renvoi. Demande d'actualisation de l'objet du discours problème par le repérage de niveaux différents.	**Même si** , connecteur logique qui nuance l'affirmation précédente. - Fonction de cadrage. Demande de précision sur le fonctionnement des élèves… **« C'est pas grave »** Nuance la responsabilité de la stagiaire.
S 17 : Ho ben oui, il y avait quand même deux groupes de garçons qui étaient au terrain n° 1 et n° 2 qui se débrouillaient pas mal et qui pouvaient se permettre… Ha parce qu'en fait, j'ai oublié de préciser, dans la situation de pratique scolaire on engageait par passe le jeu et donc les garçons pouvaient se permettre d'engager par un service …	REE RED	Actualisation de l'objet du discours qui limite l'objet **problème** aux contraintes de la situation.	- Fonction de cadrage sur la situation.
CP 18 : Et justement, par rapport à l'engagement par passe là, effectivement, peu de balles sont arrivées en zone arrière dans d'autres groupes, comment étaient placés les élèves… bon tu dis, problème d'organisation et de communication… comment ils étaient placés les élèves en règle générale ?	REE	Demande d'orientation de l'interlocution qui caractérise la connaissance de l'objet **problème** ➠ placement des élèves (sur le terrain)	- Reprise du discours de la stagiaire pour demander des précisions sur le fonctionnement des élèves. - Fonction de cadrage.

S 18 : En règle générale, ils étaient placés cote- cote, à mi terrain.	REE	Orientation de l'interlocution qui caractérise la connaissance de l'objet **problème** ➠Placement des élèves côte à côte.	
CP 19 : Cote à cote ?	REE		La question induit de la dissonance, les deux voix ne parlent pas des positionnements des élèves de la même manière.
S 19 : Ben moi ce que j'ai cru apercevoir, c'est qu'ils étaient cote côte, notamment pour le groupe de filles qu'étaient au plus bas niveau. Et au plus haut niveau ça commençait à s'organiser devant derrière …	REE	Opération d'actualisation qui limite l'objet **problème** ➠Places des élèves côte à côte à certains groupes d'élèves.	
CP 20 : Décalé.			
CP 21 : Moi j'ai pas totalement observé ça, moi j'ai observé surtout, chez les filles un alignement, c'est-à-dire une devant, une derrière…	REE	Orientation de l'interlocution qui caractérise la connaissance de l'objet **problème** ➠Places des élèves dans un alignement.	- Expression d'un désaccord sur les constats. Le **moi** témoigne de la prise en charge. Sa répétition le renforce et positionne le CP et son autorité. - Fonction de positionnement et de cadrage.
S 21 : Ha ouais je sais pas.			Expression du doute.
CP 22 : Déjà avec une logique de placement moi je suis en réception, moi je suis vers l'avant, bon voila …et heu, qu'est-ce qui se passait à ce moment là ? Ben celle qui recevait la balle envoyait la balle vers … et puis celle qui était dos au filet comme ben elle était dos au filet elle se débarrassait de la balle. Ben si tu veux, au niveau de l'organisation, elles étaient beaucoup plus dans l'alignement que dans … bon. Par rapport à ça, comment toi tu pourrais, quelles consignes tu peux donner au niveau de l'organisation justement pour passer de l'alignement où ils se gênent entre eux parce qu'on ne sait pas qui va recevoir la balle, qui ne va pas la recevoir, il y a un obstacle quand même …	REE-RME REE-RME RED	Opération de reprise modification de l'objet du discours, Glissement des places des élèves au placement à la logique de placement pour des rôles. Elle oriente l'interlocution sur la connaissance de l'objet **problème** ➠ Logique de placement, rôle. Orientation de l'interlocution sur l'objet du discours **problème** par un exemple**.** Opération de reprise de l'objet du discours **problème** par **ça.** Permet de glisser des propriétés du problème à sa prise en compte dans le dispositif. Demande d'articulation de l'objet du discours **problème** avec les consignes pour faire passer. (dispositif). Glissement, L'alignement des élèves devient **l'obstacle**. Demande d'articulation entre l'obstacle, les consignes d'organisation, la situation et l'objectif.	Le cp positionne son discours dans le débat par une description. Modalisation pragmatique partir d'une appréciation des placements des 'élèves. **« Elles étaient beaucoup plus dans l'alignement que »**. Le cp positionne son discours en comparaison avec le discours de la stagiaire. **« Bon »** Conclue l'épisode, et signifie que c'est cette version qui sera retenue. Demande de prise en charge de l'exploration des possibles de la situation à partir des données apportées par le CP. Fonction de cadrage et de reconstruction. Mais le cadrage est incomplet « **passer de »** à ???? les positions décalées des élèves à la réception sont sous entendues mais pas clairement exprimées. La demande de cadrage se fait sur « **ton objectif »** Dissonance du discours entre objectif, comportement observé comportement attendus, obstacle.

Comment toi tu pourrais la transformer cette situation là ? Pour justement favoriser ton objectif qui est communiquer, coopérer…			
S 22 : J'ai mis en place une situation où ils partaient tous les deux de la zone arrière du fond et selon la passe qui arrivait, ils devaient rapidement se reconnaître réceptionneur ou passeur et donc pouvoir s'organiser selon la qualité également de la réception. C'est-à-dire, soit se reconnaître soutien, soit se reconnaître appui. Donc ça permettait qu'ils partent tous les deux d'un même point selon la trajectoire de la balle, communiquer et vouloir progresser la balle vers l'avant. Donc pouvoir se reconnaître et passer en fonction de la trajectoire de la balle et la qualité de la réception.	RED RED-RMS	Opération d'orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **situation.** Configuration (**donc**) qui justifie la situation au regard de **l'objectif**. Opération d'orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **objectif**.	La stagiaire répond comment elle a fait plutôt que comment elle pourrait faire. Elle orchestre les dissonances et positionne sa situation n°2 dans le débat comme des réponses aux attentes du CP.
CP 23 : D'accord, ça c'est ton objectif, c'est ce que tu voulais voir. Est-ce que par rapport à ce que toi tu voulais voir, est-ce qu'il s'est passé ça ? Est-ce que réellement il s'est passé ça dans ta situation n° 2 qui était un peu une situation de remédiation si je comprends bien ? Avant de passer à la situation n° 2, dans ton bilan, tu as fait un bilan, bon …un bilan de … qu'est-ce que tu as dit après la situation de pratique scolaire, tu les as réunis, qu'est-ce que tu leur as dit ?	RED-REE	Opération d'orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **objectif** .par une définition ➠ce que tu voulais voir. Demande d'opération d'actualisation par comparaison de l'objet du discours **objectif** avec ce qu'il s'est réellement passé.➠ Demande d'orientation de l'interlocution sur l'objet **bilan** ➠ Qu'est-ce que tu leur as dit ?	Accepte la réponse du stagiaire, qui ne répond pas à ce qu'il attendait puisqu'il n'y a pas de reconstruction. Et reprise du discours par une demande de positionnement des interventions de la stagiaire dans le bilan.
S 23 : Ben pour pouvoir heu …réussir l'exercice, faut avoir l'objectif de marquer le plus de points donc mettre le ballon dans la zone du fond et faut également penser à monter les balles parce que… et de se parler … s'orienter également. Parce qu'en fait j'ai pu m'apercevoir que s'était pas forcément au moment où ils envoyaient le ballon … avant …Comme tu me l'as dit, il y en a une qui était orientée dos au filet alors là, c'était des gestes instinctifs, non contrôlés. Donc je leur	RED-REE	Opération d'orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **bilan** ➠Les conditions de réussite… Opération d'actualisation des conditions de réussite/échec ➠au moment, orientée dos au filet. Configuration (**Parce que, donc**) qui justifie **le bilan** par l'orientation dos au filet.	La stagiaire décrit ses interventions et positionne (justifie) son discours dans le débat.

ai dit, d'une part s'orienter, communiquer, s'orienter et monter les balles pour permettre… Monter les balles un maximum pour limiter la crise temporelle et permettre à son coéquipier de …			
CP 24 : D'accord, ça c'est ce que tu penses que tu leur as dit. Tu n'as pas tout à fait dit cela. Tu leur as dit, effectivement, monter la balle pour permettre à son partenaire de se déplacer. Pour toi, c'était une réelle importance monter la balle, ce qui est vrai, plus la balle est haute, plus on a le temps de se déplacer. D'accord mais sinon, tu ne leur as pas dit	REE	Opération d'actualisation qui détermine l'objet **bilan** ➠tu as dit …	- Désaccord sur les constats. Le CP repositionne le discours de la stagiaire dans le débat. L'autorité est recherchée dans sa position d'extériorité. - Fonction de positionnement.
S 24 : Je leur ai pas dit… ho bon			L'autorité n'est pas contestée.
CP 25 : Tu leur as dit après : Juste un petit exercice pour favoriser la communication et, le petit exercice, c'était la situation n° 2. Alors là … C'est là que ta situation de pratique scolaire elle était intéressante, effectivement, elle posait le problème. Mais dans le bilan que tu as fait juste après, tu n'as pas fait émerger si tu veux, le problème que les élèves … Est-ce que tu les as interrogés sur les problèmes qu'ils avaient rencontrés ?	RED-RMD	Opération d'orientation de l'interlocution sur la connaissance/ (fonction) de l'objet **bilan** ➠ articulation avec le **problème, (**fait émerger …le problème.) Configuration qui explique l'impact du bilan	-Prise en charge appréciative associée à une prise en charge pragmatique. « elle était intéressante…elle posait le problème » - Demande de prise en charge pragmatique. - Fonction critique.
S 25 : Non … Je ne suis pas revenue			
CP 26 : Non, parce que c'est quand même ça l'intérêt d'une situation de pratique scolaire, c'est l'obstacle qu'on rencontre. Quel obstacle on rencontre ? Quelle difficulté ? Comment on va pouvoir, en fonction des problèmes ? Qu'est-ce qui faut faire ? Et donc l'émergence des solutions, elle doit venir effectivement des élèves mais de toi aussi. C'est un va et vient entre les deux tu vois.	R MD-RMP	Configuration qui vise à expliquer l'articulation entre la SPS, l'obstacle, et le problème, dans une démarche. Pour justifier le rôle partagé de l'enseignant et des élèves dans l'émergence des solutions.	-Prise en charge pragmatique et appréciative qui a une fonction de reconstruction.
S 26 : Je suis pas revenue.	REI		

CP 27 : Et c'est là qu'on est dans le pilotage, là, tu n'es pas revenue dessus…	**RMF**	**Le pilotage** est mis en position de thème. On change de monde on passe de la didactique du volley à un monde qui est celui de la didactique professionnelle. Opération d'orientation du discours sur la connaissance de l'objet **pilotage.** Actualisation de l'objet **pilotage** ➠ « **c'est là »** renvoie à l'objet **« bilan »**	Prise en charge appréciative qui à une fonction de critique.
CP 28 : Voila, t'as pas questionné sur les scores. T'as pris les scores … à la limite, les zones elle ne servaient plus à rien, au niveau du sens des zones … Tu ne les as pas questionnés sur les difficultés qu'ils ont rencontrées et heu … Ce qu'il fallait faire pour réussir. A partir de là, ça c'est la discussion, la négociation la discussion avec les élèves sur ce qu'ils ont rencontré et après, effectivement ta deuxième situation que tu expliques… qui était intéressante aussi, qui découlait du problème …	REI REI	Actualisation de l'objet **pilotage** ➠ (ce qu'il n'a pas été) absence de questionnement sur les résultats, les difficultés rencontrées. Configuration qui explique la non émergence du problème. Actualisation de l'objet **pilotage** ➠ (ce qu'il aurait pu être) négociation, discussion avec les élèves et articulation avec le problème.	Prise en charge pragmatique de l'intervention du CP. Fonction critique.
S 28 : Du problème rencontré…			
CP 29 : Et ça on l'a pas tellement vu dans ta séance. Dans ta séance, on l'a pas vu, sur le papier, on comprend mais sur ta séance les élèves ils disent bon on fait ça…	REI	Reprise de l'objet pilotage pour le remettre en position de thème. **Ça.** Actualisation de l'objet **pilotage** ➠ on ne l'a pas vu. Passage des propriétés à la fonction. « les élèves ils disent bon ».	- Prise en charge pragmatique de l'intervention du stagiaire.
S 29 : Ils font, ils accumulent sans comprendre forcément le sens.	REE -RME	Actualisation de l'objet **pilotage** ➠ sa fonction, faire comprendre le sens.	- Prise en charge pragmatique et orchestration du discours.
CP 30 : Voila, ils ont pas compris. Il n'y a pas eu de liaison entre... Tu n'as pas mis en relation justement ça, l'obstacle, vos difficultés et la situation que je vous proposais.	REE-RMD	Configuration qui articule l'absence de relation dans le pilotage entre obstacle difficultés et situation et l'impact sur la compréhension des élèves.	- Prise en charge pragmatique.
S 30 : Pour moi c'était clair dans ma tête.			
CP 31 : Voila mais pour eux non. Et ça c'est transférable dans toutes les situations que tu vas mettre en place c'est-à-dire que : On fait un bilan on … On fait resurgir un problème ou des	REE RMD	Extension de l'objet **pilotage (ça)** ➠ c'est transférable à toutes les situations. Opération d'orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **pilotage** ➠ caractérise une démarche.	- Prise en charge d'une démarche alternative …Fonction de résolution. Le **<u>on</u>** est convoqué pour appuyer la démarche alternative. (**<u>On</u>**, c'est la voix du genre qui

problèmes bon maintenant, on les fait verbaliser, les élèves partent chercher, découvrir, verbaliser etc. Toi tu peux les aider aussi et puis après, voila maintenant on va essayer de mettre ça en place et l'exercice que tu mets en place, il est fait pour transformer pour réussir à faire telle chose. Et là, tu l'as pas… ça n'a pas été du tout visible ça. Donc à partir de là, si tu veux, à partir de ta situation de pratique scolaire … définir un petit peu des règles d'action tu vois. Quelles étaient les règles d'action pour par exemple …pour heu. Les règles d'action je ne sais pas si ça s'appelle comme ça vraiment, enfin bon … Quelles étaient les règles qu'il fallait mettre en place pour réussir justement réussir la situation, franchir l'obstacle dans lequel … qu'ont rencontré les élèves … D'après toi ?	RED RMS	Prise en charge appréciative ➠ Mise en position de thème d'un nouvel objet de discours les **règles d'action.** Opération d'orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet règle d'action ➠les règles qu'il faut mettre en place pour réussir. franchir l'obstacle Demande d'actualisation des **règles d'action** ➠à cette situation.	prend appui sur les usages.
S 31 : Pour moi c'était heu, essayer de faire progresser la balle vers l'avant.	RMS	Opérations d'actualisation des règles d'action. ➠progresser la balle vers l'avant.	-
CP 32 : Voila ?			
S 32 : Avec son partenaire donc ça passe par ce que j'ai dit une réception balle haute		Opérations d'actualisation des règles d'action. ➠ ???	
S 33 : Il y a la trajectoire de balle, se reconnaître réceptionneur appui soutien, faire progresser le ballon vers l'avant et essayer de renvoyer ben le ballon dans la zone des trois points si c'est possible.	RMS		
CP 34 : Voila, donc on est, au départ il n'y a pas de poste précis, on est l'un à coté de l'autre, on a un espace devant. Donc effectivement, appréciation de trajectoire, se déterminer comme réceptionneur. Tu en as parlé un peu dans ta séance, tu as parlé de soutien, d'appui en fonction de la trajectoire de la balle.	RMS	Opérations d'actualisation des règles d'action. ➠en terme de condition et d'actions liées aux trajectoires de balle. En terme de communication et de choix.	Prise en charge des règles d'action, fonction de résolution. Le cp réinterroge la proposition générale sur le cas de la situation évoquée.

Si j'ai pas la balle, comment est la balle ? Est-ce qu'elle est en avant ? Est-ce qu'elle est en arrière ? Si elle est en avant ben mon partenaire va plutôt l'envoyer vers l'avant donc moi qu'est-ce que je vais faire, je vais plutôt aller vers l'avant. Si je vois que la balle est en arrière, je vais plutôt aller au soutien. Donc c'est un travail de communication, c'est ça et de mobilité. Donc, c'est ça qu'il aurait fallu que tu fasses émerger, que tu fasses… que tu sois claire quoi.	RMS	Configuration qui vise à justifier le conseil de pilotage.	Prise en charge d'un conseil.

Thème 1 : Premier niveau d'interprétation :

1 – 1 : Les éléments d'une posture.
La manière dont le CP se positionne par rapport à la prestation du stagiaire et l'activité qu'il sollicite chez celui-ci lors de l'entretien constituent les indicateurs du sens que le CP donne à son activité. A quel jeu joue t-on dans cet entretien, quels sont les rôles tenus par les acteurs, comment se positionne le CP dans la construction du projet de formation ?

La nature des interventions :
- Les demandes de prises en charge à références pragmatiques dominent en début d'entretien, elles visent à faire expliciter au stagiaire la responsabilité de ses actions. Elles portent sur ses intentions (CP 4, CP5, CP6, CP 9, CP 25) et sur l'effet produit (CP8)
- Des prises en charge à références pragmatiques soulignent la responsabilité du stagiaire et/ou des dispositifs dans les actions qui se sont déroulées. (CP 11, CP 22, CP 24, CP 29, CP 30, CP 31)
- Les prises en charge à références appréciatives sont peu nombreuses (CP 25).
- Des demandes au stagiaire de prise en charge de l'étude des possibles (cp 22)
- Le cp prend en charge la proposition de démarches alternatives (CP 31) (CP 34).

D'où il parle.
Le thème et les références à des concepts spécifiques (obstacle, problème, situation de pratique scolaire, règle d'action) placent le CP dans le contexte de la formation des enseignants. L'univers de référence dominant n'est pas l'expérience mais une approche technologique de l'enseignement et une approche technologique de l'activité enseignée.

- Les rôles
Le conseiller pédagogique choisit les thèmes et conduit le questionnement. Le stagiaire est invité à analyser l'écart entre son projet d'enseignement, sa démarche et l'effet produit chez les élèves. Il est amené au regard des effets produits à rechercher des raisons et des alternatives. Il y a une co-analyse de la situation d'enseignement-apprentissage. La livraison d'une démarche alternative (experte) est de la responsabilité du CP.
Le but de l'activité demandée au stagiaire est une analyse de sa séance, l'analyse du fonctionnement du stagiaire appartient au CP. Les contraintes de la situation sont posées par les questions du CP qui délimitent les thèmes et les objets abordés.

Interprétation : Il y a tentative de guidage d'une analyse par la mise sous observation pragmatique d'une situation d'enseignement -apprentissage. Il s'agit de faire valoir au stagiaire une compétence à mener une démarche d'enseignement- apprentissage. L'activité demandée au stagiaire est une analyse de ses mises en œuvre. Il y a une tentative de partage des concepts de référence. La fonction donnée à l'entretien est celle d'une réorganisation des connaissances du stagiaire.
Posture de formateur accompagnateur (qui tente de solliciter une activité de recherche du stagiaire) et d'expert (apporte de informations nouvelles à prendre en compte) dans l'analyse.

1 - 2 : Cadre interprétatif mobilisés pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.

Le choix du thème, des objets, les attributs qui leurs sont apportés, leurs transformations, sont autant d'éléments qui nous permettent de dessiner la manière dont le CP interprète le travail du stagiaire en relation à l'activité des élèves.

- Le thème abordé porte sur les démarches d'enseignement (CP 1), le pilotage (CP 27) pour faire émerger le problème.

- Les opérations de construction de la référence :

Des opérations d'orientation de l'interlocution sur la connaissance précisent l'objet « démarche » par des mises en relation avec les notions suivantes :

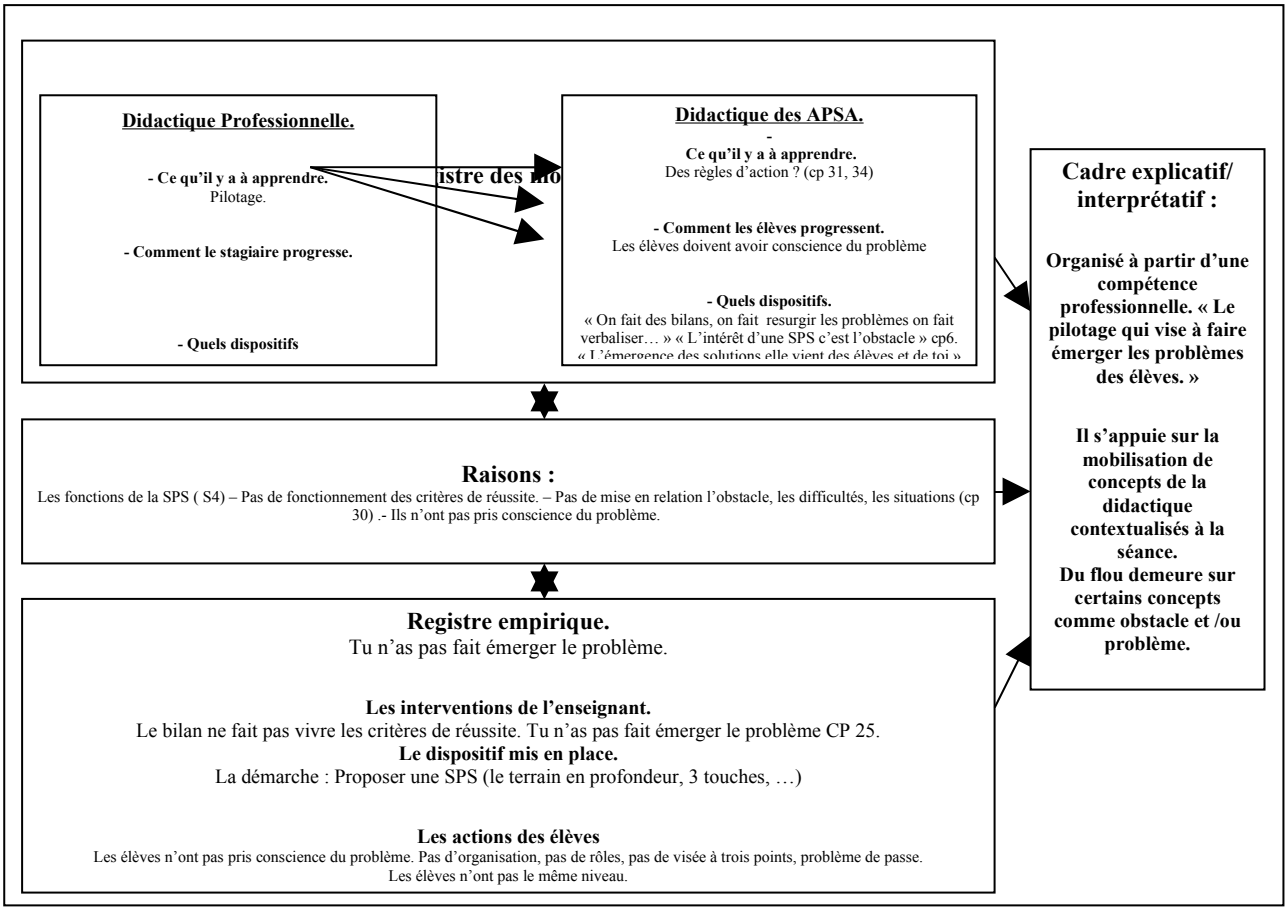
Démarche ➠Objectifs
➠Situation de pratique scolaire ➠problème ➠obstacle ➠critères de réussite
➠Bilan
➠Pilotage ➠règles d'action➠bilan

Des opérations d'actualisation déterminent les objets suivants dans le sens d'une mise en relation avec le contexte :

Situation de pratique scolaire ➠critères de réussite
➠Problème ➠obstacle ➠comportements des élèves
➠Bilan

- Des raisons :
Des tentatives d'explication associent le registre empirique et le registre des modèles elles font apparaître des raisons autour :
- des fonctions de la SPS (S4)
- de l'absence de fonctionnement des critères de réussite.
- de l'absence de mise en relation entre l'obstacle, les difficultés et les situations (cp 30).
- de l'absence de prise conscience du problème par les élèves.

Interprétation : Le cadre explicatif s'organise à partir de l'écart à une compétence professionnelle. « Le pilotage qui vise à faire émerger les problèmes des élèves. » Il s'appuie sur la mobilisation de concepts de la didactique contextualisés à la séance.
Du flou demeure sur certains concepts comme obstacle et ou problème.



1 - 3 : La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Il s'agit ici de tenter de comprendre comment le conseiller pédagogique conduit la transformation du stagiaire lors de l'entretien. Comment il argumente et fait problématiser, comment il prend en compte les actions et les interlocutions du stagiaire pour cela.

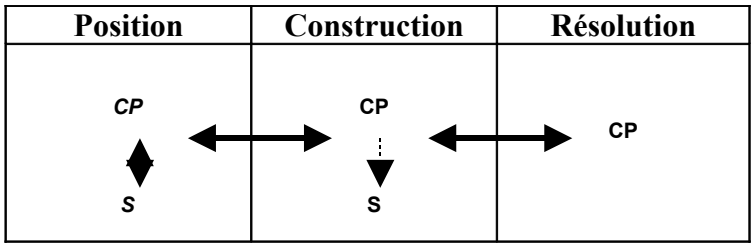
Il s'agit de repérer et d'articuler les mouvements argumentatifs qui s'organisent autour des dissonances.
- Comment s'opèrent les recherches de cohérence (qui recherche les raisons, comment sont cadrées et reconstruites les nouvelles représentations différentes).
- Les fonctions didactiques que jouent les interventions des acteurs dans le débat.

Nous proposons de formaliser l'évolution des discours argumentatifs autour des fonctions didactiques jouées par les principales interlocutions dans le schéma suivant.

Evolution du discours argumentatif (dissonance, recherche de cohérence, stabilisation …)	**Fonction de positionnement :** - Délimitation de l'objet d'analyse. Précisions sur les éléments du contexte, qualification et comparaison des buts poursuivis, des réponses obtenues,	**Fonction de construction du problème.** Reconstruction des faits, des raisons. Mise en relation (tension) des différents éléments à prendre en compte. Construction de conditions ou de contraintes empiriques. Production d'hypothèses explicatives, recherche des possibles.	**Fonction de résolution.** On propose des solutions pragmatiques, des explications, des modélisations.
Dissonance		Le cp fait prendre à la stagiaire la responsabilité de ne pas faire vivre les critères de réussite. cp 9- cp 11.	
Recherche de cohérence	La stagiaire se justifie (s9), puis accepte la responsabilité et pose l'évènement comme problème. (S 10)		
		Le cp cadre les contraintes en précisant et en contextualisant la notion de problème. (cp 12, 13,15, 16). La stagiaire contribue au cadrage (s14, 18,17)	
Dissonance		Le cp et le stagiaire ne parlent pas de la même manière du positionnement des élèves. (cp 19, 20, 21) (s 19, 20, 21)	
Stabilisation et production de cohérence.		Le cp statue sur le positionnement des élèves.(cp 22)	
Dissonance		Le cp demande au stagiaire d'explorer les possibles à partir des précisions apportées. (cp 22)	
Recherche de cohérence	La stagiaire propose une solution qu'elle a mise en œuvre que le cp évacue. (s 22, cp 23)		
Dissonance.		Le cp cadre les contraintes autour du bilan effectué par la stagiaire. (Cp 23, 24,) (s 23, 24,)	
Stabilisation et production de cohérence		Le cp statue sur ce qu'a été dit dans le bilan	
Dissonance		Le cp met en cause l'efficacité du bilan (cp 25)	
Recherche de cohérence		Le cp fait valoir l'intérêt d'une articulation (problème, situation, obstacle) pour faire émerger le problème. (Cp 26)	
Recherche de cohérence		Le cp cadre les interventions de la stagiaire comme une contrainte en même temps qu'il met en cause leur efficacité. (cp 27, 28), (s 28)	
Recherche de cohérence		Idem, il cadre les interventions de la stagiaire dans le pilotage en même temps qu'il met en cause son efficacité (cp 29, 30)	
Production de cohérence		La stagiaire contextualise les objectifs dans les alternatives proposées par le CP. (s 31,32,33)	Le cp reconstruit les alternatives possibles sur le pilotage et les règles d'action autour desquelles elles doivent s'organiser. (Cp 31, 32, 33, 34)

Le cp semble réussir à faire partager l'événement comme un problème, à partir de contraintes empiriques qui portent sur l'efficacité des actions de la stagiaire (ses interventions dans le pilotage). La stagiaire prend sa responsabilité dans les causes et apparaît partager les raisons.
C'est le cp qui de manière dominante cadre de nombreux éléments comme des « contraintes » du problème. Il sollicite des activités de reconstruction mais c'est exclusivement lui qui les mène.
La stratégie qu'il déploie semble être la suivante : Faire prendre conscience au stagiaire des raisons des dysfonctionnements observés pour faire valoir des compétences alternatives.

Forme schématique de la gestion des contraintes et des interactions argumentatives



- Interprétation :

Le cadrage reste assez large (il renvoie : aux activités de didactisation du savoir menées par la stagiaire, à la finalisation des apprentissages, à la conduite des apprentissages).

- Le problème que rencontre la stagiaire est très largement cerné. Le cp renvoie en fait à plusieurs problèmes :

  - La tension que doit gérer la stagiaire entre activité collective de la classe et activité d'apprentissage de l'élève.
  - La tension que doit gérer la stagiaire entre les aspects formels et fonctionnels du savoir pour construire des dispositifs visant à faire apprendre.
  - La tension que doit gérer la stagiaire entre produit de l'apprentissage et mobilisation cognitive des élèves dans la gestion des interventions pour faire apprendre (ce que le cp appelle pilotage).

Hypothèse d'interprétation sur le fonctionnement du cp: Le cp reste organisé par une approche formelle du savoir enseigner (des compétences) qui ne lui permet pas de cerner assez précisément le problème de la stagiaire pour mener à bien une démarche de problématisation dans les entretiens.

Thème 2

		Qualification des opérations qui interviennent dans la construction et la négociation de la schématisation.	
CP 34 : Dans ta situation n° 2 vas y tu?		La situation n°2 est mise en position de thème.	Le CP prend en charge l'orientation du regard sur l'objet mais laisse ouvert le thème.
S 34 : En fait, ils étaient toujours en deux contre deux, sauf qui y en avait deux qui se plaçaient dans la zone des trois points au fond au départ. En face, il y avait deux serveurs successifs. Le premier fait trois services puis l'autre en fera trois. Trois chacun. En face, les deux coéquipiers, ils doivent réceptionner le ballon et renvoyer la balle en trois passes ou deux passes. Deux passes c'était un point et trois passes deux points. Et donc renvoi direct interdit. Donc heu, sur les six services, ils devaient marquer un maximum de points comptabilisés, ils inversaient la situation et ils comparaient leur score. Et heu l'objectif c'était heu, ben identifier la trajectoire de la balle, quand ils partaient côte – côte, se reconnaître rapidement réceptionneur et adopter selon la trajectoire la position appui / soutien. Et renvoyer le ballon de l'autre coté.	RED	Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **situation n°2** ➠descriptions et hiérarchisation des opérations. Extension de l'objet du discours **Situation n° 2** ➠**Objectifs** Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **Objectifs** ➠identifier la trajectoire de balle … Opération d'actualisation de l'objet objectifs ➠quand (condition)	
CP35 : Bon, d'accord…			
S 35 : Le jeu ne continuait pas par contre. Dès qu'ils avaient renvoyé, ça s'arrêtait.	RED	Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **Situation n° 2** ➠**Le jeu** ne s'arrêtait pas	
CP 36 : Le jeu ne continuait pas, alors … ça c'était ta consigne, dans la réalité, qu'est-ce qui s'est passé ?	RED-REE	Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **Situation n° 2** ➠**Le jeu** ➠**ta consigne**	Prise en charge appréciative et pragmatique de l'activité des élèves à partir de l'écart entre le prévu et le réalisé. Fonction de position.

		Demande d'actualisation de l'objet du discours sur **ta consigne** ➠**le jeu** qui invite à comparer le prévu et la réalité.	Dissonance.
S 36 : Ils ont continué, dans certains cas ?	REE	Demande d'actualisation de l'objet du discours sur ta consigne ➠**le jeu**.	
CP 37 : Dans certains …		Actualisation de l'objet du discours sur ta consigne ➠**le jeu**.	
S 37 : Les plus forts.	REE	Actualisation de l'objet du discours sur ta consigne➠ **le jeu**.	
CP 38: Dans certains cas les plus … comment évolués, eux sont rentrés dans le duel. Par rapport justement à cette situation là, mettre un maximum de points… Qu'est-ce que ça veut dire, « mettre un maximum de points » ?	REE RED	Actualisation de l'objet du discours sur **ta consigne**➠ **le jeu** ➠(les plus évolués ne l'ont pas respecté.) Demande d'orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **Situation n° 2** ➠mettre un maximum de points	Prise en charge appréciative et pragmatique de l'activité des élèves à partir de l'écart entre le prévu et le réalisé. Fonction de position. Dissonance. La demande d'explications sur les critères de réussite positionne le CP (c'est lui qui demande des explications le stagiaire doit y répondre). Elle sous entend une prise en charge appréciative.
S 38 : Ben heu… C'est favoriser trois passes pour pouvoir renvoyer le ballon correctement de l'autre coté et au fond si possible.	RED	Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **Situation n° 2** ➠mettre un maximum de points ➠ caractérisation (c'est …	La stagiaire ne précise pas les critères de réussite, elle les justifie.
CP 39 : Là, pareil, tes critères de réussite sont un peu flous. « On met un maximum de points ». Bon, pourquoi à la limite, pas garder la zone arrière que t'avais mis dans la situation d'avant …	RED.	- Extension de l'objet du discours **Situation n° 2** ➠**critères de réussite.** - Actualisation de l'objet du discours de l'objet **Critères de réussite** ➠un peu flous. - Prédication associe critères de réussite à flous. - Demande d'orientation de l'interlocution du discours sur l'objet **Situation n° 2** ➠**critères de réussite** ➠ atteindre la zone arrière.	Prise en charge appréciative des critères de réussite. « **Tes** critères » renvoie la responsabilité du dysfonctionnement au stagiaire. La référence utilisée pour les apprécier n'est pas précisée. Dissonance. Fonction de positionnement.
S 39 : Et heu…			
CP 40 : Et peut être de la (avec les mains)		- Demande d'orientation de l'interlocution du discours sur l'objet **Situation n° 2** ➠**critères de réussite** ➠ atteindre la zone arrière.	Prise en charge et guidage d'une solution alternative. Cherche à mettre de la cohérence. Fonction de résolution
S 40 : De l'augmenter	RED	- Actualisation de l'objet zone arrière.	
CP 41 : En fonction du niveau des élèves que tu avais, parce que tu avais deux niveaux effectivement. De	RME REE- RED.	**Niveau** nouvel objet du discours qui actualise **les critères de réussite**. *(mais l'objet niveau n'est pas précisé)*	Prise en charge d'une solution pragmatique.

varier, de jouer sur les variables didactiques, de varier un petit peu cette zone là. La mettre grande au départ pour les élèves … voir à la mettre à 4 mètres du filet par exemple et puis progressivement la réduire.		Configuration qui justifie la variation de la taille de la zone en fonction des niveaux et qui détermine un nouvel objet du discours **variable didactique**.	
S 41 : Et puis regarder combien de ballons atteignent cette zone. Là c'était plus …	RED	Actualisation de l'objet **critère de réussite.**	
CP 42 : Voila, et là, c'était plus signifiant et ça expliquait l'intérêt. Quel est l'intérêt de jouer, de communiquer en volley-ball et de jouer en se faisant des passes, c'est que, c'est d'amener la balle en zone avant. Et ensuite une fois la balle en zone avant, on a plus de possibilités soit de jouer long, soit de jouer court. Ensuite attaquer à dix doigts ou attaquer smatché, c'est ça l'intérêt. Donc, c'est important justement que tu fasses prendre conscience à tes élèves de ça.	RMD-REE RMS RMS-RMD-RED-	**Et là**, reprise de l'objet **critère de réussite** qui actualise l'objet **intérêt.** Configuration qui explique et contextualise la nécessité de susciter **l'intérêt** du savoir. Configuration et opération d'extension de l'objet du discours **intérêt** avec **prise de conscience** prise de conscience.	Prise en charge d'une explication qui justifie la proposition précédente. Recherche de cohérence. Univers du savoir.
S 42 : De l'intérêt de jouer...		Demande d''orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **intérêt**.	
CP 43 :De l'intérêt, pourquoi on joue collectif, pourquoi il faut amener la balle en zone avant …pourquoi … après tout on peut aussi jouer en jeu direct en volley-ball, c'est pas interdit, mais il y a une raison. Tu vois, c'est ça qu'il faudrait que tu essayes de faire, c'est bien passer … faire des va et vient entre, la situation que tu proposes et le pourquoi je la propose par rapport au niveau de l'élève et puis aussi par rapport au sens du jeu.	RMS-RED-RMD.	Opération d'orientation qui caractérise **l'intérêt**. Configuration qui explique comment susciter **l'intérêt** des élèves au savoir. Elle met en relation le niveau des élèves, la situation proposée, les interventions de l'enseignant et la signification du savoir (le sens du jeu)	Prise en charge d'une explication qui justifie la proposition et le conseil pragmatique. Sur une procédure à mettre en œuvre. « faire le va et vient… ». Recherche de cohérence et fonction de résolution. Renvoi la responsabilité de la mise en œuvre de« la solution » à la stagiaire.
S 43 : Parce que là, à la limite, pour les points ils ont trois passes mais ils ne savent pas	REE-RED-RMD.	Configuration qui contextualise la configuration précédente.	Prise en charge appréciative.

forcément pourquoi.			
CP 44 : Alors que si il y a une contrainte de zone, et bien obligatoirement, si on y arrive pas c'est pourquoi je n'y arrive pas ? J'y arrive pas alors qu'est-ce qu'il faudrait faire ? Ben, il faudrait que la balle arrive, effectivement c'est plus facile d'envoyer la balle de l'autre coté lorsqu'elle est prêt du filet que lorsque que je suis au fond du terrain. Bon ben voila, alors donc on va utiliser un relais… Comment on utilise un relais et donc tu vois comment on chemine toujours …	REE-REI-RED-RMD	Configuration qui explique et contextualise la configuration précédente. Et qui sert d'appui à une généralisation tu vois comment on **chemine toujours.**	Alors que situe la dimension alternative de la proposition. Recherche de cohérence par une illustration de la proposition contextualisée qui est généralisée. La preuve par l'exemple qui est généralisé « et donc **tu vois**, comment on chemine **toujours** »
S 44 : Oui,			

Thème 2. Premier niveau d'interprétation :

2 -1 : Les éléments d'une posture.
La manière dont le CP se positionne par rapport à la prestation du stagiaire et l'activité qu'il sollicite chez celui-ci lors de l'entretien constituent les indicateurs du sens que le CP donne à son activité. A quel jeu joue t-on dans cet entretien, quels sont les rôles tenus par les acteurs, comment se positionne le CP dans la construction du projet de formation ?

La nature des interventions :
- Le cp prend initialement en charge l'objet du discours mais laisse le thème à l'initiative du stagiaire.
- Des prises en charge pragmatiques (qui renvoient à l'efficacité) évaluent la situation en terme d'écart entre les intentions de la stagiaire et la réalité des mises en oeuvre. CP 36, 37, 38.
- Les prises en charge appréciatives qualifient les critères de réussite sans préciser les référents. (Cp 38, 39)
- Il n'y a pas de demande qui implique le stagiaire dans la recherche d'explication.
- C'est le Cp qui prend en charge les solutions alternatives cp 40, les explications qui les justifient cp 42, 43 et l'illustration qui vise à les crédibiliser cp 44.

D'où il parle.
Les références à des concepts spécifiques (consignes, critères de réussite, niveaux des élèves, variables didactiques) placent le CP dans le contexte de l'organisation de l'enseignement tout en faisant référence au savoir (cp 42) en terme de ce qu'il y a à apprendre. L'univers de référence est celui de l'organisation de l'enseignement en référence à un savoir.

- Les rôles
Le conseiller pédagogique conduit le questionnement, il évalue la pratique du stagiaire, explique les raisons des dysfonctionnements et propose des solutions alternatives. Le stagiaire est peu sollicité, il n'intervient que pour préciser les éléments du récit ou accepter les remarques du conseiller.

Interprétation : Le destinataire de l'entretien est le praticien. Les références sont à dominantes pragmatiques. La fonction de l'entretien est d'aider le stagiaire à se situer et d'expliquer au stagiaire la nécessité d'adopter une démarche différente. Le discours du cp est fondé sur l'évaluation qu'il a réalisée de la pratique de la stagiaire. Il a une posture d'évaluateur - expert.

2 -2 : Cadre interprétatif mobilisés pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.

Le choix du thème, des objets, les attributs qui leurs sont apportés, leurs transformations, sont autant d'éléments qui nous permettent de dessiner la manière dont le CP interprète le travail du stagiaire en relation à l'activité des élèves.

- Le thème abordé prend du temps à apparaître. Il porte sur la situation et la nécessité de faire vivre l'intérêt de la situation proposée à partir du sens du jeu et du niveau des élèves.

- Les opérations de construction de la référence :

Des opérations d'orientation de l'interlocution sur la connaissance précisent l'objet « situation» par des mises en relation avec les notions suivantes :

Situation ➠objectifs
➠le jeu
➠ta consigne
➠critères de réussite ➠Intérêt, niveau, variable didactique, prise de conscience

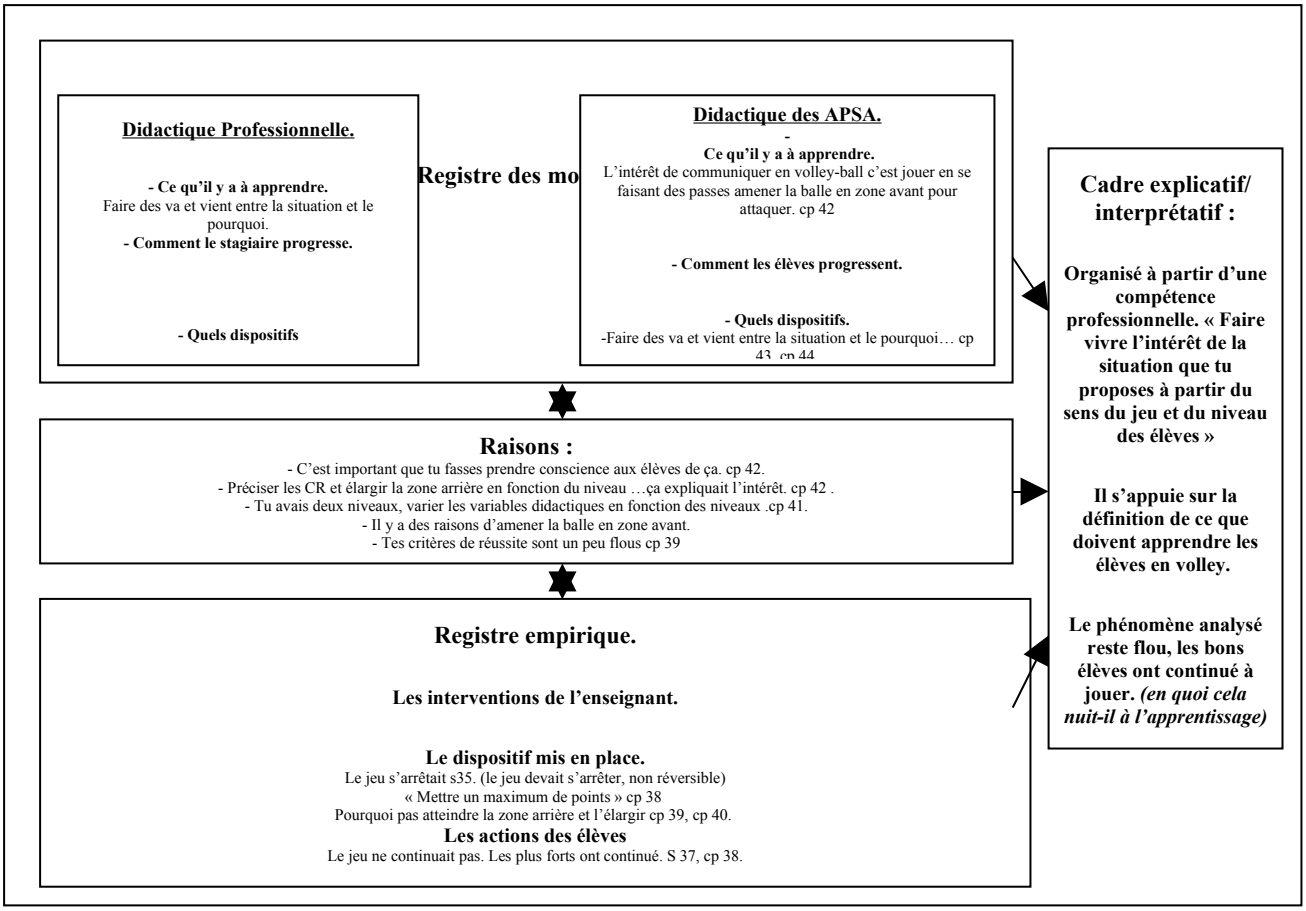
Des opérations d'actualisation sont peu nombreuses elles déterminent les objets suivants dans le sens d'une mise en relation avec le contexte :

Ta consigne ➠Le jeu.
Critères de réussite➠zone plu grande ➠deux niveaux des élèves
Ou sous l'angle de leur rapport avec ce qu'il il y a à apprendre cp 42.
Intérêt ➠de communiquer au volley ball.

- Des raisons :
Elles portent essentiellement sur la manière d'organiser l'intérêt des élèves pour le savoir
- C'est important que tu fasses prendre conscience aux élèves de ça. cp 42.
- Préciser les CR et élargir la zone arrière en fonction du niveau …ça expliquait l'intérêt. cp 42 .
- Tu avais deux niveaux, varier les variables didactiques en fonction des niveaux. cp 41.
- Il y a des raisons d'amener la balle en zone avant.
- Tes critères de réussite sont un peu flous cp 39

Interprétation : Le cadre explicatif

Il est organisé à partir d'une compétence professionnelle. « Faire vivre l'intérêt de la situation que tu proposes à partir du sens du jeu et du niveau des élèves »
Il s'appuie sur la définition de ce que doivent apprendre les élèves en volley.



2 - 3 La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

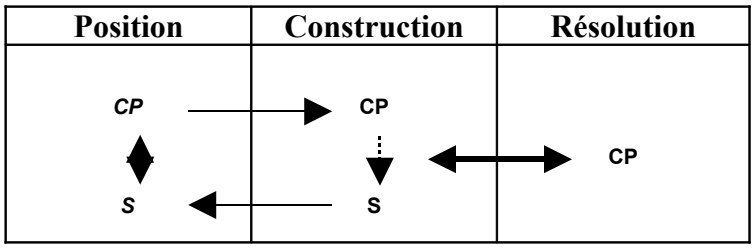
Il s'agit ici de tenter de comprendre comment le conseiller pédagogique conduit la transformation du stagiaire lors de l'entretien. Comment il argumente et fait problématiser, comment il prend en compte les actions et les interlocutions du stagiaire pour cela.

Il s'agit de repérer et d'articuler les mouvements argumentatifs qui s'organisent autour des dissonances. Comment s'opèrent les recherches de cohérence (qui recherche les raisons, comment sont cadrées et reconstruites les nouvelles représentations différentes).
Les fonctions que jouent les interventions des acteurs dans le débat. (Positionnement de l'objet d'analyse, reconstruction du problème, résolution du problème)
Nous proposons de formaliser l'évolution des discours argumentatifs autour des fonctions jouées par les principales interlocutions dans le schéma suivant.

Evolution du discours argumentatif (dissonance, recherche de cohérence, stabilisation …)	**Fonction de positionnement :** - Délimitation de l'objet d'analyse. Précisions sur les éléments du contexte, qualification et comparaison des buts poursuivis, des réponses obtenues,	**Fonction de construction du problème.** Reconstruction des faits, des raisons. Mise en relation (tension) des différents éléments à prendre en compte. Construction de nécessités ou de contraintes empiriques. Production d'hypothèses explicatives, recherche des possibles.	**Fonction de résolution.** On propose des solutions pragmatiques, des explications, des modélisations.
	Cp 34. La situation n° 2		
	S 34 , cp 35, s35: Description et intentions de la situation N° 2.		
Dissonance	Cp 36, s 36, cp 37, S 37 : Qualifie les réponses obtenues. Et demande de précisions.		
Dissonance	Cp 38, Critique à partir de l'écart entre l'intention et le résultat obtenu. (*les plus forts n'ont pas respecté la consigne.*)		
	Cp 38 : Demande de précisions et critique des critères de réussite.		
Dissonance		Cp 39 : donne une explication tes critères de réussite sont trop flous.	cp 39, cp 40, s 40: Proposition d'une solution pragmatique (aménagement de la situation)
Recherche de cohérence		Cp 41 : Justifie la solution pragmatique par la nécessité de prendre en compte 2 niveaux.	
Dissonance.		S 41 : Complète la solution proposée par le cp.	
Stabilisation et production de cohérence		Cp 42 : Justifie la solution pragmatique par la nécessité d'expliquer l'intérêt de la situation aux élèves.	
Dissonance		Cp 43 : Justifie la solution pragmatique par les nécessités que pose le savoir.	Cp 43 : Proposition forte (il faudrait) d'une solution pragmatique sur la démarche d'intervention. Règle d'action (Faire le va et vient entre)
Recherche de cohérence		S 43 : Accepte les raisons proposées par le cp.	
			Cp 44 : Justifie la solution pragmatique par un exemple qui modélise et généralise la démarche proposée.

C'est le cp qui pose l'objet de l'analyse autour de l'écart entre les intentions de l'enseignante et l'activité des élèves (le jeu ne continuait pas).
Il met de la dissonance.
Il apporte une solution qu'il démontre et justifie. Il l'illustre et la généralise. Le cp semble réussir à faire partager l'événement comme un problème, à partir de contraintes empiriques qui portent sur l'efficacité des actions de l'enseignante (les interventions dans le pilotage). La stagiaire prend sa responsabilité dans les causes et apparaît partager les raisons.
C'est le cp qui de manière dominante cadre de nombreux éléments comme des contraintes du problème. Il sollicite des activités de reconstruction mais c'est exclusivement lui qui les mène.

<u>Forme schématique de la gestion des contraintes et des interactions argumentatives</u>



Interprétation

Le cp est dans une logique de faire prendre conscience au stagiaire les raisons des dysfonctionnements observés pour faire valoir des compétences alternatives.

Thème 3

CP 45 : Ensuite heu, voila …continues si tu as autre chose à dire sur …			
S 45 : Les balles étaient courtes à l'engagement en fait quand ils faisaient la passe à dix doigts la consigne supplémentaire c'était qu'ils devaient dépasser la ligne blanche qui était à trois mètres, et le problème c'est qu'ils n'ont pas assez d'énergie pour permettre et heu …	REE. RED. RME-REE-RED	Opération de couplage sur l'objet **Les balles** ➠Courtes. Actualisation sur les balles ➠ Quand … Opération de l'interlocution sur la connaissance de l'objet caractérisation de **La consigne** ➠ ils devaient… Configuration qui explique les balles trop courtes ➠pas assez d'énergie.	- Appréciation pragmatique de l'effet de la consigne. - Position de l'événement qui fera l'objet de l'analyse. - La cause du dysfonctionnement appartient à l'élève.
CP 46 : Voila.			
S 46 : C'est pour ça qu'après, je les ai fait lancer dessous.	RME-RED	Configuration qui explique le choix de la stagiaire.	- Prise en charge de l'évolution apportée.
CP 47 : Les élèves qui étaient en réception, les deux élèves qui étaient en réception qui devaient faire l'exercice étaient en difficulté dès le départ. Alors que là, il aurait fallu peut-être que justement, que tu fasses travailler le lancer en cloche du bas vers le haut. En délimitant peut être une zone un petit plus profonde pour heu… Ca, et peut être aussi écarter un petit peu plus les deux joueurs, parce qu'ils étaient vraiment l'un à coté de l'autre alors. Et donner comme consigne peut être aussi au lanceur de lancer sur un joueur, mais pas dire lequel, en espaçant bien les deux réceptionneurs, en mettant un lanceur en face l'objectif, je lance sur un joueur - tu ne dis pas c'est toi, c'est toi mais je lance … Comme ça, ça permet de bien différencier on	REE RMS RMS.RED RED. RED-RMS	Nouvel objet de discours **les élèves.** Opérations d'actualisation de l'objet **les élèves** ➠en réception, en difficulté dès le départ. **Là** constitue une mise en position de thème qui reprend et regroupe les éléments de la situation. (consignes, activités des élèves…) Extension du discours sur une alternative de travail. Un conseil. Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **là** (la situation) qui précise et exemplifie. L'objet **Consigne** précise le conseil. Configuration qui explique et précise le conseil. Configuration qui justifie le conseil au regard de l'activité sollicitée chez le réceptionneur.	- Prise en charge d'une appréciation pragmatique de l'exercice. - Prise en charge d'un conseil qui s'appuie sur des valeurs pragmatiques. - Fonction de résolution du dysfonctionnement qui fait l'objet de l'analyse. - « **Tu** fasses » renvoie la responsabilité au stagiaire. - Les raisons justifient le conseil.

sait qui… ça permettait au réceptionneur de bien percevoir les trajectoires de balle, elle va sur lui et pas sur moi.			
S 47 : C'était plus net.			
CP 48 : Voila, et après peut-être progressivement soit tu les rassemblais … enfin tu vois, jouer un petit peu sur ces variables là. Ouais donc … heu. Comment t'es intervenue sur cette situation là. Comment, quel type d'intervention tu as fait ?	RED-RMS. REI.	Configuration qui explique et précise le conseil. **Variable** nouvel objet du discours qui est caractérisé par les propositions faites en amont par le CP ??? (zone plus profonde, écarter les joueurs …) **Situation ➠Là** objet du discours qui regroupe les objets précédents **élèves, consignes, Intervention** nouvel objet du discours qui est mis en position de thème. Demande de connaissance sur l'objet **intervention.**	- Prise en charge d'un conseil qui s'appuie sur des valeurs pragmatiques. - Fonction de résolution du dysfonctionnement qui fait l'objet de l'analyse. - C'est le cp qui questionne sur les procédures. Fonction de positionnement de l'objet d'analyse (**intervention**)
S 48 : Ben, c'était plus … je suis venue de manière plus individualisée, sur chaque groupe pour leur dire, donc heu, qu'est-ce qui n'allait pas, pourquoi ça ne marchait pas et leur donner un peu des billes pour pouvoir progresser notamment la communication orale. Tout ça…	REI	Opération d'actualisation de l'objet **intervention** ➠ individualisée, sur chaque groupe. Opération d'orientation de l'interlocution du discours qui caractérise **Intervention** ➠ce qui ne va pas, pourquoi ça ne va pas, et des billes.	- La stagiaire fait le récit de ses intentions et de ses actions.
CP 49 : Qu'est-ce que tu as dit à un moment donné, enfin, je ne sais pas si tu t'en rappelles, qu'est-ce que tu as dit à un groupe de fille où tu es allée puis heu …	REI	Demande d'actualisation de l'objet **intervention** ➠à un moment précis, à un groupe d'élèves précis.	- Le cp demande de préciser le récit. - l'intervention amène de la dissonance. - Fonction de position de l'objet d'analyse (**intervention**).
S 49: Les filles qui étaient placées deux au filet ?			
CP 50 : Ouais… Qu'est-ce que tu leur as donné comme consigne à un moment donné, tu as parlé de se déplacer …Parce que, on se rendait compte qu'effectivement les élèves courraient et puis à un moment donné, ils faisaient la passe et puis ils	REI- REI- REE.	Demande d'orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet **intervention** ➠ consigne. Configuration qui justifie la demande de précision par le comportement des élèves.	- Prise en charge d'une appréciation pragmatique. - Le **« tu »** renvoie la responsabilité à la stagiaire. -

partaient un petit peu.			
S 50 : Je leur demandais de s'arrêter et de se positionner pour pouvoir effectuer une passe, parce que sinon ils ne sont pas stabilisés équilibrés donc ça ne permet pas une qualité de passe exceptionnelle quoi. Je leur demandais de courir, s'arrêter et à ce moment là, passer.	REI REI- RMS REI	Interlocution qui caractérise l'objet **consigne.** Configuration qui justifie l'objet **consigne** à partir des comportements attendus. Interlocution qui caractérise l'objet **consigne.**	- Justification. - Prise en charge liée aux aspects pragmatiques de l'efficacité de la situation au regard du produit de l'action des élèves. - Fonction de résolution du problème et de définition des contraintes ou des tensions qui y ont conduit. - Recherche de cohérence.
CP 51 : Ca bon, là tu es intervenue, tu es intervenue sur un groupe ; ….le pilotage mais bon. Effectivement si tu avais changé plus rapidement et que tu avais été plus précise, plus stricte je dirais sur le lancer de balle, le lancer de balle, ça aurait peut être transformé justement la situation, ça aurait peut être facilité … mais bon tu vois …	RMF. REI- RMD	**Ça** ➠reprise de l'objet **consigne**. Configuration qui justifie une précision des interventions. Sans pour autant donner clairement les raisons. *(Transformé la situation, ça aurait facilité)*	- **Mais bon** accepte et limite la portée de l'explication de la stagiaire sur les **interventions.** **-** Prise en charge d'un conseil pragmatique d'organisation de l'enseignement. - Fonction de résolution et de spécification de la solution au dysfonctionnement qui fait l'objet de l'analyse.
S 51 : Parce qu'ils n'auraient peut-être pas été en crise.		Précise la configuration.	
CP 52 : Parce que là effectivement, ils allaient chercher à la ramasse. C'était trop dur.	REE- RED	Précise la configuration et donne une raison sur le comportement des élèves et sur la relation entre la tâche et les possibilités des élèves. C'était trop dur.	- Prise en charge appréciative de la situation. - Produit de la cohérence. - Fonction de construction (après coup) des contraintes du dysfonctionnement qui fait l'objet d'analyse.

Thème 3. Premier niveau d'interprétation :

3 -1 : Les éléments d'une posture.

La manière dont le CP se positionne par rapport à la prestation du stagiaire et l'activité qu'il sollicite chez celui-ci lors de l'entretien constituent les indicateurs du sens que le CP donne à son activité. A quel jeu joue t-on dans cet entretien, quels sont les rôles tenus par les acteurs, comment se positionne le CP dans la construction du projet de formation ?

La nature des interventions :

- La stagiaire pose l'événement qui fera l'objet de l'analyse et propose des raisons au dysfonctionnement perçu. (S 45)
- Les prises en charge pragmatiques du cp (qui renvoient à l'efficacité) évaluent l'événement au regard des comportements des élèves (cp 47, cp 50, cp 52)
- Les questionnement du cp visent à faire préciser le récit, les procédures et les intentions de la stagiaire (cp 48, 49, 50)
- Il n'y a pas de demande qui implique le stagiaire dans la recherche d'explication.

- C'est le Cp qui prend en charge les conseils cp 47, cp 54 les explications qui les justifient cp 47, 54, 55.

D'où il parle.
Les références à des concepts spécifiques (consignes, interventions, variables) placent le CP dans le contexte de l'organisation de l'enseignement. L'univers de référence est celui de l'organisation de l'enseignement. Pas de référence externe (usage professionnel, commande institutionnelle, savoirs scientifiques ou valeurs morales sociales…)

- Les rôles
Le conseiller pédagogique conduit le questionnement, il évalue la pratique du stagiaire, explique les raisons des dysfonctionnements et propose des solutions alternatives. Le stagiaire est peu sollicité, il intervient pour préciser les éléments du récit ou accepter les remarques du conseiller.

Interprétation : Le destinataire de l'entretien est le praticien. Les références sont à dominantes pragmatiques. La fonction de l'entretien est d'aider le stagiaire à se situer et d'expliquer au stagiaire la nécessité d'adopter une démarche différente. Le discours du cp est fondé sur l'évaluation qu'il a réalisée de la pratique de la stagiaire. Il a une posture d'évaluateur - expert.

3 -2 : Cadre interprétatif mobilisés pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.

Le choix du thème, des objets, les attributs qui leurs sont apportés, leurs transformations, sont autant d'éléments qui nous permettent de dessiner la manière dont le CP interprète le travail du stagiaire en relation à l'activité des élèves.

- Le thème abordé prend du temps à apparaître. Il se construit progressivement à partir du récit du dysfonctionnement. Il reste assez mal défini. On ne sait pas si il s'agit des interventions de l'enseignant cp 48 (le pilotage) ou si il s'agit des éléments du dispositif. Les deux thèmes ne sont pas reliés, ils sont même juxtaposés en cp 50 « mais bon ».

- Les opérations de construction de la référence :

- Des opérations d'orientation de l'interlocution sur la connaissance précisent l'objet par des mises en relation avec les notions suivantes :

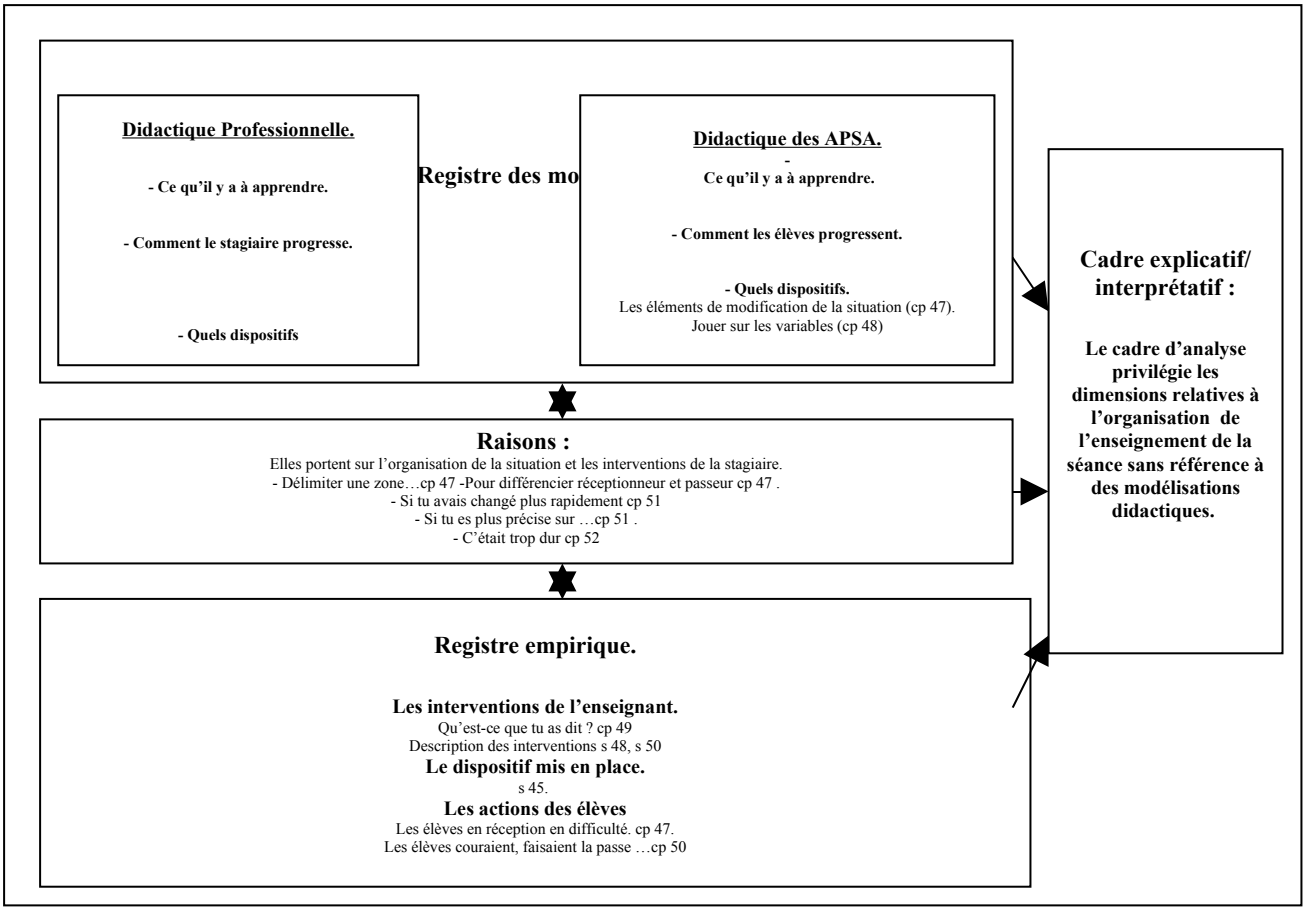
Les élèves
Consigne ➠intervention ➠Situation
Variable
Situation
Il n'y a pas de mise en relation des éléments relatifs à la définition de ce qu'il y a à apprendre, de la manière dont les élèves progressent et des dispositifs qui le permettent.

- Des opérations d'actualisation sont nombreuses elles déterminent les objets suivants dans le sens d'une mise en relation avec le contexte :
Les élèves ➠ceux qui étaient en réception ➠ils couraient …
Les interventions ➠je sui venue (s 48) ➠qu'est-ce que tu as dit à un moment donné

- Des raisons :
Elles portent sur la manière d'organiser la situation et les interventions de l'enseignante pour rendre plus facile la situation.
Elles justifient après coup le conseil du cp.
Cp 47 : Pour différencier le réceptionneur et percevoir la trajectoire …
Cp 51 : Si tu avais changé plus rapidement … plus précise.
Cp 52 : La situation était trop dure.

Interprétation : Le cadre explicatif

Le cadre d'analyse privilégie les dimensions relatives à l'organisation de l'enseignement de la séance sans référence à des modélisations didactiques.



3 -2 La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Il s'agit ici de tenter de comprendre comment le conseiller pédagogique conduit la transformation du stagiaire lors de l'entretien. Comment il argumente et fait problématiser, comment il prend en compte les actions et les interlocutions du stagiaire pour cela.

Il s'agit de repérer et d'articuler les mouvements argumentatifs qui s'organisent autour des dissonances. Comment s'opèrent les recherches de cohérence (qui recherche les raisons, comment sont cadrées et reconstruites les nouvelles représentations différentes).
Les fonctions que jouent les interventions des acteurs dans le débat. (Positionnement de l'objet d'analyse, reconstruction du problème, résolution du problème)
Nous proposons de formaliser l'évolution des discours argumentatifs autour des fonctions jouées par les principales interlocutions dans le schéma suivant.

Evolution du discours argumentatif (dissonance, recherche de cohérence, stabilisation …)	**Fonction de positionnement :** - Délimitation de l'objet d'analyse. Précisions sur les éléments du contexte, qualification et comparaison des buts poursuivis, des réponses obtenues,	**Fonction de construction du problème.** Reconstruction des faits, des raisons. Mise en relation (tension) des différents éléments à prendre en compte. Construction de conditions ou de contraintes empiriques. Production d'hypothèses explicatives, recherche des possibles.	**Fonction de résolution.** On propose des solutions pragmatiques, des explications, des modélisations.
Cohérence	S 45 : Positionne l'événement qui fera l'objet du discours.	S 45 : proposition d'une raison liée aux possibilités des élèves. S46 : Justification d'une solution après coup.	
Dissonance	Cp : 47 : Les élèves en difficulté dès le départ		Cp 47 : Propose une solution pragmatique. Travailler le lancer en cloche…et modifier la situation et les consignes.
Cohérence		cp 47, cp 48 : Justifie après coup la solution. « Comme ça … » « tu vois, jouer sur ces variables … »	
	Cp 48_ : Demande de récit des interventions.		
Dissonance.	Cp 49 : Demande de précision sur les interventions.		
	Cp 50 : Demande de précisions sur les interventions.		
	S 50 : Précisions des intentions et des buts poursuivis.	S 50 : Justification de son intervention par rapport aux conditions de réussite des élèves.	
			Cp 51 : Enoncé d'une condition qui permet d'apporter une solution à la difficulté rencontrée
		Cp 52 : Justification du conseil par une explication après coup.	

Les dissonances de point de vue porte sur l'origine du dysfonctionnement. Pour la stagiaire c'est le manque d'énergie, pour le Cp ce sont le dispositif et les interventions.
Recherche de cohérence des points de vue.
C'est le cp qui cherche à organiser la cohérence des points de vue en proposant des solutions.

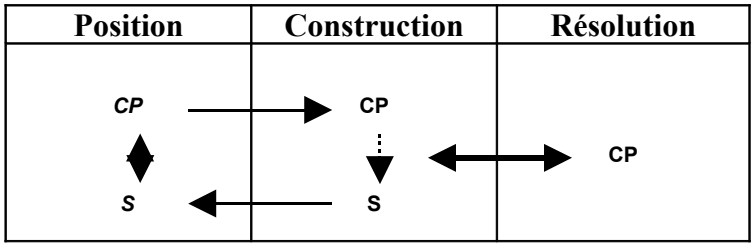
Une autre dissonance est provoquée par le cp par ses demandes de précisions sur les interventions de la stagiaire cp 48, 49, 50. Elles amènent la stagiaire à préciser ses intentions.
C'est le cp qui recherche la cohérence des points de vue par une proposition alternative formulée en terme de condition : cp 51 « Si tu… »

Les précisions de récit sur les dispositifs et les interventions de la stagiaire jouent le rôle de contrainte empirique et amènent la stagiaire à évaluer l'impact de ses actions.

Interprétation
- Dans cet extrait, il y a la mise à disposition par le CP d'un dysfonctionnement à partir d'un constat assez vague de deux élèves en difficulté.
Il donne lieu à la formulation d'un conseil et à sa justification.
- Les raisons et des causes des dysfonctionnements sont principalement amenées par le CP. Elles sont renvoyées à la responsabilité du stagiaire.
- Le cp produit la solution sous forme de conseils d'organisation qui visent à modifier le dispositif d'enseignement et les interventions de la stagiaire

L'axe dysfonctionnement - solution est privilégié à celui de la reconstruction du savoir professionnel ou à la recherche des raisons.

Forme schématique de la gestion des contraintes et des interactions argumentatives



Thème 4

CP 53 : Si on veut aller un peu vite là …En sortant de leur cours, il aurait été intéressant de dire bon « Qu'est-ce que vous avez appris » Qu'est-ce que vous avez retenu de votre séance. Je pense qu'on aurait je sais pas : « on a joué avec des points … » Mais encore les points les choses n'étaient pas trop précises … Parce que … mais bon. Mais … la situation de pratique scolaire l'intérêt c'est de faire émerger un problème, un besoin et d'en faire prendre conscience aux élèves … de par eux-mêmes, et puis toi aussi à un moment donné tu interviens et puis voila, le problème il est là. Donc on va essayer de passer de ce stade là à ce stade là, pour passer de ce stade là à ce stade là, de renvoyeur parce qu'on est un petit peu à la bourre et garder un petit peu la balle pour l'amener vers l'avant… Et bien, il faut qu'on apprenne à faire ça - bon alors communiquer. Communiquer c'est quoi, bon c'est un grand mot communiquer, c'est apprécier la trajectoire se déterminer réceptionneur, comme tu le disais tout à l'heure, monter les balles assez hautes… C'est tout ça. Et je crois que si tu avais fait prendre conscience aux élèves de tout ça, il y aurait peut-être eu plus de réinvestissement tu vois, un ! Bon heu …Bon ben voila, donc moi ce que je dirais au niveau des points positifs un petit peu. On va plutôt commencer par les points négatifs. Au	RE RMD RMD – RMS RMS – RME. RMF.	Opération d'actualisation de l'objet **<u>« situation de pratique scolaire »</u>** ➠son intérêt et sa fonction **<u>« faire émerger le problème, un besoin… »</u>** Opération d'extension de l'objet **<u>« situation de pratique scolaire »</u>** ➠faire prendre conscience ➠tu interviens. Configuration qui explique par un exemple le déroulement des interventions. **Ça** reprend ce qu'il y a à apprendre. ➠communiquer, apprécier la trajectoire, monter les balles… **- « Réinvestissement »** nouvel objet de discours - Opération d'actualisation qui conditionne « **réinvestissement »** à la prise de conscience des élèves et aux interventions de l'enseignante stagiaire « **si tu avais fait prendre conscience »**. **« Pilotage »** nouvel objet du discours. Opération d'actualisation qui détermine l'angle de présentation de l'objet « **pilotage »** ➠ qualification de l'activité de la stagiaire.	Le CP prend en charge une évaluation pragmatique de la pratique du stagiaire. les valeurs de référence sont pragmatiques sur l'effet produit mais aussi épistémique. Elles font référence à un jugement de vérité sur ce que doit être « la situation de pratique scolaire… » Le cp prend en charge une évaluation pragmatique de la pratique du stagiaire : « si tu … il y aurait… » Il amène de la dissonance. Prise en charge de l'évaluation du stagiaire. les références qui servent cette évaluation sont à la fois pragmatiques sur l'effet produit et en même temps relève d'un jugement de vérité sur ce qui doit être. (Positif, négatif)

niveau du pilotage, moi je crois que tu ne pilotes pas suffisamment, tu n'es pas dans le pilotage. Tu as des débuts de pilotage mais tu ne t'engages pas assez là dedans.			
S 53 : Ha d'accord, il faut que je sois plus clair.			La stagiaire prend en charge l'évaluation du CP et recherche la cohérence.
CP 54 : Voila, c'est-à-dire que …Heu Tu penses que la tâche que tu mets en place va suffire à la transformation alors que en réalité, il n'y a pas de magie de la tâche comme on dit. Tu en as entendu parler j'imagine là bas. Mais c'est vrai, elle pose un problème mais à un moment donné toi, il faut que tu interviennes en tant qu'expert, en tant que prof en tant qu'enseignante. Tu dois faire émerger des problèmes mais aussi les régler un petit peu tu vois. Là tu es un petit peu ... donc le pilotage là, il est insuffisant je dirais. T'es pas vraiment en pilotage. Leur faire prendre conscience des difficultés qu'ils rencontrent… les apports tactiques aussi, tactique, technique aussi. C'est toi qui doit le faire aussi à ce moment là parce que … par rapport aux obstacles qu'ils rencontrent. Heu et puis surtout aussi, qu'ils puissent mesurer le résultat de leur action. Donc les zones, les résultats dans les zones Que cela soit bien clair, que eux puissent si tu veux, dans l'action … ben là j'ai réussi j'ai pas réussi. Déjà, tu vois. Donc ça c'est la première chose au niveau du pilotage et au	RMF – RMD RMD-RMF RMF-RMD RMF-RMD-RED REE. RMD RMD-REE	Opération d'extension de l'objet pilotage par ajout d'un complément. Pilotage ➠la tâche Opération d'actualisation qui articule et limite l'articulation de l'objet « **tâche** » ➠avec « **transformation ».** Positionne le discours dans l'univers de la formation des enseignants. Opération qui caractérise l'objet **pilotage** ➠Tu dois faire émerger les **problèmes** mais aussi les régler… Opération qui caractérise l'objet **pilotage** ➠faire prendre conscience … par rapports aux **obstacles** ➠mesurer le résultat des actions. Opération qui illustre et contextualise l'objet **« pilotage »** ➠ les zones, Configuration qui justifie l'appréciation du « **pilotage »** insuffisant par le résultat produit ➠ « les élèves n'ont pas su… » Opération qui associe l'impact du « **pilotage »** et le « **projet d'apprentissage »** Nouvel objet **« projet d'apprentissage »** ➠caractérisé par une définition **« c'est … »**	Prise en charge d'une évaluation. La référence est pragmatique et épistémique. La « magie de la tâche » pose un jugement de vérités sur ce que doit être la pratique du stagiaire. L'univers de référence est celui de la formation des enseignants **(là bas**). Le CP l'articule avec l'usage professionnel. « **mais c'est vrai** » Recherche de cohérence. **« Il faut** » : Prise en charge d'un conseil et renvoi de la responsabilité de la cohérence au stagiaire. L'intervention à une fonction de résolution. Le conseil vise à statuer et produire de la cohérence. - Dissonance. - Le cp prend en charge une évaluation du stagiaire. La référence est pragmatique et épistémique (vérité sur ce qu'est un projet d'apprentissage)

niveau du projet d'apprentissage ça revient un petit peu à ce qu'on disait tout à l'heure c'est-à-dire que t'as pas heu …Les élèves n'ont pas su vraiment ce qu'il fallait qu'ils transforment chez eux quoi. Le projet d'apprentissage de l'élève c'est-à-dire qu'est-ce qu'on doit apprendre aujourd'hui pour réussir à faire ça. Et ça, ça n'a pas été assez identifié, assez clairement … Dans ta préparation on le sent bien mais tu ne le dis pas assez cela. Pour justement impliquer l'élève dans le truc quoi le faire adhérer …			
S 54 : Ca revient à identifier un peu avec eux, enfin leur problème et …	RMD		- Recherche de cohérence.
CP 55 : Et ça à travers les bilans de fin situation que tu peux faire. Voila c'est important ça. En début de séance aussi, voila on va apprendre ça on va travailler là-dessus pour passer à ce stade là. Vous avez rencontré tel problème, vous les avez identifié, vous l'avez dit. Bon maintenant on va essayer de progresser, on va apprendre ça, donc l'échange relais, le placement sous la trajectoire … etc. Donc essayer d'être plus… C'est ça le projet d'apprentissage.	RMD-RMP.	Configuration qui explique les possibilités de mise en œuvre de l'objet **« pilotage ».**	- Prise en charge d'un conseil à partir d'une référence pragmatique.
S 55 : Oui …			
CP 56 : Donc à partir de là, tes contenus d'enseignement toi, c'est-à-dire que toi, toi qu'est-ce que tu veux transformer chez l'élève, ça c'est tes contenus à toi. Ils sont plus au prof, mais le projet d'apprentissage	RMP-RMD - RMS	Nouvel objet **« contenus d'enseignement »** Opération d'orientation de construction de la connaissance de l'objet **« contenus d'enseignement »** ➠qu'est-ce que tu veux transformer chez l'élève. Opération de spécification des	- Prise en charge d'un conseil à partir d'une référence épistémique (les contenus)

c'est l'élève qui doit savoir. Qui doit lui savoir ce qu'il apprend aujourd'hui. Ce qu'il a appris, et ce qu'il apprend.		objets **« projets d'apprentissage »** et **« contenus d'enseignement »**	
S 56 : D'accord.			
CP 57 : Donc la notion de relais comme on l'a dit tout à l'heure. Donc au niveau des points positifs moi je dirais que tu étais … par contre là, tu étais dans une dynamique d'enseignante donc heu …Tu proposes des situations qui ne sont pas plaquées comme ça, elles ont un sens donc ça c'est bien. T'es dans une dimension plus fonctionnelle de l'apprentissage que de la … bon ça c'est très bien. Ta leçon elle est construite, il y a un fil conducteur, tu as une situation de pratique scolaire, tu as une situation de remédiation, même si effectivement au niveau du pilotage ça peut être … mais tu es dedans. Il n'y a pas de superposition de tâche et puis moi je trouve que ta situation de pratique scolaire est intéressante parce qu'elle pose un problème c'est sur. Et donc c'est une situation de pratique scolaire qui éventuellement peut être utilisée pour une évaluation quoi. Alors comment toi par rapport à ça ... On va arrêter là parce q'on a été un petit peu long. Comment par rapport à ça, à la séance suivante tu envisagerais, tu partirais sur quelles pistes ? Tu … En deux trois mots.	RMF-RMD RMP. RMD-RED	Opération d'orientation de construction de la connaissance de l'objet **« Projet d'apprentissage »** ➠ce qu'il à appris, ce qu'il apprend. ➠**« La notion de relais** » Opération d'orientation de construction de la connaissance de l'objet **« Dynamique enseignante »** ➠Situations non plaquées ➠opération de prédication les situations ont un sens. Opération d'orientation de construction de la connaissance de l'objet **« Dynamique enseignante »** ➠apprentissage fonctionnel ➠leçon construite. ➠ Situation de pratique scolaire … etc. Demande d'orientation de l'interlocution du discours sur l'objet « **séance suivante »** **Ça** reprend sous forme d'objet l'ensemble des commentaires et des analyses pour leur donner une dimension opérationnelle à prendre en compte.	- Prise en charge d'une évaluation de la pratique du stagiaire (ça c'est très bien) .Les valeurs de référence sont épistémique sur ce que doivent être les situations mais aussi sur les intentions du stagiaire.

S 57 : Ben je pense que je reprendrais … puisqu'il n'y a pas réinvestissement c'est qu'il n'y a pas eu forcément apprentissage, donc je reviendrai un peu sur l'organisation spatiale. S'organiser spatialement et donc revenir un peu sur la situation en favorisant encore la ligne à trois points pour qu'ils comprennent l'intérêt des trois passes et des deux passes, pour vraiment insister sur le projet d'apprentissage. Qu'ils l'identifient réellement parce que si ils ne l'ont pas identifié il n'y aura pas réellement de progrès donc va falloir que je revienne un peu plus précisément sur la séance que j'ai faite en modifiant certaines variables au niveau des situations pour la simplifier ou la complexifier en fonction des niveaux observés chez les élèves.	RMP RMS RMS - RED – RMD RMD - RMP	Configuration qui explique le choix de la stagiaire pour la séance suivante. Configuration qui explique l'organisation de l'enseignement en relation avec le projet d'apprentissage. Configuration qui explique les orientations de la séance suivante. Opération d'orientation de l'interlocution du discours sur l'objet « **séance suivante »** ➠ caractérisation qui articule « **situations »**, « **variables »** et **« niveau des élèves »**	- Prise en charge d'une organisation alternative sous forme de récit. Le « **pour qu'ils …** » renvoie à des valeurs pragmatiques. - Recherche de cohérence. - Fonction de reconstruction.
CP 58 : Et peut être aussi bien insister sur la zone avant… amener la balle en zone avant. A partir du moment où la balle est en zone avant, on fait un peu ce qu'on veut. C'est-à-dire que tu peux faire après évoluer en smache pour ceux qui sont attaques …en attaques placées. Donc tant que la balle n'est pas amenée en zone avant, on est limité. Donc ça c'est important la zone avant, ce qui va permettre de jouer en zone avant ou en zone arrière chez l'adversaire parce que l'objectif du volley-ball, c'est d'envoyer dans l'espace libre, d'envoyer la balle par terre.	RED. RMS RMS	Nouvel objet du discours **<u>« La zone avant »</u>** qui vient actualiser l'opération précédente sur l'objet **<u>« séance suivante »</u>** et l'articule avec une dimension liée au savoir. Configuration qui justifie l'articulation précédente avec l'objet **<u>« zone avant ».</u>** Configuration qui explique l'importance tactique de la **<u>« zone avant »</u>**	- Fonction de reconstruction. - Prise en charge d'un conseil « tu peux » justifié par des valeurs épistémiques sur ce que doit être enseigné en volley- ball.

S 58 : Oui…c'est pas forcément en zone arrière			- Approbation et production de cohérence
CP 59 : C'est pas uniquement en zone arrière, parce que la zone arrière on la met en place parce que justement, elle va entraîner une nécessité de jouer en relais… Voila, bon ben écoute on arrête là.	RMS-RMD	Opération de spécification qui précise la fonction didactique de la **« zone avant »**	

Thème 4. Premier niveau d'interprétation :

4 -1 : Les éléments d'une posture.
La manière dont le CP se positionne par rapport à la prestation du stagiaire et l'activité qu'il sollicite chez celui-ci lors de l'entretien constituent les indicateurs du sens que le CP donne à son activité. A quel jeu joue t-on dans cet entretien, quels sont les rôles tenus par les acteurs, comment se positionne le CP dans la construction du projet de formation ?

La nature des interventions :
- Les prises en charge du cp évaluent la pratique de la stagiaire au regard d'aspects pragmatiques sur l'effet produit et en référence à des valeurs épistémiques qui posent ce que doivent être les situations de pratique scolaire (CP 53), les tâches , le pilotage, le projet d'apprentissage (cp 54)
- Il n'y a pas de demande qui implique le stagiaire dans la recherche d'explication.
- C'est le Cp qui prend en charge les conseils (cp 54) les explications et les illustrations qui les justifient (cp 55, cp 58).

D'où il parle.
Les références à des concepts spécifiques (situation de pratique scolaire, tâche, problème, pilotage) placent le CP dans le contexte de l'enseignement- apprentissage. L'univers de référence est celui de la formation des enseignants.
Pas de référence externe relative à l'usage professionnel, la commande institutionnelle, aux savoirs scientifiques ou à des valeurs morales sociales…

- Les rôles
Le conseiller pédagogique évalue la pratique du stagiaire, et propose des alternatives sous forme de compétences professionnelles « tu dois faire émerger des problèmes » (cp 54), « impliquer les élèves dans le truc » cp 54. La stagiaire est peu sollicitée, elle intervient pour valider les remarques du conseiller.

Interprétation : Le destinataire de l'entretien est le praticien. La référence est pragmatique et articulée à des concepts spécifiques de la formation des enseignants.
L'activité du cp mobilisée lors de cette phase d'entretien révèle donc une posture d'évaluateur qui statue sur la pratique du stagiaire en terme d'écart (positif, négatif) à des compétences professionnelles.

Cadres interprétatifs mobilisés pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.

Le choix du thème, des objets, les attributs qui leurs sont apportés, leurs transformations, sont autant d'éléments qui nous permettent de dessiner la manière dont le CP interprète le travail du stagiaire en relation à l'activité des élèves.

- Le thème abordé est l'évaluation de la pratique par rapport au concept de « situation de pratique scolaire » et de « pilotage ». Le registre empirique est peu mobilisé pour décrire le phénomène analysé. Il est évoqué pour illustrer des solutions alternatives.

- Les opérations de construction de la référence :

- Des opérations d'orientation de l'interlocution sur la connaissance précisent l'objet « **Pilotage »:**
Pilotage ➠faire émerger les problèmes ➠faire prendre conscience par rapport aux obstacles.
D'autres opérations associent « Pilotage » au « projet d'apprentissage ».
Des configurations expliquent les possibilités de mise en œuvre du « pilotage »

- Des opérations d'orientation de l'interlocution sur la connaissance précisent l'objet « **contenus d'enseignement »:**
« Contenus d'enseignement » ➠qu'est-ce que tu veux transformer chez tes élèves ➠ils sont au prof.

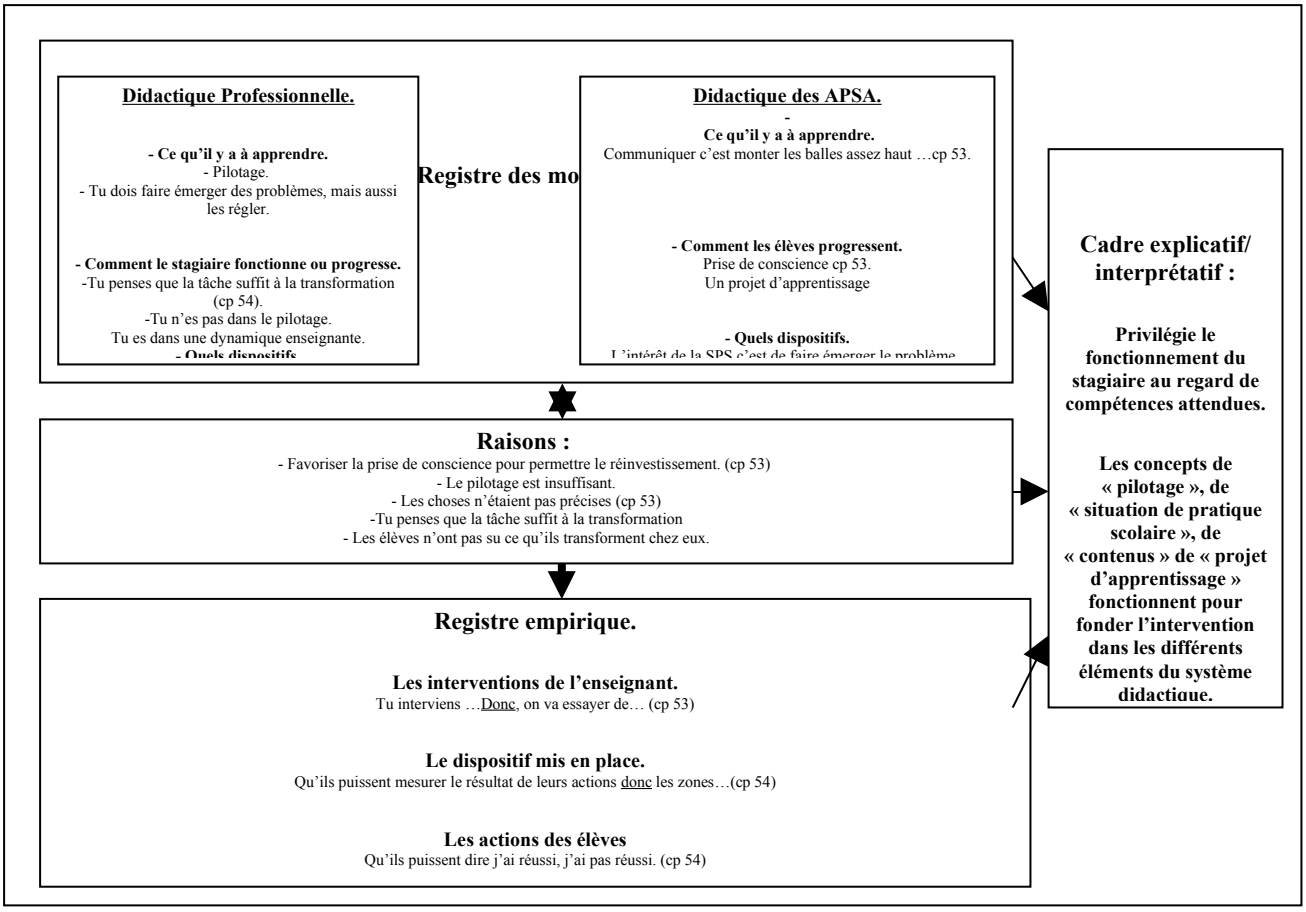
- Des opérations d'actualisation déterminent la fonction de « **la situation de pratique scolaire** » ➠faire émerger les problèmes.
et conditionnent le réinvestissement à la prise de conscience des élèves.

- Des opérations d'orientation de l'interlocution sur la connaissance précisent l'objet « **dynamique enseignante »:**
« **Dynamique enseignante »** ➠situation non plaquée, les situations ont un sens, apprentissage fonctionnel, leçon construite, situation de pratique scolaire.

- Des raisons :
Qui explique l'intérêt de faire émerger un problème. (cp 53)
Qui justifie l'appréciation du pilotage insuffisant (cp 54)
Qui explique les possibilités de mise en œuvre du **« pilotage »**
Qui explique l'importance tactique de la « **zone avant »**.

Interprétation : Le cadre explicatif

Le cadre interprétatif privilégie le fonctionnement du stagiaire au regard de compétences attendues.
Les concepts de « pilotage », de « situation de pratique scolaire », de « contenus » de « projet d'apprentissage » fonctionnent pour fonder l'intervention dans les différents éléments du système didactique. Ils permettent d'articuler ce qu'il y a à apprendre, les conditions de progrès des élèves et les procédures d'enseignement de la stagiaire dans des démarches d'intervention **« le pilotage »**



4 - 3 La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Il s'agit ici de tenter de comprendre comment le conseiller pédagogique conduit la transformation du stagiaire lors de l'entretien. Comment il argumente et fait problématiser, comment il prend en compte les actions et les interlocutions du stagiaire pour cela.

Il s'agit de repérer et d'articuler les mouvements argumentatifs qui s'organisent autour des dissonances. Comment s'opèrent les recherches de cohérence (qui recherche les raisons, comment sont cadrées et reconstruites les nouvelles représentations différentes).
Les fonctions que jouent les interventions des acteurs dans le débat. (Positionnement de l'objet d'analyse , reconstruction du problème, résolution du problème)
Nous proposons de formaliser l'évolution des discours argumentatifs autour des fonctions jouées par les principales interlocutions dans le schéma suivant.

Evolution du discours argumentatif (dissonance, recherche de cohérence, stabilisation …)	**Fonction de positionnement :** - Délimitation de l'objet d'analyse. Précisions sur les éléments du contexte, qualification et comparaison des buts poursuivis, des réponses obtenues,	**Fonction de construction du problème.** Reconstruction des faits, des raisons. Mise en relation (tension) des différents éléments à prendre en compte. Construction de nécessités ou de contraintes empiriques. Production d'hypothèses explicatives, recherche des possibles.	**Fonction de résolution.** On propose des solutions pragmatiques, des explications, des modélisations.
Dissonance Recherche de cohérence.		Cp 53 : L'intérêt de la situation de pratique scolaire c'est de faire émerger un problème	Cp 53 : Donc on va essayer …
Production de cohérence.			S 53 : D'accord il faut que …
	Tu ne pilotes pas suffisamment cp 53 .	Cp 54 : Tu penses que la tâche suffit à la transformation	Cp 54 : - C'est toi qui doit le faire… - donc les zones, les résultats dans les zones. Que ce soit bien clair …
Dissonance		Cp 54 : Le projet d'apprentissage de l'élève c'est-à-dire qu'est-ce qu'on doit apprendre aujourd'hui pour réussir …	
Recherche de cohérence			S 54 : ça revient à identifier avec eux …
Production de cohérence.			Cp 55 : En début de séance voila on va travailler là-dessus …
Production de cohérence			S 56 : D'accord.
Recherche de cohérence		Cp 57 : T'es dans une dynamique enseignante. T'es dans une dimension fonctionnelle de l'apprentissage.	
Recherche de cohérence			
Recherche de cohérence		S 57 : Donc je reviendrai sur l'organisation spatiale… S 57 : Pour qu'ils comprennent l'intérêt des trois passes… pour vraiment insister sur le projet d'apprentissage. S 57 : Donc il va falloir que je revienne … en modifiant certaines variables.	
Recherche de cohérence		Cp 58: Et peut être insister sur la zone avant …	
		Cp 58 : La zone arrière on la met en lace par ce qu'elle va entraîner une nécessité.	

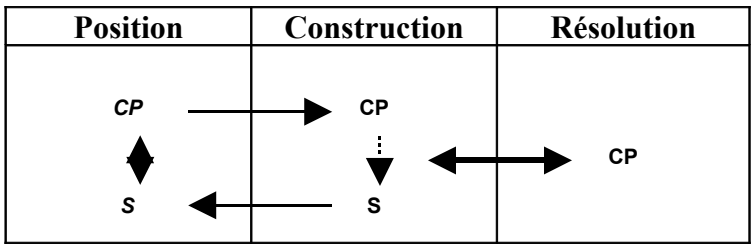
Les dissonances de point de vue sont posées par le jugement du cp. Entre ce qui c'est passé et la fonction que devait jouer la situation de pratique scolaire.
La recherche de cohérence vient de l'argumentation du cp qui propose une solution (cp 53) qu'il justifie par des raisons.
La stagiaire accepte les propositions.

La stagiaire est amenée à émettre des raisons quand elle est sollicitée sur l'évolution du travail lors des séances suivantes. Les raisons justifient ses propositions.

- Dans cet extrait, le cp évalue le fonctionnement de la stagiaire au regard de compétences et de solutions alternatives qu'il propose puis justifie.

Former c'est ici faire valoir des compétences professionnelles, les illustrer.

Forme schématique de la gestion des contraintes et des interactions argumentatives



- Mise à plat de l'entretien d'auto-confrontation à partir du schéma de Toulmin.

Lors de cet entretien de rappel stimulé avec le conseiller pédagogique, le chercheur tente de faire valoir la nécessité de la référence à un cadre didactique (procédure d'enseignement/ apprentissage) pour analyser et faire progresser la pratique professionnelle du stagiaire.

La référence au schéma de Toulmin nous permet de distinguer les raisons (garanties et fondements) mobilisées par le CP pour argumenter ses choix.
Le discours est découpé en plusieurs extraits qui correspondent aux arrêts de la lecture de la vidéo décidés par le CP ou le formateur.
Le codage indique la fonction des énoncés dans le schéma argumentatif. D pour les données, F pour les fondements, G pour les garanties, C pour les conclusions, R pour les réserves.

Extrait 1 : Intervention à partir de stag 2

Cherch 1 : Donc là, tu commences volontairement par l'objectif.	
CP rap 1 : Ce qui m'intéressait c'est qu'elle raconte un petit peu l'organisation de sa séance, par rapport à l'objectif qu'elle s'était fixé. Pour qu'à partir de là, on puisse discuter de ce qui s'était passé.	(c) qu'elle raconte l'organisation /à l'objectif.
Cherch 2 : Et à ce moment là, tu sais déjà où tu vas aller.	
CP rap 2 : Oui c'était entre les objectifs qu'elle avait visé et ce qui s'est réellement passé dans ses situations sur le terrain. Quelle prenne progressivement conscience de ça.	(G) vu qu'il y a un écart entre ce qu'elle visait et ce qui s'est passé. (c) Qu'elle prenne conscience de ça
Cherch 3 : Tout le début c'est ça ?	
CP rap 3 : Oui.	
Cherch 4 : Tu veux faire le rapport entre les objectifs annoncés et ce qui s'est réellement passé.	
CP rap 4 : Oui	

Cp rap 10 : Là… j'ai constaté dans la situation, à aucun moment, d'abord très peu …aucun point n'allait dans la zone à trois points et qu'elle ne tenait pas compte de ça. Donc la situation de départ a complètement dévié sur des essais d'échange sans beaucoup d'intention d'aller marquer à trois points. Donc entre ce qu'elle disait et ce qui s'était réellement passé, qu'elle prenne conscience qu'en définitive il ne s'était pas du tout passé ce qu'elle visait.	(d) Aucun point n'allait dans la zone à trois points. (G) la situation de départ a complètement dévié. (c) Qu'elle prenne conscience des écarts entre le prévu et le réalisé.
Cherch 10 : Et toi, tu lui mets à disposition ses critères de réussite, tu lui renvoies que ses critères de réussite, elle a besoin de les préciser ?	
CP rap 11 : Oui elle a besoin de les préciser et puis surtout les élèves n'en tiennent pas compte du tout.	(g) Les élèves ne tiennent pas compte des critères de réussite.
Cherch 11 : Elle ne les a pas fait fonctionner. Est-ce qu'elle les avait annoncés.	
CP rap 12 : Dans sa présentation oui.	
Cherch 12 : D'accord elle ne les a pas fait vivre du tout, elle ne tient pas compte du résultat et c'est ce que tu veux entendre ? La nécessité de critères de réussite.	
CP rap 13 : Voila. Ben qu'il y ait un sens entre ce quelle demande et ce qu'ils font. Elle mettait des zones valorisées au fond, des points qui valaient trois points en zone arrière, donc il fallait en tenir compte de ça, qu'est-ce qui s'est réellement passé, est-ce que les élèves ont orienté leurs actions par rapport à ça ou pas ?	(f) Il faut qu'il y ait un sens entre ce qu'ils demandent et ce qu'ils font. (G) Il fallait tenir compte de ça…donc questionnement… « Est-ce que les élèves ont orienté leur questionnement … »

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 1 d'après Toulmin :

Données				Conclusion
- Données prises sur la vidéo				- Qu'elle raconte l'organisation de sa séance par rapport à l'objectif.
- Dans la situation aucun point n'allait en zone arrière				- Donc qu'elle prenne conscience de l'écart entre le prévu et le réalisé.
		Garanties		
		- Elle ne tient pas compte du fait qu'aucun point ne va dans la zone arrière.		
		- La situation de départ a complètement dévié		
		Fondements		
		Il faut qu'il y ait un sens entre ce qu'elle demande et ce qu'ils font..		

Interprétation extrait 1

- Dans ces extraits, le cp explique le but de son intervention, faire raconter l'organisation de sa séance et faire prendre conscience à la stagiaire de l'écart entre ce qu'elle visait et ce qui s'est passé. Il fonde son intervention sur les interventions de la stagiaire au regard de la nécessité de proposer une situation qui fait sens aux les élèves.
- Le cadre explicatif articule les productions des élèves, les contraintes d'une situation et les interventions de l'enseignante autour d'une compétence professionnelle : Proposer des situations qui font sens aux élèves.
- C'est l'écart à cette compétence qui organise l'intervention du cp. Son intervention n'est pas basée sur une analyse du fonctionnement qui ferait des hypothèses sur les causes du fonctionnement de la stagiaire.

Extrait 2 : intervention sur CP 13

Cherch 13 : Peux tu expliquer un peu, là tu lui renvoies que ses élèves n'ont pas fait ce qu'elle attendait…	
CP rap 15 : Ben non parce que … J'essaye de l'amener à lui faire prendre conscience que les situations qu'elle proposait, elles n'étaient pas d'abord très adaptées au niveau de ses élèves et puis, les contraintes,…, l'engagement à dix doigts mettait les élèves en difficulté par ce que la balle n'était pas suffisamment loin. Moi j'ai voulu l'amener progressivement à prendre conscience qu'en changeant déjà l'envoi de balle, ça allait peut être changer aussi la réaction de ses élèves.	(c) J'essaye de l'amener à lui faire prendre conscience… (g) Vu que l'engagement à dix doigts mettait les élèves en difficulté.
Cherch 14 : En fait ce que tu as en tête c'est de l'amener à remettre en cause son dispositif.	
CP rap 16 : Oui.	
Cherch 15 : Et l'amener à reconstruire un dispositif ?	
CP rap 17 : Oui.	

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 2 d'après Toulmin :

Données				Conclusion
- Données prises sur la vidéo				- J'essaye de l'amener à prendre conscience que les situations proposées n'étaient pas adaptées. (cprap 15)
- Le cp questionne sur ce qui s'est vraiment passé et sur comment faire pour que les élèves prennent conscience du problème				- J'ai voulu l'amener à prendre conscience qu'en changeant l'envoi de balle …
- Le cp questionne sur comment modifier la situation pour changer la réaction des élèves. (cp rap 15)		Garanties		
		- Vu que l'engagement à dix doigts mettait les élèves en difficulté (cp rap 15)		
		Fondements		
		- En vertu du fait que les élèves doivent avoir conscience du problème		

Interprétation extrait 2

Dans cet extrait le cp explique le but de son intervention faire prendre conscience de l'inadaptation des situations proposées par la stagiaire et faire prendre conscience de la possibilité d'un autre dispositif.

- Le cadre d'analyse articule les productions des élèves, les contraintes d'une situation et les interventions de l'enseignante autour d'une nécessité : Les élèves doivent avoir conscience du problème.
- C'est l'écart à cette nécessité qui organise l'intervention du cp. Son intervention n'est pas basée sur une analyse qui ferait des hypothèses sur les causes du fonctionnement de la stagiaire.

Extrait 3 : intervention sur cp 22

Cherch 16 : Alors là, vous n'êtes pas d'accord.	
CP rap 18 : Non on est pas d'accord sur ce qu'elle pense avoir vu et moi ce que j'ai vu.	(D) désaccord sur ce
Cherch 17 : Et finalement tu as l'impression qu'elle accepte ce que tu lui renvoies ?	
Cp rap 19 : Elle accepte oui, mais elle ne sait pas trop, je crois qu'elle n'a pas bien vu ce qu'il s'est passé, elle revient …elle finit par accepter oui.	(D) Elle finit par accepter.
Cherch 18 : Là tu passes de … tu fais état de différences de comportements chez les élèves tu passes de ça à … aux modes d'organisation… Est-ce que c'était prévu ? Il y a différents niveaux puis …	(D) Passage des différences de comportements aux modes d'organisation.
CP rap 20 : Différents niveaux non, c'est vrai que c'est venu dans la discussion parce que effectivement moi j'avais vu qu'il y avait deux niveaux, des gars qui étaient beaucoup plus évolués. C'est pour ça que je voulais lui demander ce quelle pouvait éventuellement faire par rapport à cette situation là, comment la faire évoluer par rapport aux deux niveaux qu'elle avait. Avec un même thème d'étude comment elle pouvait faire évoluer ça différemment.	(c) Je voulais lui demander ce qu'elle pouvait faire par rapport à cette situation… comment la faire évoluer avec un même thème d'étude. (G) Vu que il y avait deux niveaux

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 3 d'après Toulmin :

Données				**Conclusion**
- Désaccord sur ce qui s'est passé.				**- Je voulais lui demander ce qu'elle pouvait faire par rapport à cette situation…**
- Elle finit par accepter.				
- Passage des différences de comportements aux modes d'organisation.		**Garanties**		
		- Vu qu'il y avait deux niveaux.		
		Fondements		
		- En vertu du fait qu'il est nécessaire de différencier		

Interprétation extrait 3

Dans cet extrait le cp explique le but de son intervention : Faire en sorte que la stagiaire propose un dispositif qui prend en compte deux niveaux.

- Le cadre d'analyse articule les productions des élèves, les contraintes d'une situation et les interventions de l'enseignante autour de la nécessité de différencier les dispositifs.
- C'est l'écart à cette nécessité qui organise l'intervention du cp. Son intervention n'est pas basée sur une analyse qui ferait des hypothèses sur les causes du fonctionnement de la stagiaire.

Extrait 4 : Intervention sur cp 23

Cp rap 21 : Là elle parle de sa situation …un peu de remédiation.	
Cherch 20 : Elle parle de son objectif aussi, tu n'es pas intervenu, tu l'estimes satisfaisant, ça ne pose pas de problème.	(D) Tu n'es pas intervenu sur son objectif dont elle parle.
CP rap 22 : Oui, Ben son objectif de communication et d'organisation…	
Cherch 21 : Tu ne remets pas ça du tout en cause ?	
CP rap 23 : Je ne remets pas en cause. Ce que je remets en cause c'est la situation qu'elle propose qui est en inadéquation avec le niveau des élèves. Parce que ce qui serait un incident critique, ce serait l'échec des élèves dans cette situation là. Echec massif, à part pour le niveau 2, le groupe des garçons.	(c) Je remets en cause la situation qu'elle propose. (g) vu que la situation qu'elle propose est en inadéquation avec le niveau des élèves. (g) vu que l'échec massif des élèves serait un incident critique. (Réserve) à part pour le groupe 2

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 4 d'après Toulmin :

Données				**Conclusion**
– Le cp n'intervient pas sur l'objectif de la stagiaire.(cherch 20)				**– Je remets en cause la situation qu'elle propose. (cp rap 23)**
		Garanties	**Réserve**	
		– Vu que la situation qu'elle propose est en inadéquation avec le niveau des élèves.(cp rap 23)	à part le groupe 2	
		– Vu que l'échec massif des élèves serait un incident critique (cp rap 23)		
		Fondements		
		En vertu du fait qu'il est nécessaire de différencier		

Interprétation extrait 4

- Dans cet extrait le cp explique le but de son intervention qui vise à mettre en cause la situation proposée par la stagiaire.
- Le cadre d'analyse articule les productions des élèves et la situation proposée autour de la nécessité de différencier et d'adapter les situations aux possibilités des élèves.
- C'est l'écart à cette nécessité qui organise l'intervention du cp. Son intervention n'est pas basée sur une analyse qui ferait des hypothèses sur les causes du fonctionnement de la stagiaire.

Extrait 5 : intervention sur cp 25

Cherch 22 : Là encore, il y a un petit désaccord.	
CP rap 24 : Oui il y a un désaccord dans justement, le bilan qu'elle fait suite à la première situation avec les élèves. Ou elle ne les interroge pas sur les difficultés qu'ils ont rencontrées, elle ne met pas en place …elle ne fait pas discuter les élèves. Elle ne leur propose pas non plus de solution où… et d'un seul coup, elle relance sur sa situation de remédiation sans expliquer l'intérêt et le pourquoi de sa situation de remédiation.	(d) Désaccord. Elle ne les interroge pas …Elle ne propose pas de solutions…et d'un seul coup elle relance sur sa situation de remédiation…
Cherch 23 : Vous avez parlé du dispositif, vous avez parlé du comportement des élèves et vous parlez maintenant du bilan. Comment se fait-il que tu passes à une discussion sur le bilan ?	
CP rap 25 : Toujours dans le même esprit pour l'amener à se rendre compte …qu'elle n'implique pas trop les élèves. Elle met un petit peu des situations bout à bout, qui ont un sens quand même, mais pas pour les élèves. C'est-à-dire les élèves ils ne comprennent pas trop pourquoi on va faire ça. Elle n'interpelle pas les élèves, elle ne les fait pas discuter sur les problèmes qu'ils rencontraient, les difficultés qu'ils rencontraient et aussi le pourquoi de cette situation là. L'intérêt de cette situation là.	(d) Discussion entre le cp et la stagiaire du bilan. (c) L'amener à se rendre compte. (G) Elle met les situations bout à bout… (G) Les élèves ne comprennent pas trop pourquoi… (G) Elle n'interpelle pas les élèves…
Cherch 24 : C'est quoi pour toi le problème qu'elle rencontre cette stagiaire. Ce qui a été le plus prégnant et ce sur quoi tu veux intervenir ?	
CP rap 26 : Ben c'est sur le fait de faire verbaliser ses élèves par rapport aux obstacles qu'ils rencontraient.	(G) son problème c'est de faire verbaliser les élèves sur les obstacles…
Cherch 25 : D'accord, essentiellement là-dessus ? C'est quoi le gain que tu vises par cet entretien ? Quand tu rentres dans cet entretien tu te dis, la petit pas en avant que je veux qu'elle fasse, c'est autour de ça, l'intervention qu'elle doit avoir auprès de ses élèves.	
CP rap 27 : Oui et puis que les situations aient du sens pour les élèves, et puis que les élèves aient appris quelque chose ou aient pris conscience de certaines choses. Parce que là, si tu veux, dans la situation qu'elle met en place, on a pas l'impression qu'ils prennent conscience des difficultés qu'ils rencontrent,, comment éventuellement ils pourraient résoudre ces problèmes là… l'amener à prendre conscience de ça.	(G) La gain visé pour la stagiaire dans cet entretien c'est que les situations aient du sens. (G) Les élèves n'ont pas conscience des difficultés qu'ils rencontrent. (c) L'amener à prendre conscience de ça
Cherch 26 : Et d'après toi, comment elle fonctionne, qu'est-ce qui l'organise pour qu'à un moment donné elle en arrive à fonctionner comme ça.	
CP rap 28 : Ben elle est plus dans le formel un peu …	(g)
Cherch 27 : dans le formel du volley-ball c'est-à-dire reproduire des formes ?	
CP rap 29 : Oui … avec des intentions quand même mais ...	
Cherch 28 : Pourtant elle parle quand même de problème pour ces élèves, elle met des contraintes, dans sa préparation, il y a des critères de réussite.	
Cp rap 30 : Oui mais elle ne les fait pas resurgir dans le dialogue qu'elle a avec ses élèves, dans ses situations.	(G)
Cherch 29 :Tu as choisi de recentrer sur le dialogue avec ses élèves autour du dispositif.	

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 5 d'après Toulmin :

Données				**Conclusion**
- Désaccord sur le bilan (Cherch 22, cp rap 24)				- (Donc j'essaye de l'amener) à se rendre compte qu'elle n'implique pas ses élèves. (cp rap 25) - J'essaye de l'amener à prendre conscience. (cp rap 27)
- Après « le comportement des élèves », » « le dispositif », la discussion porte sur le bilan (cherch 23)				
		Garanties		
		- Vu qu'elle (la stagiaire) n'interroge pas sur les difficultés des élèves, qu'elle ne propose pas de solutions mais qu'elle relance sur sa situation de remédition (cp rap 24)		
		- Vu qu'elle met les situations bout à bout, qu'elle n'interpelle pas les élèves que les élèves ne comprennent pas le pourquoi. (cp rap 25). - Vu que les élèves n'ont pas conscience des difficultés qu'ils rencontrent (cp rap 27) -vu que son problème c'est de faire verbaliser les élèves par rapport aux obstacles…(cp rap 26) - Vu qu'elle est dans le formel (cp rap 28) - vu que ce je vise pour cet entretien c'est l'intervention auprès des élèves et que les situations doivent avoir du sens. - vu qu'elle ne fait pas resurgir les problèmes dans le dialogue…(cp rap 30)		
		Fondements		
		En vertu du fait que : -les élèves doivent avoir conscience du problème qu'ils rencontrent. - les situations doivent avoir du sens. - que ce sont les interventions de l'enseignant qui permettent l'accès au sens. - elle est dans le formel…(cp rap 29)		

Interprétation extrait 5

- Dans cet extrait le cp explique le but de son intervention qui vise à faire prendre conscience à la stagiaire du résultat (elle n'implique pas ses élèves) de ses mises en œuvre.
- L'analyse du cp articule deux cadres. Un cadre didactique qui met en relation les interventions, les dispositifs, les aspects liés au savoir avec les activités d'apprentissage des élèves autour de nécessités : « les situations doivent avoir du sens », « les élèves doivent avoir conscience du problème qu'ils rencontrent ». Un autre cadre qui est celui du fonctionnement de la stagiaire. « Elle est dans le formel », son problème c'est de « faire verbaliser les élèves par rapport aux obstacles »
- C'est l'écart aux nécessités qui organise l'intervention du cp. L'analyse sur les causes du fonctionnement de la stagiaire permet de justifier l'intervention mais ne détermine pas le projet de formation.

Extrait 6 : intervention sur cp 29

Cherch 32 : Est-ce que tu as en tête dans ton cadre d'interrogation, les différentes fonctions de la situation de pratique scolaire et en particulier, l'idée de poser le problème.	(d) Les interventions de la cp autour de la situation de pratique scolaire et de la notion de problème.
Cp rap 34 : Oui, pour moi, c'était favoriser les passes dans son équipe, donc de monter les balles, d'amener les balles vers l'avant pour pouvoir ensuite la renvoyer de l'autre côté.	(g) L'idée de poser le problème fait partie de mon cadre d'interrogation. (g) vu que pour moi le problème c'était favoriser les passes dans son équipe, donc…
Cherch 33 : Le fait de lui faire mettre en relation, insister sur les critères de réussite et le fait qu'elle ne dialogue pas, est-ce que tu as dans l'idée que son travail de retour de résultats dans l'action est insuffisant.	(d) Les interventions de la cp sur les interventions de la stagiaire.
Cp rap 35 : Oui	(G) L'idée que son travail de retour de résultats dans l'action est insuffisant fait partie de son cadre d'interrogation.
Cherch 34 : Ce qu'on ne voit pas bien c'est où sont les portes de sortie est-ce que c'est sur l'intervention de l'enseignante ou est-ce que c'est sur le dispositif qui permettra de poser le problème.	(D) on ne voit pas bien les portes de sorties entre un travail sur les interventions de l'enseignante et un travail sur le dispositif.
Cp rap 36 : C'est un peu les deux.	(C) C'est un peu les deux
Cherch 35 : On est à un moment où se pose la question du choix, quel est l'élément déterminant sur lequel on va pouvoir jouer pour tenter de lui faire faire le pas en avant.	
Cp rap 37 : Et c'est là où je ne sais pas où je suis (geste de la main entre les deux).	(C) Je ne sais pas trop où je suis.
Cherch 36: Est-ce que c'est sur ses interventions et le pilotage de l'apprentissage ou est-ce que c'est sur ce que tu disais en relation avec ses objectifs. Tu parlais de communication et d'organisation… et puis là tu viens de parler de déplacement, de circulation de balle, d'intervention sur la balle ect… Dans la façon dont elle formule les choses.	(d) Tu parlais de communication et d'organisation, de circulation de balle, d'intervention sur la balle ….en relation avec ses objectifs
Cp rap 38: C'est vrai que je parle du pilotage mais on est pas dans le pilotage justement. Sa situation est intéressante mais elle peut la faire évoluer et je lui propose des solutions pour la modifier, mettre ses élèves plus en réussite. Donc effectivement je suis un peu sur les deux.	(C) On est pas dans le pilotage justement. (g) vu que sa situation est intéressante (C) je lui propose des solutions pour la modifier.
Chech 37 : Mais est-ce qu'elle peut piloter sans référence à un problème ? En même temps un peu plus loin tu lui dis : « c'est plus du formel, c'est une conception fonctionnelle ». C'est étonnant ?	
CP rap 39: Oui par rapport à sa préparation, on sent qu'il y a une recherche, qu'il y a une intention, que c'est pas de la reproduction de gestuelles et de formes. Il y a des intentions de jeu qui sont censés entraîner des modifications au niveau de la communication et de l'organisation dans l'équipe. Donc effectivement elle est dans une dynamique enseignante.	(g) Vu que dans sa situation il y a une recherche, que c'est pas de la production de forme…il y a des intentions de jeu qui sont censés entraîner … (c) Elle est dans une dynamique enseignante
Cherch 38 : Le choix de contrainte mérite d'être discuté, mais ce qui est surprenant c'est que vous ne prenez pas la préparation pour la décortiquer. Les contraintes sont assez vagues, elle parle de problèmes tu parles aussi de problème mais jamais il est formulé dans la préparation ou dans l'entretien. Alors est-ce que c'est une volonté parce que toi tu veux réussir à lui faire reformuler ou est-ce que c'est un truc qui ne t'a pas soucié ?	
CP rap 40: On en parle un petit peu	
Cherch 40 : La relation entre le problème qui n'est pas formulé et les objectifs qui ne sont pas formulés précisément non plus… L'objectif de séance on peut se demander si c'est un objectif. On voit bien que t'es embêté tu ne peux pas formuler l'écart entre ce que font les élèves et les réponses attendues parce qu'elle ne sont pas formulées. On a l'impression qu'elle n'a pas encore construit la fonctionnalité d'une fiche de préparation.	



Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 6 d'après Toulmin :

Données				**Conclusion**
Prises sur la vidéo ou à partir des interventions du chercheur.				- C'est les deux *(à la fois le travail sur le dispositif et sur le pilotage)*
Le cp intervient autour de la SPS et de la notion de problème. (Cherch 32)				- Je ne sais pas où je suis.
Le cp intervient sur les interventions de la stagiaire. (Cherch 33)		**Garanties**		- On est pas sur du pilotage.
La notion de problème n'est pas précisée		- Vu que l'idée de problème fait partie de mon cadre d'interrogation.(cp rap 34)		- je lui propose des éléments pour la modifier mettre les élèves plus en réussite
On ne voit pas les portes de sortie (cherch 34)		- Vu que le travail de la stagiaire autour des résultats des élèves fait partie du cadre d'interrogation. (cp rap 35) - Vu que la situation est intéressante, et que c'est pas de la production de forme. (cp rap 38,39)		
		Fondements		
		- - -		

Interprétation extrait 6

- Dans cet extrait le cp explique les deux thèmes de travail retenus pour cet entretien avec la stagiaire, (à la fois sur le dispositif et sur le « pilotage ») et fait le constat qu'il est intervenu sur les dispositifs.
- Le cadre d'analyse mobilise des éléments de justification autour des fonctions que peut jouer la situation proposée par la stagiaire.
- C'est la transformation des dispositifs proposés au stagiaire au regard de nécessités (« Pilotage, Poser des problèmes dans des dispositifs) un peu confuses qui organisent l'intervention du cp.

Extrait 7 : Intervention sur cp 53

Cherch 41: Tu reviens dans ta conclusion sur…	
CP rap 41: Je conclue, toujours dans le même esprit c'est-à-dire… donner de la cohérence à ses situations à travers la discussion avec ses élèves, à travers la mise en évidence des obstacles que les élèves rencontrent et d'expliquer la cohérence de la situation qu'elle met en place, comment diversifier la situation en fonction des niveaux.	(d) La conclusion porte sur la nécessité de donner de la cohérence des situations au travers des discussions avec les élèves …
Cherch 42: Et en terme de proposition très concrète sur le problème que les élèves rencontrent, vous n'en parlez pas ?	
CP rap 42: Si par exemple, par rapport au placement des élèves dans la situation de remédiation, je lui dis à mon avis que les élèves ils étaient toujours alignés. « Qu'est-ce que tu peux leur proposer pour que ça se passe autrement ?». Donc mettre les élèves écartés les uns par rapport aux autres, lancer sur un joueur précis au départ… et arriver progressivement à une communication entre les joueurs.	(d) On parle aussi de propositions très concrètes sur le problème que rencontrent les élèves.
Cherch 43: D'accord. Les propositions c'est autour d'éléments de facilitation dans le dispositif, pour que les élèves soient plus souvent en réussite.	
Cp rap 43 : Voila.	
Cherch 44: Mais sans pour autant changer le problèmes qu'ils rencontrent ou ? Est-ce que tu veux que les élèves rencontrent le même problème en modifiant les contraintes ou un autre problème ?	
CP rap 44: En modifiant les contraintes. C'est-à-dire qu'ils arrivent … le problème c'est qu'ils se déterminent entre réceptionneur ou non réceptionneur, c'est de choisir en fonction de la balle et aussi faciliter cette situation en lançant des balles plus faciles. Les balles qui sont lancées, obligatoirement, ça va pas le faire. Elles étaient déjà en difficulté sur l'envoi de balles.	(g) Vu que le problème c'est qu'ils se déterminent entre réceptionneur ou non réceptionneur. (g) Vu que les balles qui sont lancées…ça va pas le faire.
CP rap 45: Moi ce que je voulais faire valoir, c'est qu'elle change son mode d'envoi. Parce que les élèves ils ne rencontrent pas de problème. A un moment donné quand ça ne fonctionne plus, tu repars sur quelque chose de facilitant. Pour moi, l'incident critique, c'était l'échec des élèves, il n'y en a pas un qui répondait à la demande, à la tâche.	(g) Vu que les élèves ils ne rencontrent pas me problème. (g) Vu que l'incident critique c'était l'échec des élèves. (c) Moi ce que je voulais c'est qu'elle change son mode d'envoi.
Cherch 45: La cause principale des dysfonctionnements, c'est ça plus que le pilotage ?	
CP rap 46: Voila,	(c) La cause principale des dysfonctionnements c'est ça plus que le pilotage.

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 7 d'après Toulmin :

Données				Conclusion
Prise sur la vidéo de l'entretien.				- Moi ce que je voulais c'est qu'elle change son mode d'envoi. (cp rap 45)
Les conclusions portent sur la cohérence des situations au travers des discussions avec les élèves … (cp rap 41)		**Garanties :** - Vu que le problème c'est qu'ils se déterminent réceptionneur non réceptionneur (cp rap 44) - Vu que les balles qui sont lancées ça ne va pas le faire. - Vu que l'incident critique c'était l'échec des élèves. (cp rap 45) - Vu que les élèves ne rencontrent pas le problème.		- La cause principale des dysfonctionnements c'est ça plus que le pilotage (cp rap 46, cherch 45)
On parle de propositions très concrètes sur le problème (cp rap 42)		**Fondements :** En vertu du fait que les élèves doivent rencontrer un problème.		

Interprétation extrait 7

- Dans cet extrait le cp explique sa conclusion qui porte sur la cohérence des situations au travers des discussions avec les élèves. Le but poursuivi dans cet extrait était de faire changer la situation.
- Le cadre d'analyse mobilise des éléments de justification autour de la nécessité de faire rencontrer un problème aux élèves.
- C'est la transformation des dispositifs proposés au stagiaire au regard de nécessités de cette nécessité qui organise l'intervention du cp.

Entretien de fin de formation de conseiller pédagogique

- Préparation de séance du stagiaire :

Situation de pratique scolaire

Groupe 1

BUT	Gagner le match
DISPOSITIF	Match de 6 minutes en 2 contre 2
CONTRAINTES	Service aménagé Trois touches de balle obligatoires par deux joueurs différents
CRITERES DE REUSSITE	Marquer 5 points

Groupe 2

BUT	Gagner le match
DISPOSITIF	Match de 6 minutes en 2 contre 2 Comptage des points Tie break
CONTRAINTES	Service aménagé Deux touches de balle obligatoires par deux joueurs différents
CRITERES DE REUSSITE	Marquer 5 points

Activité :Volley ball

Séance n°3

Date: 9/02

thème de travail : la construction du joueur relais

Classe:seconde

OBJECTIFS	*BUT*	*CONTRAINTES*	*CRITERES DE REUSSITE*	*VARIABLES DIDACTIQUES*
Construire la balle haute chez moi	Gagner le match	3 touches de balle autorisées. La mise en jeu se fait obligatoirement en frappe à deux mains hautes (à la ligne des 7 mètres) Le serveur peut soit faire un envoi direct ou faire une passe à son partenaire qui doit envoyer dans le camp adverse le contre du service (à deux mains hautes) est possible. 10 services par équipe	L'équipe qui sert doit mettre l'équipe adverse en difficulté 8 fois sur 10	Double contact autorisé

TRANSFORMATIONS ATTENDUES: prise de consience de l'importance du partenaire. Effectuer une passe haute. Etre décalé plutôt qu'aligné pour voir le terrain adverse. Pour le joueur avant, ne pas être collé au filet.

Bilan et perspectives:

19

Activité :Volley ball

Séance n°3

Date: 9/02

thème de travail : la construction du joueur relais

Classe:seconde

OBJECTIFS	*BUT*	*CONTRAINTES*	*CRITERES DE REUSSITE*	*VARIABLES DIDACTIQUES*
Construire la balle haute chez moi	Gagner le match	3 touches de balle autorisées. La mise en jeu se fait obligatoirement en frappe à deux mains hautes (à la ligne des 7 mètres) Le serveur peut soit faire un envoi direct ou faire une passe à son partenaire qui doit envoyer dans le camp adverse le contre du service (à deux mains hautes) est possible. 10 services par équipe	L'équipe qui sert doit mettre l'équipe adverse en difficulté 8 fois sur 10	Double contact autorisé

TRANSFORMATIONS ATTENDUES: prise de consience de l'importance du partenaire. Effectuer une passe haute. Etre décalé plutôt qu'aligné pour voir le terrain adverse. Pour le joueur avant, ne pas être collé au filet.

Bilan et perspectives:

62

- Entretien avec le stagiaire en fin de formation de conseiller pédagogique.

Thème 1

Interventions des deux interlocuteurs	Registre	Qualification des opérations qui interviennent dans la construction et la négociation de la schématisation.	**Eléments de position énonciative** : Marques linguistiques .Modalisation logique (peut-être) ; déontiques (il faut, ça doit), pragmatique (normalement) appréciatives (insuffisant …). **Connecteurs argumentatifs** : (C'est comme) **Indicateurs de l'hétéroglossie.**
CP1 : Tu vas d'abord me rappeler ton projet de cycle, en quelques lignes qu'on se mette bien d'accord sur ce que tu as prévu, sur ce que j'ai lu. Tu me le rappelles.	RED	- Demande d'orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet « **projet de cycle »**	- C'est le cp qui prend l'initiative du questionnement.
Stag 1 : Oui…donc heu par rapport au projet d'activité rapidement, il y a eu une montée descente qui a été mise en place, donc l'objectif pour les élèves c'est d'arriver au terrain n° 1. Après par rapport au projet d'apprentissage, j'ai distingué deux groupes. Donc un groupe n° 1, où c'est donc d'amener l'attaquant en situation favorable en établissant la liaison réception - passe – attaque donc en trois passes. Pour un groupe … pour le groupe le moins débrouillé c'est d'établir dans un premier temps une communication entre le réceptionneur et l'attaquant, donc réception – attaque pour marquer le point. Donc à partir de là, on distingue deux logiques d'élèves, une première logique des élèves les plus débutants c'est des élèves qui sont organisés par le renvoi direct dans un premier temps et donc on va chercher à les amener à avoir un élève organisé par la continuité de l'action par l'utilisation d'un joueur relais.	RED REE	- Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet « **projet de cycle » ➡projet d'activité ➡objectifs. ➡projet d'apprentissage.** - Opération d'actualisation qui précise les objets en fonction des groupes d'élève. **➡projet d'apprentissage ➡** communication réceptionneur – attaquant ou / amener l'attaquant en situation favorable. Configuration qui justifie le projet de cycle en fonction des logiques d'élèves et qui associe les logiques d'élèves à ce qu'ils auront à apprendre.	- Récit qui positionne le discours dans un univers technique, il mobilise des concepts spécifiques pour décrire la démarche : Objectif, projet d'activité, projet d'apprentissage.
CP2 : Mmm. (approbatif)			
Stag 2 : Pour les autres ça va être de passer de la continuité de l'action de jeu à l'orientation d'une réception pour effectuer une attaque en situation favorable. C'est-à-dire essayer de ramener la balle en zone avant pour être en situation favorable d'attaque…	RED	Configuration qui justifie le projet de cycle en fonction des logiques d'élèves et qui associe les logiques d'élèves à ce qu'ils auront à apprendre.	

CP 3 : OK d'accord, donc c'est ça, heu …A travers … Qu'est-ce que t'as mis comme dispositif en place pour répondre à ces objectifs que tu t'étais fixés ?	RED	**Ça** ➠reprise de l'objet **projet d'apprentissage.** Demande d'orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet. **« Projet d'apprentissage » ➠objectifs ➠ « dispositif »**	-C'est le cp qui questionne et renvoie la responsabilité du fonctionnement de la séance au stagiaire. « **Tu** as mis en place… **»** - Recherche de cohérence. - Fonction d'émergence.
Stag 3 : Donc là, j'avais une situation de pratique scolaire qui était pour les premiers… une contrainte de trois passes par deux joueurs différents pour marquer le point. En essayant de marquer cinq points en cinq minutes.	RED	Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet. **« Projet d'apprentissage » ➠objectifs ➠ « dispositif » ➠Situation de pratique scolaire** ➠Description de ce qui était demandé.	
CP 4 : Cinq points en cinq minutes ?	RED		
Stag 4 : Oui en 6 minutes … cinq points en 6 minutes.			
CP 5 : Oui.			
Stag 5 : Pour les autres c'était deux touches de balle par deux joueurs différents et donc marquer le point exclusivement en utilisant cette contrainte là. C'est-à-dire que… le service ne marque pas de points et les attaques qui sont effectuées en renvoi direct ne marquent pas de point non plus mais, ça donne l'avantage d'avoir le service. Donc le service est aménagé pour les deux groupes étant donné que… il faut faire trois touches de balle pour marquer le point, les fautes au service etc .. ça nous intéresse pas trop par rapport à notre projet de cycle quoi.	RED RED-RMD	**Situation de pratique scolaire ➠** Description de ce qui était demandé (les règles du jeu) Configuration qui justifie l'aménagement du service au regard du projet de cycle.	
CP 6 : OK et par rapport à ça et à ton dispositif que tu mets en place, t'as mis une situation de pratique scolaire et après, tu as fait quoi ?	RED	Demande d'orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet. **« Projet d'apprentissage » ➠objectifs ➠ « dispositif » ➠situation de pratique scolaire ➠** **Et après introduit une relation chronologique entre situation de pratique et la suite.**	- Recherche de cohérence. -
Stag 6 : J'ai mis une situation d'apprentissage pour faire évoluer les élèves dans de meilleures conditions dans la situation de pratique.	RED	Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet. **Projets de cycle ➠Projet d'apprentissage » ➠objectifs ➠ « dispositif » ➠situation de pratique scolaire ➠situation d'apprentissage.**	
CP 7 : D'accord, donc tu as différencié deux situations de pratique scolaire et deux situations d'apprentissage… en fonction du niveau de tes élèves.	RED	Orientation de l'interlocution sur la connaissance des objets « **projet de cycles » ➠« objectifs » ➠« dispositif »** qui résume : Deux SPS et deux situations d'apprentissage différenciées.	Le « **tu »** renvoie la responsabilité à l'enseignant
Stag 7 : Oui.			
Cp 8 : Est-ce que tu … Est-ce que les réponses que tu as pu observer de tes élèves, c'était celles que tu attendais ?	RED	**« Réponse »** nouvel objet actualisé aux élèves. La question associe **la réponse** aux attentes de l'enseignant par une demande de comparaison.	- Demande de prise en charge d'une évaluation pragmatique. - Introduit de la dissonance, la question laisse entendre un écart entre le prévu et le résultat.

Stag 8 : Dans les situations de pratique scolaire ?		Demande d'actualisation de la « **réponse »** à la SPS.(*situation de pratique scolaire*)	
CP 9 : Est-ce que c'était ce que tu souhaitais voir dans ton organisation de séance. Comment ils ont répondu ? Si on prend par exemple… On va prendre un groupe… Le groupe 2, les élèves les moins débrouillés … ton objet d'étude, c'était quoi pour ces élèves là ?	REE-RED	-Actualisation qui élargit la comparaison à l'organisation de séance. -Actualisation qui réduit la comparaison à un groupe d'élève. **-« Si on prend »** met en position de thème les réponses des élèves au regard de l'organisation de séance, C'est de cela dont on va parler. - Actualisation qui spécifie l'**organisation** à **l'objet d'étude**	- Demande de prise en charge d'une évaluation pragmatique.
Stag 9 : C'était d'attaquer la cible en utilisant un joueur relais.	RED	- Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet « **Objet d'étude »** ➡attaquer la cible avec un relais.	
CP 10 : C'était la contribution du joueur relais c'était ça.	RMS	- Modification de l'objet du discours qui passe du descriptif au générique la « **contribution** » du joueur relais	-Recherche de cohérence sur les événements.
Stag 10 : Oui			
CP 11 : Est-ce que ça a marché ?		Demande d'appréciation de l'impact de l'objet d'étude « **ça »** en terme général et un peu vague.	- Demande de prise en charge d'une évaluation pragmatique. - Introduit de la dissonance.
Stag 11 : Heu..			
CP 12 : Qu'est-ce qu'ils ont… dans ta situation de pratique scolaire qu'est-ce qu'ils faisaient par rapport à cela, qu'est-ce qui a fait que tu as choisi cet objectif là ?	RED-REE	- Demande d'orientation de l'interlocution du discours sur la connaissance de l'objet « **objet d'étude » ➡« contribution joueur relais »** par la description de ce que faisaient les élèves. Cela reprise de l'objet ➡« **objet d'étude »** - Dans la reprise de la question « qu'est-ce qui fait… » la formulation cet objectif là amène à confondre « **objectif »** et « **objet d'étude »**	- Demande d'évaluation pragmatique. - Demande sur les raisons des choix qui positionne la responsabilité du stagiaire.
Stag 13 : C'est que ... là, à partir du moment où ils ont la contrainte de faire deux touches de balle, ils sont dans l'obligation d'utiliser ce joueur relais là. Donc par rapport à ça on voit qu'il y a des difficultés et que des élèves ne sont pas forcément bien orientés et que par exemple, le passeur attaquant va être situé trop près du filet… et donc du coup il y a des renvois qui sont soit dehors soit dans le filet, des réceptions hasardeuses qui ne permettent pas la continuité du jeu quoi.	RED-REE	Configuration qui explique les comportements (et les difficultés) des élèves au regard des contraintes de la situation de pratique scolaire et de l'objet d'étude (utiliser le joueur relais)	
CP 14 : Et d'après toi, quel problème ils rencontrent, ces élèves là, les élèves du groupe 2 en règle générale ?	REE-RMP	Demande d'interprétation des comportements des élèves par la mobilisation de l'objet **« problème »** **« Problème** » Nouvel objet du discours	- Demande des raisons.
Stag 14 : heu les problèmes qu'on va rencontrer ça va être des problèmes... Ils vont être de différents ordres ça va du	RMP	Orientation du discours sur la connaissance de l'objet « **problème » : Problème** ➡déplacements, prise d'information sur la balle, placement sur le	- Recherche de cohérence par l'énoncé de raisons.

déplacement à la prise d'information sur la balle jusqu'au placement sur le terrain par rapport à la réception et jusqu'à la nature des trajectoires de balle.		terrain, nature des trajectoires de balle.	
CP 15 : D'accord, mais globalement, c'est quoi leur problème, ils sont sur un volley-ball de quel type tu dirais ?	RMP	- Demande d'orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« problème »** - Orientation du discours sur La connaissance de l'objet **« Problème »** ➡ **un type de volley-ball**	- Demande de raisons. - Demande de recherche de cohérence. - Fonction de positionnement.
Stag 15: Ils vont être plus sur de la continuité que de la rupture.		Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« problème »** ➡ C'est ce sur quoi sont les élèves (la continuité)	
CP 16 : Oui		Accord	
Stag 16 : Ce que j'ai vu, c'est des élèves qui n'exploitent pas le terrain en entier … c'est-à-dire qu'à un moment donné on les retrouve relativement proche du filet en deux contre deux et ils ne vont pas utiliser du tout la zone arrière et du coup, enfin …ils jouent comme ça en essayant de respecter les deux touches de balle … et du coup, ils n'arrivent pas à marquer le point.	REE	Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« problème »** ➡ par une description du comportement des élèves au regard des exigences de la tâche. (ils ne vont pas utiliser la zone arrière …et du coup ils n'arrivent pas à marquer de points)	Récit qui
CP 17 : Moi ce que j'ai pu observer, c'est quand même des élèves qui étaient sur un volley-ball statique. C'est-à-dire qu'il n'y avait pas de déplacement et qu'ils étaient plus sur un problème de temps.	REE-RMP	Orientation du discours sur la connaissance et l'identification de l'objet **« problème »** ➡à partir du comportement des élèves. **problème de temps**	- Dissonance de point de vue sur l'observation des productions des élèves les raisons de leur fonctionnement.
Stag 17 : En crise de temps.			- Cohérence de point de vue.
CP 18 : Voila, le fait d'être statique, ils arrivaient, le temps de se déplacer, il était trop tard. Donc un volley-ball statique, et toi dans les situations que tu leur proposes est-ce que tu les amènes vers un volley-ball actif et plus mobile ? Dans ce que tu leur as proposé ?	REE- RMS	Orientation du discours sur la connaissance et l'identification de l'objet **« problème »** ➡à partir du comportement des élèves. **problème de temps ➡Volley statique.** Demande d'orientation de la connaissance sur l'impact **des situations** au regard du **problème ➡volley statique versus volley actif et plus mobile.**	- Production de cohérence sur les productions des élèves et les raisons de leur fonctionnement. - Puis introduction de dissonance sur l'impact des dispositifs proposés. - **« Tu »** renvoie la responsabilité au stagiaire. - Demande d'évaluation pragmatique.
Stag 18 : Là, sur la situation d'apprentissage que j'ai proposée, c'était pas l'objectif premier. C'était de construire la balle haute en fait, pour qu'ils aient le temps de se placer.	RED-	Là ➡contextualise. Reprend « **l'objectif »** pour l'objet « **problème ».**	- Justification du stagiaire.
CP 19 : Justement tu dis que ce n'était pas l'objectif premier… Est-ce que tu ne crois pas que c'est lié justement le fait d'être en mouvement… La crise temporelle qu'ils ont en définitive pour frapper la balle c'est souvent parce qu'ils démarrent trop tard donc ils arrivent trop tard sous la balle. Donc ton objectif qui est de	REE- RED- RMS	Orientation de l'interlocution sur la connaissance de l'objet « **objectif »** ➡ Configuration qui explique les raisons de l'objectif en relation avec des éléments du « **problème »** (la crise temporelle)	- Dissonance et recherche de cohérence par une explication.

travailler sur les passes hautes dans son propre camp c'était ça quand même…			
Stag 19 : Oui			
CP 20 : En les mettant en situation comme tu l'as proposé, est-ce que tu crois que tu favorisais cette mobilité, cette anticipation ?	RED-RMS	Demande d'actualisation de l'objet **« situation »** ➠mise en relation avec les éléments qui se rattachent au « **problème »** d'un volley statique. (Mobilité anticipation)	- Demande d'évaluation pragmatique sur l'impact de la situation proposée par le stagiaire ? - Introduit de la dissonance et renvoie la responsabilité au stagiaire…qui doit se justifier.
Stag 20 : Là, sur la situation que j'ai proposée je pense pas que... ça ne travaillait pas le déplacement quoi … sauf pour le … à partir du moment où il y a eu le service de passé … donc la situation où il y a eu le service en deux temps avec la construction d'un relais… après les élèves eux derrière devaient s'organiser et se déplacer.	RED-RMS RED-RMS		- Justification et recherche de cohérence.
CP 21 : Mais alors justement c'était quoi par rapport à la consigne que tu leur donnes où tu leur dis : « vous servez en deux temps »	RMS-RED	Demande d'orientation du discours sur la connaissance et la fonctionnalité de l'objet « **consigne » «** vous servez en deux temps »	- Nouvelle dissonance introduite par « **mais »**. Elle positionne la responsabilité **« tu »** du stagiaire par une comparaison entre les intentions qu'il vient d'annoncer et les contraintes de la situation.
Stag 21 : Enfin je leur laisse le choix entre les deux.			- Recherche de cohérence par une justification.
CP 22 : Quel était ton intention à travers cette consigne là ?	RMS-RED	Demande d'orientation du discours sur la connaissance et la fonctionnalité de l'objet « **consigne » «** vous servez en deux temps »	- Demande d'explication, fonction de positionnement.
Stag 22 : Ben c'était de les mettre en difficulté par rapport au service. C'est à dire qu'ils devaient servir en main haute, passe main haute… donc se rendre compte dans un premier temps, et ça je pense qu'ils l'ont vu assez rapidement, c'est que à un moment donné si ils n'utilisaient pas le joueur relais, ils n'arrivaient pas à atteindre le camp adverse parce que ils avaient la contrainte du service.	RED-RMP-RMS	- Mettre en difficulté par rapport au service. - Faire valoir la nécessité d'utiliser un joueur relais.	-Explication des raisons qui ont présidé au choix de la consigne. -Fonction de positionnement. -Evaluation pragmatique de l'impact de la situation. Fonction de positionnement
CP 23 : Le joueur relais justement si on s'arrête un peu à cette situation là, le joueur relais, il était comment ? Comment il était positionné ? Sur le terrain ?	REE	Demande d'orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« situation »** ➠ Demande de précision sur le positionnement du « joueur relais »	- Demande de précisions et de description. Fonction de positionnement. - Introduction de dissonance laisse entendre que le joueur relais n'était pas « efficace »
Stag 23 : Heu Ben c'est justement un des points qu'on cherchait à travailler c'est que … au départ, on peut trouver des joueurs relais qui sont pas forcément bien placés, qui vont être soit trop loin du filet, soit trop près et du coup le relais ne fonctionnait pas. Et justement il y avait un travail sur le placement et l'orientation aussi, c'est-à-dire que on avait des joueurs relais qui étaient encore placés face au filet et qui donc ne prenaient pas	RED-REE-RMS		- Recherche de cohérence par une explication qui justifie le travail sur le placement et l'orientation du joueur relais.

d'information…			
CP 24 : Face au filet tu dis ?	REE	Demande de précision sur le positionnement du « joueur relais »	Désaccord.
Stag 24 : Oui par rapport …			
CP 25 : Ils étaient face à l'équipe adverse…	REE	Demande de précision sur le positionnement du « joueur relais »	Désaccord
Stag 25 : Enfin, là justement la situation les obligeait à se mettre de profil pour pouvoir voir le serveur et pouvoir la renvoyer de l'autre côté…	REE-RED	Orientation du discours sur la fonctionnalité de l'objet « **situation »**	
CP 26 : Attends, je t'arrête, par rapport à tes situations parce que si …			Désaccord sur la description du placement du joueur relais.
Stag 26 : Je confonds, au service, ils vont se retrouver plutôt de face à leurs partenaires pour pouvoir la renvoyer.	REE		- Recherche de cohérence et acceptation de son erreur.
CP 27 : Voila, moi ce que j'ai vu c'était des élèves qui étaient dos au filet face à leurs partenaires et donc qu'est-ce qu'ils faisaient quand il avaient une balle qui arrivait sur eux, soit ils l'envoyaient en arrière sans savoir trop où ça passait…mais bon… Mais toi qu'est-ce que… c'était quoi justement par rapport à ce qu'on a pu voir… Qu'est-ce que tu t'attendais de voir, c'était ça que tu voulais voir ?	REE REE-RMS ?	Apport de précisions sur le positionnement du « joueur relais » ➟dos au filet. Et sur ce qu'ils faisaient ➟l'envoyaient en arrière. **Ça** Reprise des positionnement du joueur relais et demande d'actualisation par comparaison avec ce qui était attendu. (Il n'y a plus d'objet du discours précis)	- prise en charge d'une description des comportements des élèves. - Demande de prise en charge d'une évaluation pragmatique de l'impact de la situation. Introduit de la **dissonance**. (Ce type de réponse va à l'encontre de la logique du volley) - Fonction de positionnement
Stag 27 : Non c'était des élèves qui justement… qui se mettaient de profil pour pouvoir prendre de l'information à la fois sur le terrain adverse et à la fois sur leur réceptionneur.	RMS	Ecart entre les comportements observés (dos au filet) et les comportements attendus. (être de profil)	- Recherche la cohérence par la description d'un comportement adapté du point de vue de la logique du volley.
CP 28 : Etre de profil ça voulait dire qu'ils soient capables de prendre de l'information à droite à gauche et en plus de renvoyer la balle que leur camarade leur envoyait en relais. Donc ils étaient déjà … il fallait déjà qu'ils anticipent sur une orientation ce qui augmentait sérieusement la difficulté, non ?	RMS- RMP	Configuration qui explique les nécessités fonctionnelles du positionnement du joueur relais. Prendre de l'info à droite et à gauche, anticiper.	Prise en charge d'une explication de la difficulté des élèves liée à la situation. Fonction de critique qui tend à déstabiliser le dispositif mis en œuvre par le stagiaire. Accentuation de la dissonance. **« Donc »** connecteur logique qui permet de conclure sur une appréciation pragmatique du dispositif.
Stag 28 : Bah… ils n'avaient pas à anticiper puisque c'était au service. A un moment donné, ils avaient trois choses à construire, leur placement, construction d'une balle haute c'est à dire que celui qui sert il est en main haute ce qu'il a à construire c'est une balle haute pour que justement il ait le temps de se placer. Et justement, à un moment donné sur un échange avant de	 RED RMP	Configuration qui limite les nécessités de l'explication précédente et précise ce qu'il y avait à construire.	 - Prise en charge d'une explication qui vise à réduire la dissonance. Elle amène le stagiaire à positionner sa conception de l'apprentissage du volley. Travailler sur la hauteur des trajectoires, le placement, l'orientation avant de travailler sur le déplacement.

travailler le déplacement faut bien à un moment donné être sur un placement correct et une orientation correcte…		Configuration qui justifie la situation et ses contraintes par une chronologie du travail (du progrès ?) : Travailler le placement avant de travailler le déplacement.	
CP 29 : Là tu es d'accord …Là tu parles d'une construction main haute mais tu restes sur du volley-ball statique. C'est-à-dire que ton joueur, il envoie une balle à l'arrêt, une balle à dix doigts à l'arrêt, mais ça, ils savent le faire. A l'échauffement on a pu voir qu'ils étaient capables de jouer à l'arrêt, d'envoyer une balle. La difficulté qu'ils rencontrent, leur difficulté à eux c'est de renvoyer, de jouer sur le renvoi donc ça veut dire de jouer sur une balle qui arrive du camp adverse… d'accord ?	RMS RMS-REE-RMP RMP-REE	Configuration qui explique que la situation maintient les élèves dans du volley-ball statique. Configuration qui explique que les élèves savent déjà faire ce que la situation leur demande. **- « Difficulté »** nouvel objet du discours. - Orientation du discours sur la connaissance de l'objet « **difficulté »** ➠ jouer sur le renvoi.	- Le cp prend en charge une explication qui critique la conception du volley du stagiaire. - Toujours de la dissonance sur les conceptions du savoir. - Prise en charge d'une appréciation pragmatique des comportements des élèves.
Stag 29 : Oui.			
CP 30 : Et toi, comment par rapport à ça tu pouvais transformer cette situation là pour toujours en gardant ton objectif qui était de travailler sur un joueur en relais, comment toi en sachant que le problème de ces élèves là il était qu'ils ne se déplaçaient pas, quels objectifs de transformation tu pouvais fixer par rapport à ces élèves là ? Pour répondre à ton objectif ?	RED-RMP-RMD	- Orientation du discours sur la connaissance d l'objet **« Objectif »** ➠ Travailler sur un joueur relais. - Orientation du discours sur la connaissance de l'objet « **problème »** ➠ils ne se déplaçaient pas. **« Objectif de transformation »** ➠nouvel objet du discours. Configuration qui met en relation « **l'objectif »**, « **le problème »** et les « **objectifs de transformation ».**	- Demande de prise en charge d'une étude des possibles. Quels objectifs de transformation. Recherche de cohérence
Stag 30 : L'objectif de déplacement.			
CP 31 : Objectif de transformation. Leur problème à eux on a dit c'était le déplacement et l'orientation. Bon et comment toi par rapport à eux … à cette… quels sont les objectifs de transformation que tu pouvais souhaiter travailler par rapport à ça ?	RMP- RED	Actualisation de l'objet « **objectifs de transformation »** ➠ spécification par rapport à l'objet **« problème ».** - Orientation du discours sur la connaissance de l'objet « **problème »** ➠ Le déplacement et l'orientation. Configuration qui met en relation « **l'objectif »**, « **le problème »** et les « **objectifs de transformation ».**	- Demande au stagiaire de prendre en charge la recherche de cohérence « **objectifs de transformation »** par la prise en compte de cette nouvelle donnée (leur problème c'est le déplacement)
Stag 31 : Ben c'est une prise d'information tôt sur la balle pour pouvoir venir se placer en dessous pour pouvoir renvoyer la balle de manière à ne pas être en crise de temps.	RMP	- Orientation du discours sur la connaissance et la fonctionnalité de l'objet « **objectifs de transformation »** ➠ prise d'information tôt…	- Prend en charge des propositions qui permettent l'élaboration d'une alternative.
CP 32 : Donc c'est à la fois pour…Plutôt que de les mettre en position un joueur placé à l'avant en relayeur et un joueur posté à l'arrière parce que ça c'est une conduite en volley-ball très statique, il y en a un qui est devant, il y en un qui est derrière. Il y a un problème de communication entre eux : Qui va prendre la balle ? Déjà ça.		Configuration qui explique l'inadaptation des positionnements des joueurs par rapport à ce qui était recherché. (transformation, problème… ?).	- Prend en charge d'une explication qui produit de la cohérence en statuant sur les données à intégrer pour construire d'autres dispositifs : Une nécessité de communication, de placement sur le terrain, en fonction de critères.

Donc déjà en mettant tes élèves…en les organisant différemment sur le terrain en se posant la question qui va prendre la balle est-ce que c'est toi ? Est-ce que c'est moi ? Quels sont les facteurs qui font que je sais que c'est moi qui va prendre la balle et pas toi… ça peut être quoi par exemple comme critères ?		Configuration qui suggère une autre organisation sur le terrain pour amener à de l'incertitude et la nécessité de critères pour la gérer. **« Critères »** nouvel objet de discours qui précise « **la prise d'information »** et **« l'objectif de transformation »**.	
Stag 32 : Ben c'est par rapport à mon placement, la direction de la balle.		Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« critères »** ➟la direction de la balle /au placement.	- Prise en charge des critères dans la situation singulière.
CP 33 : Voila donc c'est par rapport à la trajectoire de balle. Donc déjà un, la lecture de la trajectoire de balle. Après en fonction de ça, celui qui est réceptionneur il doit s'organiser par rapport à s'orienter. Celui qui est relayeur, celui qui n'a pas la balle, il va être le relayeur … qu'est-ce qu'il va falloir qu'il fasse ce relayeur là ? Il va falloir qu'il avance ou qu'il recule en fonction de la position de son réceptionneur, donc en fonction des indices qu'il va prendre sur son partenaire réceptionneur. Là on est dans un volley-ball de mouvement, on est pas dans un volley-ball statique. Tu vois plutôt que de placer, de poster des joueurs un en avant un en arrière on en arrive à …Tes élèves ça ne fonctionne pas trop la situation enfin je ne sais pas, j'ai pas trouvé que ça fonctionnait vraiment. C'est-à-dire, elle fonctionne ponctuellement comme ça mais dès que tu les remets en jeu, il n'y a plus rien. Tu vois ce que je veux dire ?	RMS RED-	Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« objectif de transformation »** ➟trajectoire de balle. Travailler à s'orienter en fonction des indices pris sur le réceptionneur. Configuration qui explique les transformations par rapport au (problème) du volley-ball statique et qui pose la proposition en alternative à la situation proposée par le stagiaire. Configuration qui explique les causes du dysfonctionnement de **« la situation »** par le positionnement des joueurs et les consignes données. Configuration qui caractérise le dysfonctionnement de **« la situation »** à partir de l'absence de transformation dans le jeu.	- Généralisation des critères sur le terme de trajectoire. Prise en charge d'une explication qui fait valoir une alternative. Elle est fondée sur une autre conception du volley. - Prise en charge appréciative et pragmatique de l'impact de la situation sur l'apprentissage des élèves (il n'y a plus rien). Introduit de la dissonance entre l'impact du dispositif proposé par le stagiaire et une voie qui sous entend qu'à l'école on doit apprendre et progresser.
Stag 33 : Le truc après, c'est que je pense qu'il n'y a pas eu assez de répétition non plus. Mais heu …il y avait aussi le souci de leur montrer l'importance aussi du partenaire et que si on est sur du renvoi direct à un moment donné c'est parce que pour nous c'est plus facile de renvoyer la balle directement plutôt que de la renvoyer à son joueur relais. C'est à un moment donné de se rendre compte que si je me retrouve en zone arrière et si j'essaye de la renvoyer tout seul ben … ça va pas fonctionner, ça va pas réussir.	RMP RED	Configuration qui explique les causes des dysfonctionnements par le manque de répétition. Configuration qui justifie la situation proposée a regard des intentions du stagiaire: - Montrer l'importance du partenaire pour réussir à renvoyer.	- Explication qui vise à réduire la dissonance par une autre cause plus externe (la répétition) et une cause plus interne qui vise à dégager la responsabilité du stagiaire : La préoccupation du stagiaire c'était la mise en évidence d'une intention nouvelle.
CP 34 : Je comprends bien l'intention que tu avais mais, si tu veux, par rapport à l'organisation des élèves, par	RMP	- **« L'organisation »** des élèves, nouvel objet de discours.	- Recherche de cohérence. - Prise en charge d'une explication qui invite à prendre en compte

rapport à leur fonctionnement. Tu disais tout à l'heure ils étaient plus sur une logique de renvoi ce qui est tout à fait vrai. Mais si ils sont dans une logique de renvoi c'est pas pour rien d'accord. Et à partir de là, quel problème ils rencontrent. Tu l'as dit tout à l'heure, un problème de mobilité, un problème d'orientation de définition des tâches, qui fait quoi ? Le volley-ball c'est ça aussi, à un moment donné quand tu vois 6 contre 6, la balle arrive qui la prend ? Là, tu joues en deux contre deux très bien mais déjà là à deux contre deux, ils sont dans une communication. C'est un sport co, on est dans la communication dans la lecture d'indices. Donc la communication c'est quoi, c'est la lecture des trajectoires … Donc par rapport …On parle d'objectifs en terme de compétences, ça t'a vu, et on parle d'objectifs en terme de transformation…En terme d'objectifs de compétence qu'est-ce que toi par rapport à cette situation si c'était à refaire, qu'est-ce que tu proposerais comme compétence, qu'est-ce que tu souhaiterais voir toi, chez tes élèves ?	RMP RMS RMF RMD	Le fonctionnement des élèves est un objet de discours. - Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« fonctionnement»** ➠C'est l'organisation qui révèle le fonctionnement. ➠Logique de renvoi. - Configuration qui articule « **fonctionnement »** des élèves et « **problème »**. - Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« problème»** ➠ mobilité, orientation, définition des tâches. Configuration qui justifie « **ça »** les « **problèmes »** ➠Les sports co on est dans la communication. ➠ **- « la communication ».** ➠c'est la lecture des trajectoires. - Spécification des **« objectifs de compétences »** et des **« objectifs de transformation »**. - Demande d'actualisation du discours sur la connaissance de l'objet **« objectif de compétences »** - Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« objectif de compétences »** ➠c'est ce qu'on souhaite voir chez les élèves.	l'organisation des élèves comme une donnée du problème de l'enseignant stagiaire. Prise en charge d'une explication qui invite à prendre en compte comme donnée du problème du stagiaire, une autre conception du volley basée sur la communication. - Convoque « la voie de l'IUFM » « on parle d'objectifs … ça t'as vu » pour rechercher la cohérence. - Prise en charge d'une proposition (à caractère général) qui invite à prendre en compte et distinguer les objectifs de compétence et les objectifs de transformation dans le fonctionnement professionnel du stagiaire. - Demande de prise en charge d'une proposition d'un élément d'un scénario alternatif : La compétence. - Fonction de reconstruction. - Recherche de cohérence.
Stag 34 :Ben …une lecture de trajectoire qui permet de savoir quel est le joueur qui se désigne réceptionneur.	RMD	Actualisation du discours sur la connaissance de l'objet **« objectif de compétences »** ➠une lecture de trajectoire qui permet de se situer comme réceptionneur.	Prise en charge d'une proposition d'un élément d'un scénario alternatif : La compétence.
CP 35 : Voila, déjà ça c'est une première observation que tu aimerais voir. Donc relayeur, passeur – relayeur ça peut être se déterminer comme réceptionneur… voir un peu comment ils ont réussi un peu à construire cette relation là un… et puis les indices de trajectoires qu'on disait tout à l'heure. Et au niveau des objectifs de transformation au niveau de la relation réceptionneur passeur par exemple ?	RMD	Actualisation du discours sur la connaissance de l'objet **« objectif de compétences »** ➠Se déterminer comme relayeur, passeur, réceptionneur. La relation réceptionneur – passeur et les indices de trajectoire. - Demande d'actualisation du discours sur la connaissance de l'objet **« objectif de transformation »**	- Prise en charge appréciative de la proposition du stagiaire. - Demande de prise en charge d'une proposition d'un élément d'un scénario alternatif : L'objectif de transformation.
Stag 35 : Pour la relation réceptionneur – passeur ben pour le réceptionneur ça va être « d'être capable d'orienter sa passe vers le passeur relayeur » et pour le passeur relayeur ça va être « d'être capable de se placer par rapport au fait que le	RMD	Actualisation du discours sur la connaissance de l'objet **« objectif de transformation »** ➠ spécification en fonction des rôles de réceptionneur ou de passeur. C'est **« être capable d'orienter… »** en fonction du rapport de force	- Prise en charge de propositions d'éléments d'un scénario alternatif. - Fonction de reconstruction.

réceptionneur est soit en difficulté soit en situation favorable.			
CP 36 : Voila… ça va être pour eux de prendre des indices, des informations …Est-ce que… Dans la situation que tu proposes si tu veux, elle est … c'est une situation à mon avis qui ne permet pas trop de prendre ce genre d'indices là… Non ? Qu'est-ce que tu en penses toi ?	RMD RMD-RED	Actualisation du discours sur la connaissance de l'objet **« objectif de transformation »** ➠prendre les indices et les informations… Orientation du discours sur la fonctionnalité de l'objet « situation » (que tu proposes) ➠Ne permet pas de prendre ces indices. ➠(ne permet pas la transformation...)	- Prise en charge de propositions d'éléments complémentaires d'un scénario alternatif. - Prise en charge d'une évaluation pragmatique de la situation proposée par le stagiaire. Fonction critique à partir des éléments nouveaux apportés (conception du savoir et transformations nécessaires à l'apprentissage). Amène de la dissonance. - Demande de prise en charge appréciative du stagiaire.
Stag 36 : Ben pour le réceptionneur. Ben ouais, c'était pas …le souci premier de la situation non plus quoi. C'est-à-dire qu'à un moment donné c'était heu… d'effectuer pour le passeur serveur une balle haute qui permette à son partenaire à lui de venir se placer en dessous pour la renvoyer de l'autre côté…	RED	Orientation du discours sur la fonctionnalité de l'objet « situation » ➠ c'était pas le souci (de prendre des indices). C'était d'effectuer une balle haute….	- Explication qui vise à dégager la responsabilité du stagiaire. C'était pas le souci…L'élément qui devait être pris en compte c'était la hauteur de balle. Fonction de cadrage.
CP 37 : D'accord mais si … ça reste un volley-ball très figé, c'est prévu, il n'y a pas d'incertitude. Quand tu regardes des joueurs de volley-ball, des scolaires jouer, ce qui fait que ça ne marche pas, souvent c'est parce qu'il y a de l'incertitude ce qui fait que…Ils n'anticipent pas, ils sont statiques. Quelles positions ils avaient tes joueurs, tu les as observés un petit peu donc là au niveau de leurs postures ?	REE RMS-RMP	- Reprise de **« situation »** par **« ça »**. - Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« situation »** ➠ volley figé sans incertitude. (conception inadaptée) - **Des joueurs** permet la généralisation l'illustration du propos. - Configuration qui explique les raisons des échecs des élèves en volley par l'impossibilité d'anticiper pour gérer les incertitudes. - Demande d'actualisation de l'objet « **position »** des joueurs ➠en réduisant le point de vue aux « **postures »**	- L'intervention prend en charge une explication qui évalue l'élément proposé par le stagiaire comme insuffisant. - Explication qui prend appui sur une généralisation du comportement des élèves à tous les joueurs scolaires. Fonction de reconstruction par l'apport d'éléments à prendre en compte « l'incertitude » et « l'anticipation ». - Demande de description sur les réponses obtenues. Fonction critique.
Stag 37 : Ils restent relativement debout, ils ne sont pas fléchis sur leurs jambes.	REE	- Actualisation de l'objet « **position »** des joueurs par une description➠pas fléchis sur les jambes.	- Prise en charge de la description.
CP 38 : Ben oui, ils ont les bras le long du corps ils sont bien sur les talons, ils ne sont pas du tout dans une logique de mouvement tu vois. Je crois moi que tant que tu n'auras pas mis ces élèves là en mouvement ben les situations que tu mettras en place bon ben …ouais mais tu mettras en place une situation de pratique scolaire mais il n'y aura pas de changement, tu vois ce que je veux dire ?	REE RMS-RMD	- Actualisation de l'objet « **position »** des joueurs par une description➠bras le long du corps … - Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« position »** ➠ « ils ne sont pas dans une logique de mouvement… » C'est la fonctionnalité de l'objet **« position »** qui est prise en charge. Configuration qui explique la nécessité de proposer des « **situations »** qui mettent les élèves en mouvement pour faire changer les élèves.	- Description des comportements et interprétation en relation avec l'élément à prendre en compte dans le fonctionnement du stagiaire : La logique de mouvement. Prise en charge d'une explication qui invite à prendre en compte la « **logique de mouvement** » dans le fonctionnement du stagiaire. Fonction de reconstruction. Elle renvoie au stagiaire sa responsabilité.
Stag 38 : Ben le truc, c'est qu'au départ justement je comptais bosser sur les déplacements aussi etc.… et		- Configuration qui justifie l'absence de travail sur les déplacements par des causes externes. (Manque de place.)	Prise en charge d'une explication par le stagiaire qui vise à dégager sa responsabilité dans le choix de ne pas travailler le déplacement.

en fait je voulais mettre une situation en place où les joueurs n'étaient pas sur le terrain au départ. C'est-à-dire il y a le joueur d'en face qu'envoie la balle sur le terrain adverse et en fait les autres sont en dehors du terrain, ils ont le droit de venir se placer sur le terrain que quand heu… l'autre a envoyé la balle quoi. Du coup je ne savais pas trop comment m'organiser étant donné que les terrains sont collés serrés etc. Donc du coup j'ai fait mon… Après je voyais pas trop comment travailler le déplacement …		Il évoque une situation à laquelle il avait pensé pour faire travailler les déplacements. Prend la responsabilité.	La justification vise à réduire la dissonance introduite par le cp. Elle montre en même temps que le stagiaire a entendu la mise en cause de sa responsabilité. Des causes externes …les terrains sont serrés. Exploration des possibles.
CP 39 : Oui mais, la situation que tu proposes là, c'est pas facile, ça demande beaucoup de communication entre les deux joueurs. Mais déjà, le fait de les mettre à deux, de leur imposer deux touches de balle… c'est peut-être discutable aussi… enfin je ne sais pas qu'est-ce que tu en penses ? … tu leur as proposé ça.	RED	Evalue la situation proposée par le stagiaire. - Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« situation»** ➠sur les contraintes (les mettre deux à deux, deux touches). - Actualisation qualitative des contraintes ➠ C'est discutable.	Prise en charge appréciative de la situation proposée par le stagiaire. Elle introduit de la dissonance. Fonction critique sur l'élément deux touches de balle.
Stag 39 : C'est toujours discutable…			Une façon de dire que tout ce vaut et que sa situation vaut bien autre chose.
CP 40 : Dans leur cas ça peut être x passes. Un minimum de touche de balle d'accord mais il n'y a pas de maxi. Là il faut sortir du volley-ball traditionnel. Pour le groupe 1 c'est différent tu imposes trois touches de balle parce que tu as une intention d'attaque. Ils sont à un autre niveau, ils sont sur une autre logique de volley-ball mais ce groupe là, tu peux à mon avis laisser le nombre de touche de balle illimité.	RMD-RMS.	-Configuration qui explique l'intérêt de ne pas limiter le nombre de passe. - Sortir du volley traditionnel. Configuration qui justifie la contrainte des trois passes pour le groupe 1. - Tu as une intention d'attaque. - Ils sont sur une autre logique.	Prise en charge d'une explication qui amène à prendre en compte les contraintes du dispositif comme un élément du fonctionnement professionnel du stagiaire.
Stag 40 : Quand j'avais autorisé un double contact pour le dernier groupe pour … histoire de graduer la difficulté après c'est peut -être pas …on peut peut-être mettre encore plus souple sur les contraintes. J'avais mis deux touches de balle obligatoires et trois maximum pour ces joueurs là, avec un double contact pour les derniers, un double contact autorisé sur deux joueurs. Bon après ça peut être revu à la baisse éventuellement.	REE-	Pas de justification des contraintes en relation avec les transformations visées	Intègre la remarque du cp. Cherche des alternatives
CP 41 : Donc si tu veux, par rapport à ça, par rapport à ta situation pour le groupe 1, il faut que tu revoies un petit peu ton … Tes objectifs que tu	RMD-RMS	- Opération d'actualisation de l'objet **« situation »** ➠**« dispositifs »** ➠pas adaptée aux « **objectifs ».** - Opération d'actualisation de l'objet	- Prise en charge d'une nécessité de prendre en compte une représentation différente de la relation entre objectifs et dispositif dans la situation de singulière de ce cycle

souhaites que tu fixes, pourquoi pas, ils sont cohérents. Maintenant le dispositif, les dispositifs que tu mets en place pour répondre à ces objectifs là, pour moi ils ne sont pas adaptés.		**« objectifs »** ➠ils sont cohérents. **-« Maintenant »** met l'adaptation des dispositifs en position de thème. C'est de cela dont on parle.	d'enseignement. - Fonction de reconstruction.
Stag 41 : Ouais…			
CP 42 : Ils ne sont pas adaptés parce que tu ne t'es pas à mon avis suffisamment posé la question de savoir comment ils fonctionnaient…enfin. Tu dis qu'ils sont dans une logique de renvoi direct. Bon très bien mais pourquoi ? Qu'est-ce qui les organise dans leur motricité, dans leurs prises d'informations etc. A quel palier … un petit peu comme en natation, à quel palier ils sont et où tu veux les emmener, à quel autre palier tu veux les emmener. Et comment toi, qu'est-ce que tu vas mobiliser chez eux pour les emmener au palier suivant ?	RMF RMD	Configuration qui explique les causes de l'inadaptation des « **dispositifs »** aux objectifs. (- Insuffisance de l'analyse du fonctionnement des élèves.) **- « Palier »** nouvel objet du discours. - Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« Palier »** ➠ce qui les organise dans leur motricité, et étape de progrès. Actualisation de l'objet **« palier »** ➠le passage au palier suivant et de la responsabilité du stagiaire et de ce qu'il va mobiliser chez eux.	- Fait valoir la nécessité de prendre en compte l'analyse du fonctionnement des élèves dans la situation de singulière de ce cycle d'enseignement. Et généralisation aux autres cycles renvoie à un fonctionnement général du stagiaire.
Stag 42 : Ben pour moi, justement, j'avais déterminé mes paliers comme ça : Ils sont au palier un et ils sont organisés par le renvoi direct et il s'agissait de les faire passer au palier 2 qu'est donc d'être capable de …de construire, d'utiliser le joueur relais, d'être organisé par la continuité de l'échange et plus organisés par je renvoie la balle comme je peux après le filet quoi.		Actualisation de l'objet **« palier »** ➠palier 1 : Ils sont organisés par le renvoi direct. Palier 2 être capable … organisés par la continuité de l'échange.	
CP 43 : Et quand tu as remis en place la situation de pratique scolaire à la fin, est-ce que tu as trouvé qu'il y avait eu du changement ?	REE	Demande d'évaluation de la séance au travers le **« changement ».** Orientation du discours sur la connaissance de l'objet **« situation de pratique scolaire »** ➠Une fonction d'évaluation et de validation du changement lui est associée à travers la question.	- Invite le stagiaire à prendre en charge une appréciation de l'impact de son dispositif sur l'apprentissage des élèves. - Fonction de positionnement qui marque les réponses obtenues.
Stag 43 : Heu…J'ai pas eu le temps de voir de trop en fait parce que j'ai été un peu pris de court et du coup on ne l'a pas mis en place assez longtemps donc j'ai pas pu …			
CP 44 : Moi ce que j'ai pu observer c'est qu'il n'y avait pas de changement dans la logique d'alignement, il y avait un devant un derrière et on est retombé dans l'organisation qu'ils avaient au départ. A partir du moment où la balle circule, on est plus du tout	REE	- Opération d'actualisation de l'objet **« changement »** ➠pas de changement sanctionne les situations mises en place par le stagiaire. - Configuration qui explique les raisons de l'absence de changement	- Prise en charge d'une évaluation pragmatique de l'impact du dispositif d'enseignement développé par le stagiaire. Fonction de positionnement à partir de données empiriques.

dans la même logique. Comme ils sont dans une logique statique eux, ben ils sont perturbés et la balle elle tombe par terre. Ils ne vont pas sur la balle. Ou alors c'est vraiment de façon précipitée, sans contrôle… ils ne sont pas du tout dans cette logique la. Bien bon … on va … il a être l'heure.		(Ils sont dans une logique statique. Ils ne vont pas sur la balle)	

Thème 1 : Premier niveau d'interprétation :

1 – 1 : Les éléments d'une posture.

La nature des interventions :
Le cp demande au stagiaire de préciser le projet d'enseignement prévu et mis en œuvre puis d'évaluer l'activité et l'apprentissage des élèves au regard de ce qui était visé. Les évaluations sont plutôt à référence pragmatique. Le cp guide la recherche des raisons et fait valoir ses propres explications. Le stagiaire est impliqué dans la recherche des raisons. La recherche d'un scénario alternatif est guidée par le cp.

D'où il parle.
Les références à des concepts spécifiques (situation de pratique scolaire, tâche, problème, pilotage) placent le CP dans le contexte de l'enseignement- apprentissage. L'univers de référence est celui de la formation des enseignants.
Pas de référence externe relative à l'usage professionnel, la commande institutionnelle, aux savoirs scientifiques ou à des valeurs morales, sociales…

Les rôles
- Le cp questionne et guide l'entretien. La grande majorité de ses interventions se terminent par une forme interrogative. Elles orientent l'activité du stagiaire dans l'entretien. C'est le cp qui fixe majoritairement les éléments nouveaux à prendre en compte et les orientations de travail.

- L'évaluation des dysfonctionnements et la recherche des raisons sont une activité partagée.
- Le stagiaire évalue, cherche à expliquer, fait quelques propositions sur des éléments nouveaux à prendre en compte dans un projet alternatif. Les épisodes de justification ne sont pas nombreux.

Interprétation : Le destinataire de l'entretien est le « stagiaire analyseur ». La référence est pragmatique et s'article avec quelques concepts professionnels. La finalité de l'entretien porte sur la détermination d'orientations pour le travail du stagiaire plus que sur des conseils à appliquer ou de compétence à atteindre. L'activité du cp mobilisée sur cet entretien révèle une posture de formateur **accompagnateur** qui guide l'analyse de la pratique d'enseignement du stagiaire au regard de son impact sur les apprentissages.

1 - 2 : Cadre interprétatif mobilisé pour analyser la relation activité des élèves – Procédure d'enseignement.

- Le thème abordé
Le thème abordé porte sur les réponses des élèves au regard de l'organisation de la séance proposée par le stagiaire. (cp9). Ce thème est développé par des « sous thèmes » qui s'imbriquent : Le problème rencontré par les élève (cp 14). Le volley proposé par la situation (cp 18). Le joueur relais (cp 23). Les objectifs de transformation (cp 30). L'adaptation des dispositifs aux objectifs. (cp 41)

- Les opérations de construction de la référence :
Les objets du discours, en quoi et comment ils permettent d'articuler ou non les éléments du système didactique.
- Les concepts mobilisés pour parler des intentions du stagiaire se précisent progressivement. Projet de cycle, projet d'apprentissage, objectifs, objet d'étude. Ils tendent parfois à se confondre (cp3, cp12)
Dispositifs et situation de pratique scolaire apparaissent comme les éléments de mise en œuvre et devant s'articuler avec les objectifs.

- Les concepts mobilisés pour parler de l'activité des élèves sont ceux de problèmes et de transformation. Les problèmes sont rattachés aux fonctionnements des élèves (cp 34). La caractérisation des problèmes des élèves prend une place importante dans le débat. C'est un problème de temps et de crise temporelle (cp 17, cp 19), c'est un problème de déplacement et d'orientation (cp 31) et un problème d'orientation et de définition des tâches. Ils sont rattachés au savoir (cp 34). Les savoirs sont envisagés dans leurs aspects fonctionnels (cp 28)

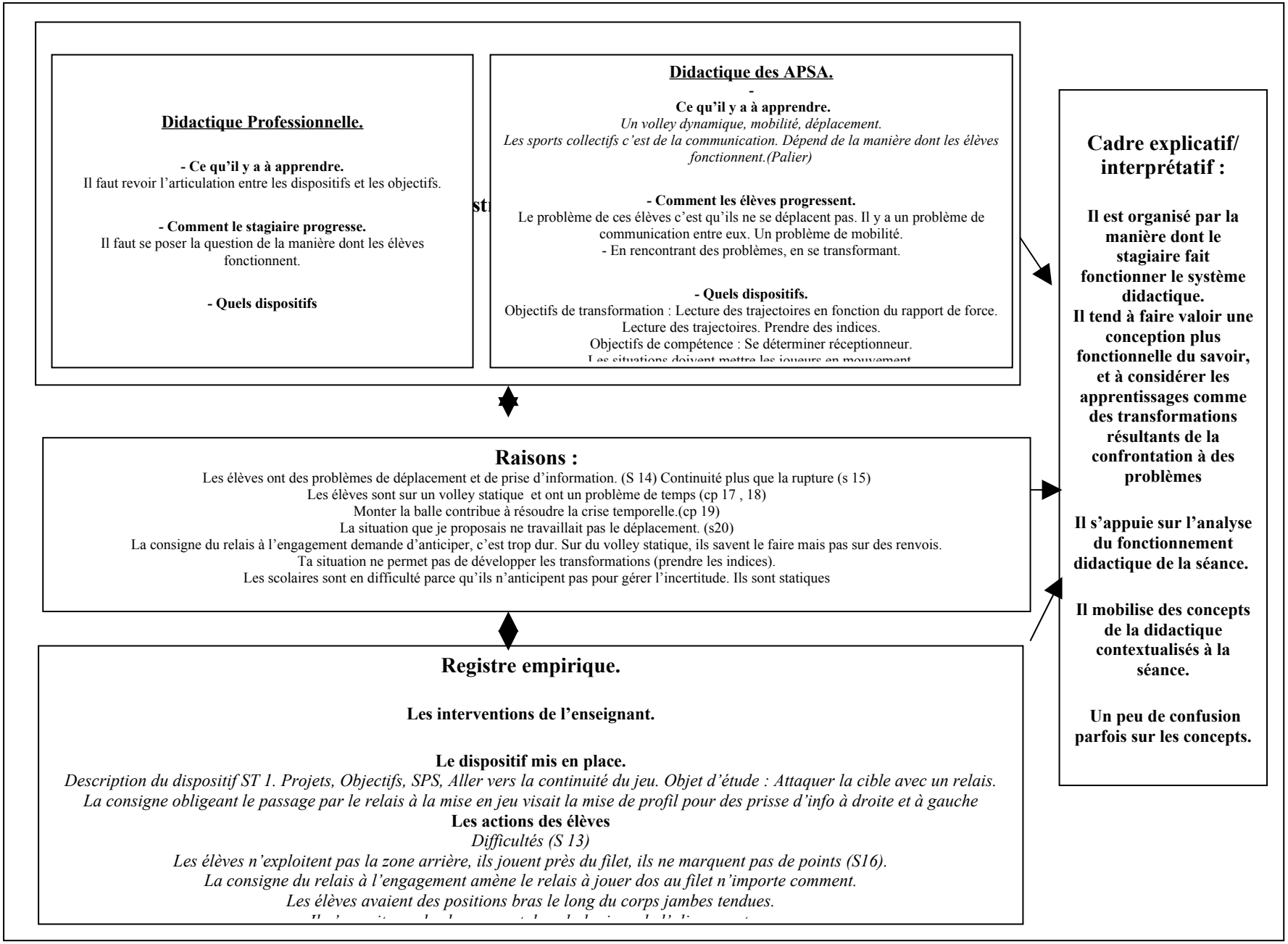
- Les articulations entre les différents concepts :
Les situations doivent s'articuler aux problèmes (cp 18, cp 20) de même que les objectifs (cp 19,cp 30, cp 31) pour organiser les transformations (cp 19,cp 30, cp 31). Les objectifs doivent s'articuler au dispositif.(cp 41).

- Des raisons :

Les raisons expliquent les causes des échecs des élèves ou des dysfonctionnements de la situation mise en œuvre. Elles renvoient à une interprétation du problème que rencontrent les élèves et à une conception du volley qu'on peut résumer de manière suivante : Le volley est un jeu de déplacement qui va demander des anticipations. (Cette conception s'oppose à celle d'un jeu « posté » dans lequel la balle circule de poste en poste.)
Enfin elle font référence aux éléments du dispositif proposé par le stagiaire. Ta situation ne permet pas de développer les transformations et prendre les indices. « La consigne du relais à l'engagement demande d'anticiper, c'est trop dur. »

Interprétation : Le cadre explicatif

Il est organisé par la manière dont le stagiaire fait fonctionner le système didactique.
Il tend à faire valoir une conception plus fonctionnelle du savoir, et à considérer les apprentissages comme des transformations résultants de la confrontation à des problèmes. Il s'appuie sur l'analyse du fonctionnement didactique de la séance. Il mobilise des concepts de la didactique contextualisés à la séance. Un peu de confusion parfois sur les concepts


Didactique Professionnelle.
- Ce qu'il y a à apprendre.
Il faut revoir l'articulation entre les dispositifs et les objectifs.
- Comment le stagiaire progresse.
Il faut se poser la question de la manière dont les élèves fonctionnent.
- Quels dispositifs
Didactique des APSA.
-
Ce qu'il y a à apprendre.
Un volley dynamique, mobilité, déplacement.
Les sports collectifs c'est de la communication. Dépend de la manière dont les élèves fonctionnent.(Palier)
- Comment les élèves progressent.
Le problème de ces élèves c'est qu'ils ne se déplacent pas. Il y a un problème de communication entre eux. Un problème de mobilité.
- En rencontrant des problèmes, en se transformant.
- Quels dispositifs.
Objectifs de transformation : Lecture des trajectoires en fonction du rapport de force.
Lecture des trajectoires. Prendre des indices.
Objectifs de compétence : Se déterminer réceptionneur.
Les situations doivent mettre les joueurs en mouvement
Raisons :
Les élèves ont des problèmes de déplacement et de prise d'information. (S 14) Continuité plus que la rupture (s 15)
Les élèves sont sur un volley statique et ont un problème de temps (cp 17 , 18)
Monter la balle contribue à résoudre la crise temporelle.(cp 19)
La situation que je proposais ne travaillait pas le déplacement. (s20)
La consigne du relais à l'engagement demande d'anticiper, c'est trop dur. Sur du volley statique, ils savent le faire mais pas sur des renvois.
Ta situation ne permet pas de développer les transformations (prendre les indices).
Les scolaires sont en difficulté parce qu'ils n'anticipent pas pour gérer l'incertitude. Ils sont statiques
Registre empirique.
Les interventions de l'enseignant.
Le dispositif mis en place.
Description du dispositif ST 1. Projets, Objectifs, SPS, Aller vers la continuité du jeu. Objet d'étude : Attaquer la cible avec un relais.
La consigne obligeant le passage par le relais à la mise en jeu visait la mise de profil pour des prisse d'info à droite et à gauche
Les actions des élèves
Difficultés (S 13)
Les élèves n'exploitent pas la zone arrière, ils jouent près du filet, ils ne marquent pas de points (S16).
La consigne du relais à l'engagement amène le relais à jouer dos au filet n'importe comment.
Les élèves avaient des positions bras le long du corps jambes tendues.
Cadre explicatif/ interprétatif :
Il est organisé par la manière dont le stagiaire fait fonctionner le système didactique.
Il tend à faire valoir une conception plus fonctionnelle du savoir, et à considérer les apprentissages comme des transformations résultants de la confrontation à des problèmes
Il s'appuie sur l'analyse du fonctionnement didactique de la séance.
Il mobilise des concepts de la didactique contextualisés à la séance.
Un peu de confusion parfois sur les concepts.

1 - 3 : La gestion des contraintes et interactions argumentatives.

Il s'agit ici de tenter de comprendre comment le conseiller pédagogique conduit la transformation du stagiaire lors de l'entretien. Comment il argumente et fait problématiser, comment il prend en compte les actions et les interlocutions du stagiaire pour cela.

Il s'agit de repérer et d'articuler les mouvements argumentatifs qui s'organisent autour des dissonances et des orchestrations.
- Comment s'opèrent les recherches de cohérence (qui recherche les raisons, comment sont cadrées et reconstruites les nouvelles représentations différentes).
- Les fonctions didactiques que jouent les interventions des acteurs dans le débat.

Nous proposons de formaliser l'évolution des discours argumentatifs autour des fonctions didactiques jouées par les principales interlocutions dans le schéma suivant.

Evolution du discours argumentatif (dissonance, recherche de cohérence, stabilisation …)	**Fonction de positionnement :** - Délimitation de l'objet d'analyse. Précisions sur les éléments du contexte, qualification et comparaison des buts poursuivis, des réponses obtenues.	**Fonction de construction du problème.** Reconstruction des faits, des raisons. Mise en relation (tension) des différents éléments à prendre en compte. Construction de conditions ou de contraintes empiriques. Production d'hypothèses explicatives, recherche des possibles.	**Fonction de résolution.** On propose des solutions pragmatiques, des explications, des modélisations.
Recherche de cohérence	Les deux acteurs se mettent d'accord sur le déroulement du projet d'enseignement du stagiaire. (Cp 1 à cp 7 ; stag 1 à 7)		
Introduction de dissonance.	Le cp demande l'évaluation du projet du stagiaire sur l'activité des élèves. Réduction à un exemple. (Cp8 à 12)		
Recherche de cohérence	Le stagiaire décrit les comportements des élèves. (s 13)		
	Demande de recherche de raisons autour des problèmes des élèves liés au déplacement pour résoudre la « crise de temps » (cp 14, 15, 16, 17 et s 14,15, 16, 17)		
Dissonance	Demande la contribution du projet du stagiaire à ce problème. (cp 18)		
Cohérence	Justification du stagiaire qui dit ne pas travailler sur ce problème. (S 18)		
	Souligne la contribution du travail du stagiaire au problème évoqué. (Cp 19)		
Cohérence	Recherche des éléments qui amenaient les élèves à travailler la mobilité. (cp 20, s 20)		
Dissonance	Demande de l'impact des contraintes posées dans une situation sur le travail de la mobilité. (Cp 21, 22, 23)		
Recherche de cohérence	Le stagiaire justifie ses choix. (s22, s 23)		
Dissonance.	Description des comportements des élèves et appréciation de la situation comme trop difficile. (cp 27, cp 28)		
Recherche de cohérence		Le stagiaire fait valoir ses choix du point de vue de sa conception de l'apprentissage et du volley.(s 28)	
Dissonance		Le cp pose l'inadaptation d'un volley statique pour ces élèves là (Cp 29)	
Recherche de			Cp et stagiaire recherchent des objectifs

cohérence			de transformation qui iraient dans le sens d'un travail sur la mobilité et la communication entre les joueurs.(cp 32, s 32)
Dissonance	Pose le problème : Les dispositifs développés par le stagiaire n'ont pas eu d'impact sur l'apprentissage. (cp 33)	Nécessité de prendre en compte une conception du savoir différente, un volley dynamique. (cp 33)	
Recherche de cohérence.		Le stagiaire se justifie par des causes internes et externes. (s 33)	
		Nécessité de prendre en compte l'organisation des élèves, une autre conception du volley et de distinguer compétences et transformation. (Cp 34)	
Recherche de cohérence			Recherche les éléments d'un scénario d'enseignement alternatifs : transformations, indices nouveaux à prendre en compte. (cp 34, 35, 36, stag 34, 35)
Dissonance	La situation ne permettait pas de prendre ce genre d'indices. (cp 36)		
Recherche de cohérence	Justification du stagiaire qui indique que ce n'est pas ce qu'il travaillait. (s 36)		
Dissonance		Le cp fait valoir la nécessité d'une conception du volley basée sur une logique de mouvement (cp 37, 38)	
	Le cp fait décrire les comportements inadaptés de ses élèves. (Cp 37, S 37)		
		Le cp justifie ses choix par des causes externes	
Dissonance		Les dispositifs ne sont pas adaptés aux objectifs. (cp 41)	
Recherche de cohérence			- Nécessité de prendre en compte le fonctionnement des élèves. - Nécessité de définir les paliers ou sont les élèves et les paliers visés. (cp 42)
	Quand les élèves on été remis dans la situation de pratique les comportements n'ont pas changé (il n'y a pas eu d'apprentissage) (cp 44)		

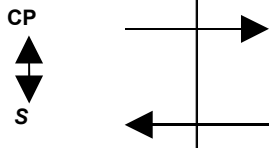
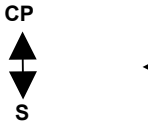
Dans cet extrait les dissonances portent sur la mise en relation des dispositifs mis en œuvre par le stagiaire avec l'analyse du problème des élèves. L'évaluation de l'activité des élèves est partagée. Elle porte sur un incident identifié (CP 9). Dans un premier temps, la recherche de cohérence va s'appliquer à identifier le problème des élèves à partir des comportements observés dans la situation. L'analyse est dans un premier temps un peu distanciée des aspects empiriques portant sur les comportements des élèves et leur non transformation. L'implication du stagiaire se trouve ménagée tout le temps que les éléments empiriques ne cernent pas précisément un incident critique qui fait l'objet de l'analyse.
Le problème est posé tardivement (cp 33) les dispositifs développés par le stagiaire n'ont pas eu d'impact sur l'apprentissage.

Puis la dissonance porte sur la contribution des dispositifs à un travail sur le problème des élèves. Ils sont mis en relation avec une autre conception du volley basée sur une logique plus fonctionnelle d'un jeu de mouvement. Le discours porte sur le fonctionnement de l'enseignant et les raisons de l'écart. La recherche de cohérence amène le stagiaire à se justifier par des causes externes sans remettre en cause son fonctionnement et ses conceptions de l'apprentissage et du savoir.
La reconstruction du problème amène à faire valoir un certain nombre d'éléments nouveaux à prendre en compte pour permettre la transformation des élèves. La description des comportements inadaptés des élèves semble peser sur l'argumentation et amène le stagiaire à justifier ses choix par des causes externes. « Je voulais travailler ça mais je n'avais pas la place… »

Le CP tente d'associer le stagiaire à la recherche des éléments qui permettent la résolution au problème et définir les éléments de transformation à faire valoir dans les dispositifs (cp 32, S 32). Puis il propose des pistes de résolution en définissant des orientations de travail pour le stagiaire : Articuler mieux objectifs et dispositifs, analyser les fonctionnements des élèves, les paliers où ils sont et ceux qu'ils doivent atteindre.

Dans cet entretien le cp semble avoir du mal à poser le problème sur lequel il veut travailler. Le stagiaire participe à l'analyse mais n'est pas amené à prendre sa responsabilité dans les dysfonctionnements de la séance. Il trouve régulièrement des raisons qui justifient son fonctionnement et ne remettent pas en cause ses choix. La description des comportements inadaptés des élèves associée au constat que les élèves n'ont pas progressé le conduisent à accepter la nécessité d'un travail sur les déplacements. (S 38)

Forme schématique de la gestion des contraintes et des interactions argumentatives

Position	Construction	Résolution
		
Les dysfonctionnements sont posés et partagés par les deux acteurs.	**Les raisons sont discutées, même si il n'y a pas accord.**	**Le cp fait valoir des orientations de travail pour faire évoluer le fonctionnement du stagiaire dans le système didactique.**

Interprétation

- La position du problème tardive est rendue possible par un cadrage de l'événement et une évaluation de l'activité des élèves.
- La construction du problème est laborieuse, le cp fait valoir des conditions qui portent sur une autre conception de l'apprentissage du volley-ball. Elles sont discutées mais seulement partiellement partagées.
- Les interventions sur la dimension relative à la résolution du problème sont le fait du cp. C'est lui qui tente fait porter le discours sur une proposition de portée générale pour expliquer ou pour faire.

- Mise à plat de l'entretien d'auto-confrontation à partir du schéma de Toulmin.

(Quatrième niveau d'interprétation).

Lors de cet entretien de rappel stimulé avec le conseiller pédagogique, le chercheur tente de faire valoir les difficultés rencontrées par le cp pour faire prendre au stagiaire la responsabilité des incidents critiques relevés dans la séance.

La référence au schéma de Toulmin nous permet de distinguer les raisons (garanties et fondements) mobilisées par le CP pour argumenter ses choix.
Le discours est découpé en plusieurs extraits qui correspondent aux arrêts de la lecture de la vidéo décidés par le CP ou le formateur.
Le codage indique la fonction des énoncés dans le schéma argumentatif. D pour les données, F pour les fondements, G pour les garanties, C pour les conclusions, R pour les réserves.

Extrait 1 : Intervention à partir de Stag 1

Cp rap1 : Je vais t'indiquer un peu ma stratégie, ce que j'ai cherché à faire dans cet entretien. J'ai essayé de définir un incident critique par rapport à ce que j'ai observé. De définir un peu ce que moi je voyais comme problème professionnel…	
Cherch 1 : Et alors qu'est-ce que tu as vu ?	
CP rap 2 : Ben moi, qu'il était alors… A la fois il propose deux situations différentes en fonction des niveaux. Donc c'est plutôt positif qu'il différencie bien les boulots. Mais il y a un dysfonctionnement entre son projet d'enseignement et les situations qu'il propose. Ca c'est la première chose et puis il a une conception du volley-ball statique, très formelle et une conception aussi très formelle de l'apprentissage …c'est un petit peu lié. Je dirais que son problème professionnel il est un petit peu là. L'incident critique que j'ai pu observer c'est en début de séance et en fin de séance, moi j'ai surtout observé le travail sur le groupe 2, et dans le groupe 2, il n'y a pas eu de progrès chez les élèves. Pour moi c'est un des incidents critiques de sa séance.	D : Il propose deux situations. Il y a un dysfonctionnement entre son projet et les situations qu'il propose G: Compte tenu que le problème professionnel, il a une conception très formelle du volley et de l'apprentissage. D : j'ai observé un incident critique en début et en fin de séance.
Cherch 2 : Et c'est là-dessus que tu vas travailler ?	
CP rap 3 : Voila … et l'objectif de compétence que j'avais essayé de me fixer pour le stagiaire mais je me rends compte que 'ai pas vraiment réussi à aller jusqu'au bout c'était d'élaborer un dispositif cohérent par rapport à l'obstacle qu'il voulait faire franchir à ses élèves, identifier les difficultés de ses élèves et définir des critères de réussite signifiant pour ses élèves qu'il avait pour moi, pas mis en place. Et mon objectif de transformation c'était de la faire passer d'un prof qui plaque un peu des situations à un prof qui part du fonctionnement de ses élèves et d'une analyse du volley-ball aussi… Parce qu'il a une conception du volley-ball qui fait que les propositions qu'il fait sont un peu en fonction à a fois de sa conception du volley-ball assez statique mais qui n'est pas un volley-ball en mouvement. Donc heu en fonction de ça, de proposer des dispositifs cohérents avec des critères de réussite et qui vise une transformation de la motricité donc qu'il y ait apprentissage. C'est donc autour de ces constats que j'ai voulu aller. Maintenant je ne sais pas si je suis allé jusqu'au bout enfin on va regarder.	C : L'objectif de compétence pour le stagiaire c'était d'élaborer un dispositif cohérent/ à l'obstacle des élèves. L'objectif de transformation c'était de la faire passer d'un prof qui plaque des situations à un prof qui prend en compte une analyse du volley et le fonctionnement de ses élèves. G : Compte tenu du fait que sa conception est celle d'un volley statique. C : Proposer des dispositifs cohérents qui visent des transformations de la motricité, des apprentissages.
Cherch 3 : D'accord je pense qu'on va essentiellement discuter de la stratégie que tu as adoptée dans l'entretien, les questions que tu lui poses, ce que cela provoque chez lui...donc on regarde.	
Cherch 4 : Ton intention sur cette première intervention ?	
CP rap 4 : Ben c'es un peu une introduction le mettre un peu	

dans le bain. effectivement par rapport à ce qu'il a présenté voir un peu si c'est bien ça qu'il comptait faire, la relation entre… Sa prep, elle tient la route si tu veux…	
Cherch 5 : Elle est construite.	
CP rap 5 : Voila donc on se met d'accord là-dessus en introduction.	

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 1 d'après Toulmin :

Extrait 1

Données				**Conclusion**
- Il propose deux situations. Il y a un dysfonctionnement entre son projet et les situations qu'il propose				- L'objectif de compétence pour le stagiaire c'était d'élaborer un dispositif cohérent/ à l'obstacle des élèves. L'objectif de transformation c'était de le faire passer d'un prof qui plaque des situations à un prof qui prend en compte une analyse du volley et le fonctionnement de ses élèves.
- J'ai observé un incident critique en début et en fin de séance.				- Proposer des dispositifs cohérents qui visent des transformations de la motricité, des apprentissages.
		Garanties		
		- Compte tenu que le problème professionnel est qu'il a une conception très formelle du volley et de l'apprentissage.		
		- Compte tenu du fait que sa conception est celle d'un volley statique.		
		Fondements		
		En vertu du fait que je veux travailler sur le problème professionnel qu'il rencontre. Et que ce qu'il y a à apprendre en volley doit être le résultat d'une approche fonctionnelle liée à une logique de mouvement.		

Interprétation extrait 1
Dans ces extraits, le cp explique les buts qu'il poursuit au travers du projet de formation qu'il souhaite développer dans son intervention : L'objectif de compétence qu'il poursuit pour le stagiaire est de le rendre capable d'élaborer un dispositif cohérent/ à l'obstacle des élèves. L'objectif de transformation c'était de le faire passer d'un prof qui plaque des situations à un prof qui prend en compte une analyse du volley et le fonctionnement de ses élèves.

Le cadre explicatif articule les productions des élèves, le scénario proposé et le fonctionnement professionnel du stagiaire. Son intervention est basée sur une analyse de la séance qui fait des hypothèses sur les causes du fonctionnement du stagiaire et sur le problème professionnel qu'il rencontre : « une conception très statique et formelle du volley-ball et de l'apprentissage.. »

Extrait 2 : Intervention sur stagiaire 2

CP rap 6 : Je trouvais qu'il avait bien présenté son projet, c'était clair. L'analyse du niveau 1 qui était sur l'utilisation du joueur relais, ça correspondait effectivement a niveau des élèves. Moi ce qui m'intéressait là dedans c'est par rapport à son projet qui était celui-ci, lui faire prendre conscience que ce qu'il avait mis en place, ça n'améliorait pas, comment dirais-je les comportements des élèves. Il n'y avait pas de résultat. Et donc essayer de lui montrer progressivement pourquoi ça n'avait pas marché.	D : Il a bien présenté son projet, ça correspondait au niveau es élèves. G : Compte tenu du fait que ce qu'il a mis en place n'améliorait pas les comportements de ses élèves. C : Je voulais lui montrer progressivement ce qui n'avait pas marché.
Cherch 6 : Là tu reviens sur le dispositif parce que c'est ce qui te gênait ?	
CP rap 7 : C'est ce qui me gênait par rapport justement aux objectifs qui me semblaient tout à fait cohérent et adaptés aux niveaux des élèves.	G : Compte tenu du fait que son dispositif me gène plus que ses objectifs.
Cp rap 8: Là j'ai laissé passer parce que je voulais cibler sur le groupe 2. je l'ai laissé expliquer un peu sa situation mais j'ai pas trop réagi. J'attends qu'on arrive au groupe 2 la situation sur laquelle je veux intervenir.	

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 2 d'après Toulmin :

Données				**Conclusion**
- Il a bien présenté son projet, ça correspondait au niveau des élèves.				- Je voulais lui montrer progressivement pourquoi ça n'avait pas marché. « Lui faire prendre conscience »
				J'ai laissé passer parce que je voulais cibler sur la situation du groupe 2
		Garanties		
		- Compte tenu du fait que ce qu'il a mis en place n'améliorait pas les comportements de ses élèves.		
		- Compte tenu du fait que son dispositif me gène plus que ses objectifs. - Compte tenu que la situation sur le groupe 2 est celle sur laquelle je veux intervenir.		
		Fondements		

Interprétation extrait 2 :

Dans cet extrait le cp précise sa stratégie. Lui montrer progressivement pourquoi ça n'avait pas marché à partir d'une situation proposée au groupe n° 2.

Extrait 3 : Intervention sur cp 11.

CP rap10 : Là je questionne sur …par rapport à l'objectif qu'il avait, l'utilisation du joueur relais, la relation entre son objectif qui était celui-ci et puis ce qui c'est passé sur … Et moi ce que je voulais amener progressivement c'est lui faire prendre conscience qu'il s'était limité à un travail de positionnement de joueurs et qu'il ne s'était pas posé la question de quelle transformation il fallait qu'il amène chez l'élève pour leur faire utiliser le relais justement. Parce que le joueur relais c'était intéressant, c'était ça qu'il fallait faire mais, en définitive il s'est limité à un volley-ball très formel. Un joueur à l'avant, un réceptionneur à l'arrière…mais il n'a pas transformé du tout les joueurs. C'est pour ça que je veux progressivement l'amener à … et je lui demande ce qu'il s'est passé, ce qu'il a vu. Voila c'est un petit peu ça ma démarche.	D : Je le questionne sur l'objectif qu'il avait. G : Compte tenu du fait qu'il s'est limité à un travail de positionnement des joueurs sans envisager les transformations nécessaires. En vertu du fait qu'il s'est limité à un volley très formel. R : Même si le joueur relais c'était intéressant. G : Compte tenu du fait que je voulais l'amener progressivement. C : Je lui demande ce qui s'est passé
Cherch 8 : Et là tu le re-questionnes sur ses intentions.	
Cp rap 11: Voila …	
Cherch 9 : Tu as d'abord demandé si ça a marché et après ses intentions.	
CP rap 12: Donc là, lui il fait un bilan de ce qui s'est passé.	D : Il fait un bilan
Cherch 10 : Il est sur sa conception quand même, il revient sur les raisons de son choix.	D : Il fait un bilan sur les raisons de son choix.
CP rap 13: Oui enfin, il décrit un peu le résultat de sa situation de pratique scolaire. Tout ça c'est vrai mais le problème c'est que … après je vais lui poser des questions sur les problèmes que ses élèves rencontraient parce que dans la situation qu'il met pour remédier à ce qu'il a observé et bien … il n'y a pas de transformation, ils restent toujours sur un volley-ball figé qui n'a pas trop de sens si tu veux.	C : Je vais lui poser des questions sur les problèmes que rencontraient ses élèves. G : Compte tenu du fait que sa situation ne provoque pas de transformation et que les élèves restent sur un volley figé.

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 3 d'après Toulmin :

Données				**Conclusion**
- Je le questionne sur l'objectif qu'il avait. - Il fait un bilan sur les raisons de son choix.				- Je lui demande ce qu'il s'est passé.
				- Je vais poser des questions sur les problèmes des élèves.
		Garanties		
		- Compte tenu du fait qu'il s'est limité à un travail de positionnement des joueurs sans envisager les transformations nécessaires.	- Même si le joueur relais c'était intéressant.	
		- Compte tenu du fait que je voulais l'amener progressivement. - Compte tenu du fait que sa situation ne provoque pas de transformation et que les élèves restent sur un volley figé.		
		Fondements		
		- En vertu du fait qu'il s'est limité à un volley très formel.		

Interprétation extrait 3 :
Le cp précise sa stratégie. Demander au stagiaire de décrire ce qu'il s'est passé puis poser des questions sur les problèmes des élèves.

Extrait 4 : Intervention sur cp 17

Cherch 11 : Toi tu nomes le fonctionnement dominant des élèves, c'est important ?	
CP rap 14 : C'est important… oui parce que ce qui est important là c'est que lui, comme je lui fais prendre conscience qu'ils sont sur un volley-ball statique. C'est que lui, ce qu'il propose après ça renforce encore plus ce côté statique. Parce que bon, il est conscient que le problème qu'ils rencontrent… il l'explique assez bien : prise d'information, les déplacements, appréciation de trajectoire… il l'explique assez bien, il en a conscience de ça. Mais là où je veux l'amener en lui montrant qu'en définitive ils sont plus sur un volley-ball statique c'est que lui aussi dans les situations qu'il propose, il reste là-dessus. Et moi ma conception c'est que si on ne sort pas de ce volley-ball statique on pourra tout mettre en place, on arrivera pas à les mettre en mouvement et à les transformer.	D : Je lui fais prendre conscience qu'ils sont sur un volley statique. D : Le cp nome le fonctionnement dominant des élèves. G : Compte tenu du fait que ce qu'il propose renforce le côté statique. G : En vertu du fait que ma conception c'est qu'il faut sortir du volley statique pour transformer les élèves. C : Je veux lui montrer que lui aussi il est aussi sur un volley statique.
Cherch 12: On va essayer de voir ce que ça produit chez lui. Tu le questionnes sur sa conception du volley et lui répond c'était pas l'objectif premier.	
CP rap 15 : Parce que lui il reste si tu veux sur une conception formelle, pour lui c'était jouer des balles hautes, à partir du moment où on jouait avec des balles hautes, c'était pas réglé mais presque. Alors que jouer avec des balles hautes, c'est un moyen effectivement, mais ce n'est pas suffisant.	G : Compte tenu du fait qu'il reste sur une conception formelle, des balles hautes.

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 4 d'après Toulmin :

Données				**Conclusion**
- Je lui fais prendre conscience qu'ils sont sur un volley statique. - Le cp nome le fonctionnement dominant des élèves.				- Je veux lui montrer que lui aussi il est aussi sur un volley statique.
		Garanties		
		- Compte tenu du fait que ce qu'il propose renforce le côté statique.		
		- Compte tenu du fait qu'il reste sur une conception formelle, des balles hautes.		
		Fondements		
		- En vertu du fait que ma conception c'est qu'il faut sortir du volley statique pour transformer les élèves.		

Interprétation extrait 4 :

Le cp précise sa stratégie : nommer le fonctionnement dominant des élèves pour lui montrer que lui aussi est sur une conception du volley statique.
Il précise également les raisons qu'il cherche à faire valoir. Il faut sortir d'une conception statique du volley pour transformer les élèves.

Extrait 5 : Intervention sur cp 20.

CP rap 17: Là si tu veux, je l'interroge sur la pertinence de ses situations par rapport … Enfin je lui mets un peu le nez dedans quoi…par rapport à son objectif. **Cherch 13:** Son objectif ou le tien par rapport à ce que tu estimais toi essentiel ? **Cp rap 18**: En utilisant quand même … lui son objectif c'était de travailler sur les passes hautes c'est pas idiot non plus mais on pouvait lier les deux. **Cherch :** Il te dit un petit oui poli mais on peut essayer de voir si ça l'amène à évaluer ce qu'il à fait.	D : Je l'interroge pour lui mettre en évidence les effets de ses objectifs.
Cp rap 21: Il reste dans la description de son truc.	
Cherch 14: Il n'est pas amené à remettre en cause ce qu'il a fait, il est toujours dans l'explication.	
Cp rap 20: Oui c'est ça mais après je le relance là-dessus.	
Cherch 15 : Il n'évalue pas l'impact de son dispositif. Il raconte toujours ce qu'il s'est passé.	
Cp rap 21: Il reste dans la description de son truc.	D : Il reste dans la description

Extrait 6 : Intervention sur stagiaire 20

Cherch 16: Tu le relances sur ses intentions et lui est-ce que ça l'amène à s'interroger sur la pertinence de ses choix.	
Cp rap 24: Là c'est pendant la situation d'apprentissage.	
Cp rap 22: Non, il est toujours sur sa conception du relais devant, du réceptionneur derrière, et puis d'une situation très formelle.	D : Le stagiaire n'est pas amené à s'interroger sur la pertinence de ses choix. D : Le stagiaire est toujours sur sa conception du volley et d'une situation très formelle.
Cherch 17: Il précise ce qu'il a fait mais il n'est pas sur une logique d'évaluation et d'explication des dysfonctionnements.	
CP rap 23: Là je pose cette question …on rentre un peu dans son dispositif parce que … effectivement …pour lui montrer que il n'est pas … Que son dispositif va à l'encontre de l'objectif qu'il s'est fixé et des problèmes qu'il avait repéré chez les élèves entre autres sur le déplacement les trajectoires …Et son dispositif ne permet pas du tout ça … C'est pour ça que là, je le « titille » un petit peu là-dessus.	C : On rentre un peu dans son dispositif. G : Vu que son dispositif va à l'encontre de l'objectif qu'il s'est fixé et des problèmes repérés. C : Je le « titille » un peu.
Cherch 18: Tu reviens sur le concret de comment ils étaient positionnés. Mais on sait pas trop si c'est le résultat, ce que font les élèves dans la situation d'apprentissage ou si c'est leur logique de fonctionnement dominante, si c'est des tentatives ou leur fonctionnement usuel.	
Cp rap 24: Là c'est pendant la situation d'apprentissage.	

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 6 d'après Toulmin :

Données				**Conclusion**
- Le stagiaire n'est pas amené à s'interroger sur la pertinence de ses choix. - Le stagiaire est toujours sur sa conception du volley et d'une situation très formelle.				- On rentre un peu dans son dispositif. - Je le « titille » un peu.
		Garanties		
		- Vu que son dispositif va à l'encontre de l'objectif qu'il s'est fixé et des problèmes repérés.		
		Fondements		
		- En vertu du fait que les objectifs doivent être articulés aux problèmes repérés.		

Interprétation extrait 5 et 6 :

Le cp précise un peu sa stratégie. Il demande de préciser la position des joueurs relais dans son dispositif pour mettre en tension le comportement des élèves et les contraintes du dispositif.
Il précise également les raisons du dysfonctionnement qu'il cherche à faire valoir. Le dispositif va à l'encontre de l'objectif et des problèmes des élèves.

Extrait 7 : Intervention sur cp 27.

CP rap 26: Là c'est pareil, je le questionne toujours dans le même but qu'il prenne conscience que son dispositif n'était pas pertinent. Et lui montrer qu'il y a un dysfonctionnement, que ça va pas par rapport à ce que lui au départ souhaitait faire… c'est-à-dire… au niveau de la communication, il n'y a pas de communication c'est très figé, c'est très organisé …il n'y a aucune incertitude. Pourtant le volley-ball c'est ça aussi, il faut prendre de l'information parce qu'il n'y a rien d'écrit.	C : Je le questionne pour qu'il prenne conscience que son dispositif n'était pas pertinent et que ce qu'il a prévu dysfonctionne. G : Vu qu'il n'y a pas de communication que c'est très figé, très organisé et qu'il n'y a pas d'incertitude. F : En vertu du fait que le volley c'est de l'incertitude. D : Vidéo.
Cherch 20: Et que justement, il faut faire des choix par rapport à ces incertitudes liées au rapport de force.	
Cp rap 27: Voila.	

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 7 d'après Toulmin :

Données				**Conclusion**
- Le cp questionne le stagiaire sur les comportements attendus pour les élèves.				- Je le questionne pour qu'il prenne conscience que son dispositif n'était pas pertinent et que ce qu'il a prévu dysfonctionne.
		Garanties		
		- Vu qu'il n'y a pas de communication que c'est très figé, très organisé et qu'il n'y a pas d'incertitude.		
		Fondements		
		- En vertu du fait que le volley c'est de l'incertitude.		

Interprétation extrait 7 :

L'intervention du cp renseigne sur la stratégie poursuivie **:** Il questionne pour mettre en contradiction les comportements attendus et les comportements obtenus et montrer que le dispositif n'était pas pertinent.
L'intervention renseigne sur les conditions qu'il cherche à faire valoir : Le volley c'est de l'incertitude.

Extrait 8 : Intervention sur cp 28

Cherch 21: Là tu lui renvoies que son dispositif… **CP rap 28:** Est trop difficile… le problème il est pas là… parce que lui, il travaille sur de l'envoi de balle, il ne travaille pas sur du renvoi. Il ne travaille pas sur une balle qui arrive du camp adverse dans le camp des joueurs. Pourtant c'est là que ça se passe, comment on s'organise qui fait quoi. Pour moi, il prend un petit peu la situation à l'envers, il a un peu décontextualisé sa situation. **Cherch 22:** Je comprends bien ce que tu me dis là, mais est-ce que lui ça l'amène à s'évaluer ou à remettre en cause ce qu'il à fait ?	C : Je lui renvoie que son dispositif est trop difficile. F : Le problème il est pas là. G : Vu qu'il travaille sur de l'envoi plus que du renvoi. F : En vertu du fait qu'au volley c'est sur le renvoi que ça se passe. G : Vu qu'il prend la situation à l'envers et qu'il a décontextualisé la situation.

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 8 d'après Toulmin :

Données				**Conclusion**
- Vidéo. Le cp explique la difficulté rencontrée par les élèves pour faire face à la tâche.				- Je lui renvoie que son dispositif est trop difficile.
		Garanties		
		- Vu qu'il travaille sur de l'envoi plus que du renvoi. - Vu qu'il prend la situation à l'envers et qu'il a décontextualisé la situation.		
		Fondements		
		- En vertu du fait qu'au volley, c'est sur le renvoi que ça se passe. - En vertu du fait que le problème il est pas là.		

Interprétation extrait 8 :

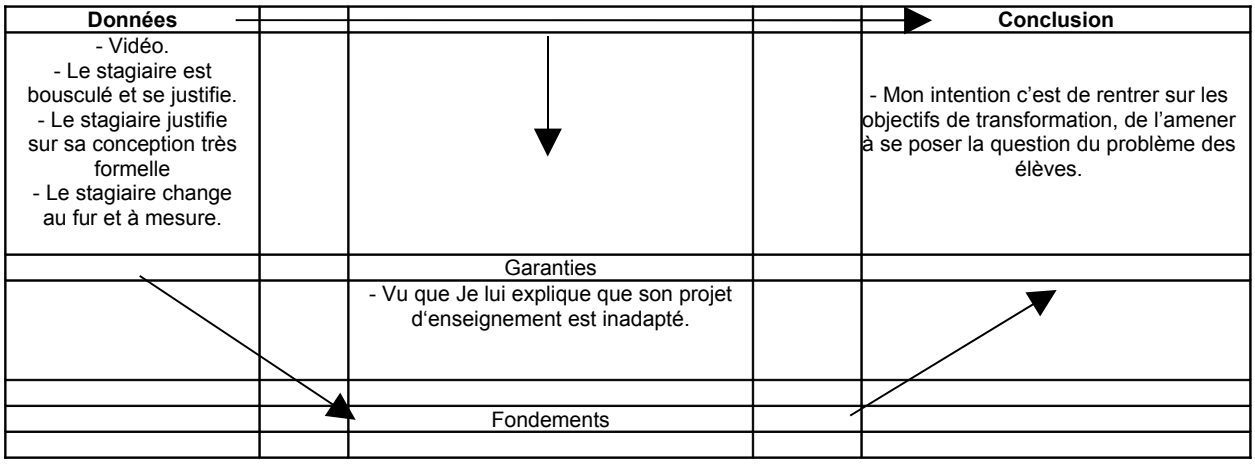
L'intervention renseigne sur la stratégie du cp : Il renvoie au stagiaire que le dispositif proposé aux élèves est trop difficile.
L'intervention renseigne également sur les conditions qu'il cherche à faire valoir. Le volley, c'est sur le renvoi que ça se passe (pas de l'envoi de balle[19],)

[19] Le cp indique ici que le volley est une activité de gestion d'un rapport de force dans laquelle il y a des adversaire et que ce n'est pas seulement une activité de manipulation de balle.

Extrait 9 Intervention sur cp 29 :

Cherch 23: Là tu l'as sans doute un peu bousculé parce qu'on le voit plus dans une logique de justification. **Cp rap 29 :** Oui il justifie là… **Cherch 24**: Il justifie sur quoi ? **Cp rap 30:** Il justifie sur une conception du volley-ball, sa conception à lui mais heu comment je dirais… le volley-ball on attaque comme ci, on fait comme ça. Des réponses toutes faites formelles mais pas du fonctionnel. **Cherch 25**: Ton intervention là où tu lui renvoies que son dispositif n'était pas adapté, il est plus bousculé que sur tes interventions précédentes. **Cp rap 31:** Oui, il change au fur et à mesure… **Cherch 26:** Jusqu'à présent on ne l'avait pas senti touché.	D : Le stagiaire est bousculé et se justifie. D : Le stagiaire justifie sur sa conception très formelle D :Le stagiaire change au fur et à mesure.
Cp rap 32: Il me dit oui, mais il n'a pas l'air convaincu. Parce que je lui explique que effectivement, ils savent tous faire des passes hautes à l'arrêt, à l'échauffement. Son projet d'enseignement est inadapté **Cherch 27:** On va voir si lui il est amené à intervenir par rapport à ça.	G : Vu que Je lui explique que son projet d'enseignement est inadapté.
Cherch 28: Là c'est quoi ton intention ? **CP rap 33:** Ben là, c'est de rentrer sur les objectifs de transformation, de l'amener à se poser la question de savoir quel problème ils rencontrent, ce qu'il faut que je transforme chez eux pour qu'ils apprennent. **Cherch 29:** En gros tu lui as dit que c'était inadapté et maintenant tu lui demandes comment on pourrait faire autrement. **Cp rap 34 :** Oui c'est ça exactement… **Cherch 30**: Tu as bien senti, quand il dit oui, il n'est pas pour autant persuadé que ce qu'il a fait était inadapté. Il a été un peu touché mais pas au point.	C : Mon intention c'est de rentrer sur les objectifs de transformation, de l'amener a se poser la question du problème des élèves.

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 9 d'après Toulmin :



Interprétation extrait 9 :
L'intervention renseigne sur la stratégie choisie : amener le stagiaire à se poser des questions en évoquant les transformations nécessaires aux apprentissages et les problèmes des élèves.
L'intervention renseigne également sur les conditions qu'il cherche à faire valoir. Les transformations nécessaires à l'apprentissage et les problèmes des élèves.

Extrait 10 : Intervention sur cp 33

Cherch 31: Tu lui dis clairement que son fonctionnement, que ce qu'il a fait ça ne produit pas grand-chose. Tu parles de fonctionnement, « comment ça fonctionne » qu'est-ce qu'il a lui dans la tête quand il entend ça … pour lui ça n'a peut être pas mal fonctionné si les élèves étaient au jeu… **CP rap 35:** Effectivement, ils étaient dans le jeu…	(d) Le cp indique au stagiaire que son dispositif ne fonctionne pas. (d) Les élèves étaient pourtant dans le jeu.
Cherch 32: Là qu'est-ce que ça produit le fait d'avoir contesté sa conception, d'avoir exposé la tienne. **CP rap 36:** Il n'y a pas eu assez de répétition… c'est pas ce que j'attendais comme réponse parce que c'est pas ça la raison. **Cherch 33**: Toi tu parles de la conception du volley et lui il dit il faut répéter…qu'il faut avoir le souci de leur montrer…	(d)Le stagiaire indique que pour lui, il n'y a pas eu assez de répétition. (D) Il y a une différence d'analyse sur les causes du dysfonctionnement.
Cherch 34: Tu vois l'exposé de ta conception et la mise en cause du fonctionnement de la situation … Tu crois qu'il l'a entendue ? **CP rap 37:** Non je ne crois pas. **Cherch 35:** Est-ce que ça l'amène à chercher d'autres possibles ? **Cp rap 38**: Non pas vraiment, il est dans une logique de justification… on ne s'est pas retrouvé là encore… **Cp rap 39 :** Là je dis « c'est pas pour rien » .., je reviens sur les causes de leur logique à eux de renvoi, de crise temporelle … C'est un petit peu le fil conducteur de l'entretien, trouver les causes de… pourquoi ça ne marche pas … les causes fonctionnelles **Cherch 36:** mais pour l'instant je me demande si pour lui réellement ça n'a pas marché ! Est-ce qu'à ce moment là, il est persuadé que sa séance n'a pas marché. **Cp rap 40**: Non je ne crois pas…il pense que sa séance a relativement bien marché. **CP rap 41** : Là je relance un petit peu sur ma conception du volley et par rapport à cette conception du volley, qu'il reformule ses objectifs.	(G) Vu que le stagiaire semble ne pas avoir entendu l'analyse et la conception du cp. (G) Vu que le stagiaire est sur une logique de justification. (G) Vu qu'on ne s'est pas retrouvés. (c) Donc je reviens sur la recherche des causes fonctionnelles. Pourquoi ça ne marche pas. (F) En vertu du fait que la recherche des causes fonctionnelles des dysfonctionnements constitue le fil conducteur de l'entretien.

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 10 d'après Toulmin :

Données				**Conclusion**
- Le cp indique au stagiaire que son dispositif ne fonctionne pas. - Les élèves étaient pourtant dans le jeu. - Le stagiaire indique que pour lui, il n'y a pas eu assez de répétition. - Il y a une différence d'analyse sur les causes du dysfonctionnement.				. - Donc je reviens sur la recherche des causes fonctionnelles. Pourquoi ça ne marche pas.
		Garanties		
		- Vu que le stagiaire est sur une logique de justification. - Vu que le stagiaire semble ne pas avoir entendu l'analyse et la conception du cp. - vu que le stagiaire pense que sa séance a bien marché. - Vu qu'on ne s'est pas retrouvés.		
		Fondements		
		- En vertu du fait que la recherche des causes fonctionnelles des dysfonctionnements constituent le fil conducteur de l'entretien.		

Interprétation extrait 10 :

- L'intervention renseigne sur la stratégie choisie : revenir sur les causes fonctionnelles des dysfonctionnements, mettre à mal les résistances du stagiaire par une recherche des causes. « Pourquoi ça ne marche pas ? »
- L'intervention renseigne sur une difficulté que rencontre le cp : Le stagiaire n'a pas entendu les dysfonctionnements de sa séance que fait valoir le cp.
- Le cadre d'analyse articule le fonctionnement du stagiaire dans l'entretien au regard des propositions alternatives du cp.

Extrait 11 : Intervention sur stag 35

CP rap 42: Là il y a eu un changement, il a compris ce que je lui demandais. **Cherch 37 :** Oui il est sur une logique de déplacement en fonction du rapport de force… **CP :** Alors maintenant, est-ce qu'il répond pour me faire plaisir ou … on ne sait pas trop… **Cherch 38:** Mais là il va chercher d'autres stratégies et d'autres démarches que celles qu'il a mis en œuvre.	(d) Le stagiaire a compris la demande du cp. Il change de logique d'analyse et intègre la conception du volley proposée par le cp.
CP rap 43: Par rapport aux objectifs de transformation on a l'impression qu'il prend conscience, il fait d'autres propositions. Et je retourne sur la situation qu'il met en place pour lui montrer que par rapport à ce qu'il aurait pu faire et ce qu'il a fait bon …ça pouvait pas le faire. **Cherch 39**: de manière un peu globale… la situation qu'il a fait ça ne permet pas trop de prendre ce genre d'indices là. Tu n'es pas très clairement sur le dispositif, c'était quoi le but, c'était quoi les contraintes …	(G) Vu qu'il prend conscience des objectifs de transformation. (d) Le stagiaire fait d'autres propositions. (D) Je lui montre l'écart entre ce qu'il à fait et ce qu'il aurait pu faire.
CP rap 44 : Par contre il revient ... il dit c'est normal c'est pas ça que je visais. **Cherch 40 :** Là tu crois qu'il bouge ou est-ce qu'il s'est échappé ? **CP rap 45 :** Pour moi il se réchappe là, parce que il se fixe sur sa situation de passe à dix doigts …et que le gars en face va venir se déplacer pour prendre la balle. **Cherch 41**: Comment il a pu se réchapper… Qu'est-ce qui fait qu'encore une fois il arrive à ne pas prendre la responsabilité du dysfonctionnement… parce qu'il y a un petit peu de ça quand même ? **CP rap 46:** C'est peut être moi effectivement dans mon questionnement un peu top ouvert… « Qu'est-ce que tu en penses ?... » C'est peut être un peu trop ouvert donc je le laisse filer. **Cherch 42:** Il était peut être intéressant de serrer davantage sur le dispositif et ce que ça produit en terme d'apprentissage. Au moins sur le produit de l'apprentissage : « est-ce qu'ils font quelque chose qu'ils ne faisaient pas avant ? Ou est-ce qu'ils font pareil ? » **CP rap 47:** Oui c'est vrai, je ne suis peut –être pas assez revenu là-dessus… Là on est dans une espèce de … Je veux l'amener à un changement, mais je ne reviens pas assez sur le concret à certains moment en disant voila : « Qu'est-ce qu'ils ont appris ou qu'est-ce qu'ils ont fait ? » Au début j'en parle mais on se rend compte qu'au fil de la discussion j'en parle plus trop de ça, je reste dans des conceptions…des… mais je ne reviens pas assez sur le concret. **Cherch 43:** Et aussi par rapport au dispositif : par rapport aux critères de réussite ils en sont où… et le but c'était quoi ?	(D) Le stagiaire n'évolue pas il s'échappe des propositions que veut faire valoir le cp. (G) Vu que mon questionnement est un peu ouvert. (c) Donc je le laisse filer. (G) Je veux l'amener à un changement mais je ne reviens pas assez sur du concret.

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 11 d'après Toulmin :

Données				**Conclusion**
- Le stagiaire fait d'autres propositions. - Le stagiaire n'évolue pas il s'échappe des propositions que veut faire valoir le cp. - Je lui montre l'écart entre ce qu'il à fait et ce qu'il aurait pu faire.				. Donc je le laisse filer. -
		Garanties		
		- Vu que mon questionnement est un peu ouvert. - Je veux l'amener à un changement mais je ne reviens pas assez sur du concret.		
		Fondements		
		-		

Interprétation extrait 11 :

L'intervention du stagiaire renseigne sur une difficulté qu'il rencontre : « il laisse filer le stagiaire ». Il propose une hypothèse d'explication des difficultés qu'il rencontre à amener le stagiaire à remettre en cause son fonctionnement : Le questionnement est trop ouvert, et les interventions ne reviennent pas sur du concret.

Extrait 12 : Intervention sur cp 42

CP rap 48 : Donc là, je reviens sur ce qu'on essaye de travailler par rapport aux conceptions de l'apprentissage, par rapport aux paliers qu'il a pu voir en natation … c'est la même logique. **Cherch** : Donc tu l'invites à revoir ça.	(d) Je reviens sur ce qu'on travaille sur les conceptions de l'apprentissage.
Cherch 44 : Et là, il dit j'y ai pensé au palier, j'ai fait ça … on est d'accord. **CP rap 49 :** Oui non mais c'est ça…Dans son projet, il définit bien groupe 1, groupe 2 c'est ça, mais c'est la passage d'un palier à un autre où ça va pas. Il avancé pas mal dans la définition du niveau de ses élèves… il a une démarche quand même d'apprentissage … il est pas … à la fois il est pas dans du modèle… il a une conception du volley-ball un peu formelle quand même mais quand tu regardes sa démarche oui elle est intéressante mais il ne fait pas le lien entre les paliers. Le fil de l'entretien que je voulais mener il est par rapport à ça. **Cherch 45:** C'est-à-dire lui renvoyer le formalisme de sa conception du volley ? **CP rap 50:** Sa conception du volley et aussi sa conception de l'apprentissage. **Cherch 46 :** Et ça tu voulais lui renvoyer à travers quoi essentiellement ? D'après toi, qu'est-ce qui était susceptible de le faire bouger ? **CP rap 51:** A travers l'échec de ses élèves, le non progrès de ses élèves. **Cherch 47 :** Je ne suis pas persuadé que tu aies fait ça … sur le « non progrès » on va voir…	(D) Le stagiaire indique avoir intégré l'idée de paliers. (g) Vu que le stagiaire ne fait pas le lien entre les paliers. (R) Même si le stagiaire a une démarche d'apprentissage. Même si le stagiaire a avancé sur la définition du niveau de ses élèves. (c) Donc je voulais mener le fil de l'entretien par rapport à ça. Sa conception du volley et sa conception de l'apprentissage au travers le non progrès de ses élèves.

Interprétation et schématisation de l'argumentation de l'extrait 12 d'après Toulmin :

Données				**Conclusion**
- Je reviens sur ce qu'on travaille sur les conceptions de l'apprentissage - Le stagiaire indique avoir intégré l'idée de paliers.				. Donc je voulais mener le fil de l'entretien par rapport à ça. (Sa conception du volley et sa conception de l'apprentissage au travers le non progrès de ses élèves.) -
		Garanties	Réserve	
		- Vu que le stagiaire ne fait pas le lien entre les paliers.	Même si le stagiaire a une démarche d'apprentissage. Même si le stagiaire a avancé sur la définition du niveau de ses élèves.	
		Fondements		
		-		

Interprétation extrait 12 :

L'intervention su cp renseigne ici sur sa stratégie et sur le cadre interprétatif mobilisé. Il voulait mener l'entretien par rapport à la conception du volley et de l'apprentissage du stagiaire à partir du non-progrès des élèves. Et faire valoir la notion ou le concept de **palier**.
- Le but poursuivi par l'entretien est la transformation de la conception du volley et de l'apprentissage du stagiaire.
- Le cadre d'analyse fait apparaître la prise en compte des conceptions du stagiaire lors de l'entretien.

Extrait 13 : Intervention sur cp 43

CP rap 52: Là je la pose la question des progrès mais …elle arrive tard. **Cherch 48:** On voit qu'il s'échappe mais dès que tu mettais le doigt sur les comportements des élèves il était touché, il était obligé de réfléchir…là on va voir si il s'en sort encore.	(D) Je pose la question des progrès des élèves tardivement. (d) Le stagiaire est contraint de réfléchir quand le cp évoque les comportements des élèves.
Cherch 49: Là tu es concrètement sur les comportements des élèves…Je me demande si cette conclusion elle n'aurait pas pu être le point de départ. **Cp rap 53:** J'ai un peu le problème …je fais un entretien un peu linéaire tu vois, bon ben on décrit son dispositif et après moi je m'attarde à un groupe mais ça reste linéaire. Je ne bille pas assez vite sur le problème rencontré quoi, enfin que moi je veux aborder avec lui. **<u>Cherch 50:</u>** C'est vrai que son problème cela semble être autour de la gestion des dimensions formelles et fonctionnelles du savoir. Toi tu lui fais valoir ta conception plus fonctionnelle mais pendant une bonne partie de l'entretien on a 'impression qu'il te dit « d'accord mais cette conception c'est aussi la mienne ». Et, ce qui fait qu'à un moment donné il se dit « c'est peut être pas ma conception », c'est quand tu lui renvoies les comportements de ses élèves qui n'ont pas bougé, qui sont toujours sur un volley-ball statique. **<u>Cp rap 54:</u>** C'est sur là je reste un petit peu trop … pas dans le vague ….mais un petit peu sur le plan théorique je dirais. Peut être pas assez sur des repères comme l'immobilité des élèves… qui font que ça va déclancher chez lui une réflexion, que ça va l'interpeller plus.	(D) Le cp parle des comportements des élèves. (G) Vu que l'entretien que je fais est un peu linéaire. (G) Vu que je ne bille pas assez vite sur le problème que rencontre le stagiaire. (G) Vu que je reste un peu trop sur le plan théorique. (G) Vu qu'il n'y a pas eu de repères comme l'immobilité de ses élèves. (G) Vu que je n'ai sans doute pas assez contraint mes questions pour le piéger et l'obliger à réfléchir.
Cherch 51 : Tu remets en cause sa conception du volley sans avoir montré ce que réellement produisait sa conception en terme de produit de l'apprentissage. On a l'impression que tu brûles une étape. **Cp rap 55:** Je suis sorti de l'entretien comment dirais-je, pas déstabilisé mais j'ai pas eu le sentiment de le coincer pour le transformer et le changer. J'ai sans doute pas assez contraint mes questions dans l'entretien pour le piéger et l'obliger à réfléchir.	(C) Je sors de l'entretien avec le sentiment de n'avoir pas réussi à le transformer pour le changer.

Données				Conclusion
- Je pose la question des progrès des élèves tardivement. - Le stagiaire est contraint de réfléchir quand le cp évoque les comportements des élèves. - Le cp parle des comportements des élèves.				- Je sors de l'entretien avec le sentiment de n'avoir pas réussi à le transformer pour le changer.
		Garanties	Réserve	
		- Vu que l'entretien que je fais est un peu linéaire. - Vu que je ne bille pas assez vite sur le problème que rencontre le stagiaire. - Vu que je reste un peu trop sur le plan théorique. - Vu qu'il n'y a pas eu de repères comme l'immobilité de ses élèves. - Vu que je n'ai sans doute pas assez contraint mes questions pour le piéger et l'obliger à réfléchir.		
		Fondements		
		-		

Interprétation extrait 13 :

Dans cet extrait le cp émet des hypothèses sur l'origine des difficultés qu'il rencontre à faire évoluer le stagiaire dans l'entretien : L'entretien est linéaire, ne va pas assez vite sur le problème que rencontre le stagiaire, reste trop théorique, ne donne pas assez de repères sur l'activité des élèves, propose des questions trop ouvertes qui ne contraignent pas le stagiaire à réfléchir.
- L'analyse qu'il fait de son fonctionnement fait apparaître la nécessité de prendre appui sur des repères concrets relatifs au problème rencontré par le stagiaire. De plus apparaît l'idée de piéger et contraindre le stagiaire à réfléchir pour se transformer.

Annexe 4 : Les guides de préparation d’entretien des CP.

- Analyse des feuilles de préparation des entretiens post séance : CP débutants.

AA : Catégorie 1

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
- La longueur du discours du prof. - L'attitude au bord du bassin. - Peu de situations motrices différentes. - Travail par deux. - Démonstration par deux élèves.	-Parle trop longtemps. - Explications parfois incompréhensibles. (ex : critères d'exécution) -Reste debout et de face, marche le long du bassin pour observer les élèves. - Les élèves peuvent avoir froid l'activité reste faible. - Beaucoup ne finissent pas leur longueur (activité réduite) - Aspect ludique positif. - Aspect intérêt positif.	- Prévoir un programme écrit pour sa leçon (style tableau) - Utiliser un vocabulaire à la portée des élèves. - Réduire le flot des paroles. - S'accroupir pour se faire bien entendre et demander le rassemblement en grand groupe. -Se placer de profil pour la démonstration de certaines gestuelles. (les élèves comprendront mieux) -en parlant moins, on propose plus de situations différentes. - Individualiser les remarques. - Quel est le niveau de départ des élèves ?

BB : Catégorie 2

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
- Explications (consignes) trop longues. - Problème de réceptivité du groupe (placement dos aux stagiaires). - Des consignes ne sont pas assez précises. - La situation n'est pas assez adaptée (la respiration est mal maîtrisée) - La distance aller retour semble trop longue. - Incidents : Echecs importants/situations demandées.	→ Conception trop techniciste. → Exposé qu'à une partie du groupe. → La situation est trop globale. → Nage globale trop brouillonne. → Fatigue rapide : problème de motricité spécifique. Situation trop globale pas adaptée à l'ensemble des élèves.	→ Etre plus directif et plus précis. → Les solliciter (leur donner la parole) constat d'échec d'un grand nombre d'élèves. → Situations de remédiation sont nécessaires : 1 nageur bras seuls. 2 nageurs jambes seules 3 s'allonger. 4 Le nageur touche les pieds. Le nageur régule sa vitesse. → Mettre en place une situation éducative adaptée. Ex : rattrapé deux temps, 2 + 3 temps, 3 temps. → Travailler sur 25m. Préciser la consigne. → La démarche est trop formelle et non sur une démarche expérimentale.

CC : Catégorie 1

Ce qui a été repéré dans	Les raisons qui expliquent les	Les arguments et

la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	dysfonctionnements.	démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
- Temps de parole important. - Les élèves parlent en même temps que la distribution des consignes= problème d'écoute. - Régulation toujours du même côté. - Situation n°1 pas de consigne sur la respiration. - Pas assez de répétition sur la sit n°1 et n°2	- Trop de consignes inutiles à formuler. - Le stagiaire a tendance à regarder les mêmes élèves (sur sa droite) - Le stagiaire ne pense pas à varier la régulation il est centré sur le contenu de sa séance. - Peut-être trop de situations dans la séance.	- Passer plus de temps sur une situation et apporter des corrections individuelles. - Regrouper les élèves dans une mêm ligne d'eau. - S'adresser à tout le groupe. - Varier la position sur le bassin. - Passer plus de temps sur le travail demandé dans la séance 1 et 2. Proposer des variantes sur le dos sit 1 et changer le rythme respiratoire sit 2

DD : Catégorie 2

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
-Tâche n°1 : réponses variées sans rapport à la tâche demandée. - Réponse correcte pour seulement deux groupes. Pour les autres, l'objectif n'est pas atteint.	- Tâche difficile non réalisée pour le groupe classe. - Progression dans la difficulté de la tâche demande trop élevée ?	- Différencier la tâche à accomplir en allant du plus simple au plus compliqué → varier la distance à parcourir. - Les critères de réussite sont trop élevés pour l'ensemble. - Faire évoluer la tâche du plus simple au plus compliqué.

EE : Catégorie 3

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
- Comment gérer les différents niveaux de pratique constatés ? - Les objectifs de la séance. On passe d'une situation « équilibre propulsion » à une situation sur la respiration. - Sur la situation 1→ qui donne des solutions et comment résout-on les problèmes posés ?	- La situation est la même pour tous malgré les niveaux semble t-il très divers. - L'objectif de la séance n'est pas clairement défini. - Le stagiaire cherche à plaquer le modèle du crawl.	Différenciation des situations. Comment gérer les différents niveaux de pratique ? Les élèves en échec ?

FF : Catégorie 1

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
- Les élèves étalés dans 4 couloirs posent problème pour donner la consigne. Les élèves n'écoutent pas quand il parle. - Bonne répartition des élèves dans les différents couloirs. - Placement du prof marche au bord pendant l'action des élèves, au bout du bassin pendant les consignes. - Ne corrige pas la réalisation.	Fonctionnement positif : Bonne occupation de l'espace par rapport aux temps d'action. Les élèves refont, l'exo après un regroupement. Des petits groupes, des regroupements. Dysfonctionnement : - Pendant les consignes : Mauvais placement des élèves / à lui / aux différents couloirs. Les élèves bavardent pendant les consignes. - Se déplace que d'un côté, toujours avec les mêmes élèves. - Sur la manière de donner les consignes.	- Prévoir des situations de simplification et de complexification. Objet de la séance non inscrit. - Les regrouper davantage dans un ou deux couloirs pendant les consignes. - Attendre/demander le silence pour que tous écoutent. - Faire plus d'interventions individuelles en fin de longueur. - Utiliser un tableau. - Faire plus de démonstration avec les élèves.

GG : Catégorie 2

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
- Le critère de réussite n'est pas en cohérence avec l'objectif de la situation. - Le rapport temps de parole/ temps de pratique. - La complexité de la situation.	- La situation permet d'élaborer un constat pour l'élève mais ne permet pas à l'élève de réduire la résistance. - Ce n'est pas une situation d'apprentissage. - Une situation trop complexe : nager/expirer/inspirer et infos à prendre par rapport à l'autre. - Risque : se concentrer sur l'autre pour placer sa respiration au lieu de se concentrer sur soi. - Le critère de réussite n'est pas en rapport avec l'objectif.	- Que doit apprendre l'élève ? - Quelles connaissances doit-il acquérir pour s'allonger et réduire l'avancement ? (corps projectile, se profiler) - Simplification de la tâche. - Individualisation de la situation (rythme individuel) - - S'attacher à coordonner Respiration et propulsion.

HH : Catégorie 2

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
- Consignes mal appliquées.	- Consignes mal écoutées ou non entendues.	→ Sensibiliser sur l'organisation du groupe lors

- Arrêt de pratique de la part de certains élèves.	- Décalages possibles entre but et contraintes de la situation et niveau de compétences des élèves. - Nombre de répétition ou durée de l'exercice non précisés. - Stagiaire focalisant son attention sur une partie du groupe. - Contenus repères pour l'élève non précisés.	de l'explication des consignes. → Interroger sur les problèmes constatés des élèves. Quels problèmes ? Pourquoi ? Quelles solutions ? → Interroger le stagiaire sur la quantité de pratique nécessaire à l'appropriation des contenus. → Interroger sur l'activité du groupe qui a arrêté de pratiquer. Que l'élève doit-il faire pour réussir la situation ? Quelle situation pour atteindre l'objectif fixé ?

II : Catégorie 1

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	**Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.**	**Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.**
- Tous les élèves ne sont pas centrés sur les consignes au moment de leur transmission. - Pas de temps de pratique (+ attente d'un élève seul) - Difficultés, échecs, abandons de certains élèves avant la fin de l'exercice trop difficile. (utilité de la situation pour certains.)	- Eloignement du prof lors de l'annonce. - Trop d'interventions de l'enseignant pour donner des conseils. - Même consigne pour tous quelque soit leur niveau.	- rassembler pour transmettre plus vite et économiser sa voix. - Cibler mes conseils sur des groupes en fonction de leurs besoins et laisser travailler les autres pendant ce temps. - Utiliser des observateurs disposant de critères précis. - Il perd du temps avec les élèves en difficulté pendant que certains autres ont terminé leur situation. → simplifier ou complexifier.

JJ : Catégorie 2

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	**Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.**	**Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.**
Situation 1 : Niveau de départ. Nombre d'élèves dispensés. Les élèves lui tournent le dos (organisation de la classe)/ les consignes. Situation 2 : repères élèves ? Ont-ils compris la consigne ?	- Les élèves n'ont pas tout fait. Explication/ des inaptitudes injustifiées. Coller absolument la préparation au terrain. - Pas de verbalisation ou de retour sur les élèves.	- → Se méfier des élèves dispensés. - L'écoute est une étape décisive dans les apprentissages. - → La verbalisation

Le niveau des élèves (équilibre) est-il suffisant ? nombre d'arrêt. Quelle nage ?	- L'équilibre de certains élèves n'est pas suffisant pour permettre une analyse de la respiration. - Les repères visuels en crawl ne permettent pas toujours les feed-back. Une difficulté supplémentaire.	contribue aux apprentissages. - → Différenciation, les élèves n'ont pas tous le même niveau. - → Respiration sur un nombre pair de cycles de bras - → Observation d'autres élèves. - → Augmenter les cycles de bras ou la fréquence de la respiration individuelle.

KK : Catégorie 3

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
- Objectifs et thème de la séance ? - Lien entre les situations. Pourquoi je travaille le rythme respiratoire puis l'entrée dans l'eau. (logique culturelle ?) - Temps de pratique. - Situation 1 : Le critère de réussite permet-il de garantir que l'objectif est atteint ? - Situation 2 : Combiner une prise d'information avec respiration rythmée.	- Y a-t-il eu une analyse des besoins des élèves ? - La séance a t-elle été construite prioritairement en respectant une logique culturelle ou institutionnelle ? - Importance d'avoir la main sur les séances : Beaucoup de guidage oral.	Questionnement : Pourquoi as-tu travaillé cela ? 1 au regard de tes élèves. 2 au regard des textes officiels. 3 au regard de l'APSA. (activité Physique Sportive et Artistique) - Intérêt de la répétition dans les apprentissages. Le nombre de situation réduit le temps de pratique.

LL : catégorie 2

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
- La séance fonctionne par petits groupes, ils sont dans une logique d'apprentissage. - La situation est peut être un peu rapide après l'échauffement. Ca tire sur les bras. - On passe - 1) allongement et diminution de résistance. - 2) inspiration. - 3) entrée dans l'eau. - Ordre par rapport à la progressivité des objectifs pour faciliter la compréhension des élèves sur acquisitions attendues/ à la logique de l'activité. - Peu de feed-back.	Ce qui fonctionne : - L'élaboration de la situation est intéressante. (préparation but, critères de réalisation, critères de réussite. Dysfonctionnement : - Réfléchir sur comment énoncer les consignes. (groupe isolé de garçons, élèves dos au prof) - Réfléchir sur le rapport temps de pratique/temps de parole du prof.	- Réflexions sur la progression de la situation lors de la séance. - La hiérarchisation des objectifs recherchés par le prof. Au regard de la logique de l'activité eu regard du projet d'évaluation. - Sit 2 quel intérêt ? La solution par l'expiration aquatique… Mettre la priorité à la recherche.

MM : Catégorie 1

Ce qui a été repéré dans	Les raisons qui expliquent	Les arguments et

la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	les dysfonctionnements.	démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
Sit 1 : Explication des consignes par rapport à l'attention des élèves. Démonstration But pour les élèves. Objectif de séances/ objectifs de cycle. - Le questionnement du stagiaire sur le comment ? - Analyse de la réponse des élèves ? sur la respiration. Donne des solutions pour résoudre des problèmes d'avancement. Sit 2 : Présentation de la situation. But pour les élèves ? Respiration aquatique ???? Travail par binôme ?	Ce qui fonctionne : - Ecoute plus ou moins bonne des élèves. - Réalisation des élèves. - Les conditions matérielles sont bonnes. → Ne pas trop parler, ne pas donner trop d'explications. Ce qui ne fonctionne pas ou pas encore : - Le temps de pratique des élèves. Les répétitions de l'exercice pour l'apprentissage et pour acquérir la compétence recherchée. - La multiplication des exercices (peut être une même situation avec des contraintes différenciées et évolutives…) - Le questionnement sur la pratique des élèves.	Conserver un fonctionnement matériel aussi facilitant que possible pour les élèves et l'enseignant. → Etre bref et précis sur les attentes et le but recherché par les élèves. Simplifier au maximum mais répéter. → Calculer les temps de pratique (moteur) des élèves. Est-ce que les élèves font ce que demande le professeur ?oui/non ? Pourquoi ? Revenir là-dessus. → Ne pas trop donner de solutions. Poser un problème qu'ils doivent essayer de résoudre ?

- Analyse des feuilles de préparation des entretiens post séance : CP confirmés.

EL : Catégorie 2

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
- Les problèmes de niveau. (La situation du fardeau/ à la respiration). - Efficacité/ à l'autre. Un couloir libre (brasse, crawl) - Thème de la séance/ à la préparation papier ? - La quantité de passage par élève. La fardeau combien de passage ? A partir de quand peut-on essayer en étant efficace ? - Quantité d'élèves dispensés. -Démonstration par des élèves qui ne connaissent pas de problème.	- Les niveaux des élèves sont hétérogènes. La situation n'est pas adaptée à tous. - Pose un problème de sens. Quelle est l'utilité de cette situation pour les élèves. Quel intérêt du binôme. - Pb du fardeau, les bras du fardeau appuient sur les jambes du nageur alors que le crawl n'est pas maîtrisé par tous. - On peut se déséquilibrer seul sans travailler en binôme. - Est-ce réglé si la démonstration des nageurs est réussie.	- Le niveau de départ des élèves. - La situation de pratique scolaire proposée. - Le projet d'apprentissage. → Besoins des élèves. Découpage de la natation. Comprendre comment il a fonctionné pour préparer sa séance. Qu'ont-ils appris aujourd'hui. Quel voulais tu voir apparaître ? Quels progrès ?

VA : Catégorie 3

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
- Il enseigne des formes, la natation c'est propulsion, respiration etc. - Il déroule sa séance indépendamment des élèves.	- Situation unique quelque soit le niveau des nageurs. - Découpage de l'activité.	- Construire une situation de pratique scolaire.(B3) - Comportements des élèves. - Quels sont les besoins réels des élèves en rapport avec la situation proposée. - Quels comportements le stagiaire veut-il voir apparaître ?

FM : catégorie 4

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
- La conception de la natation. Les situations proposées ne relèvent pas des mêmes problèmes pour tous. - Découpage formel. Equilibre/ Respiration /Propulsion. Entrée dans l'eau. (analytique)	- Pas de mode de pensée organisé en problème posé par l'activité au regard d'élèves particuliers. - Idée de morcellement des propositions d'activités plus que d'apprentissage.	- Constats pris sur les élèves pour proposer la séance ? → Identification des besoins des élèves. (Affinité ou besoins ?) Quels indices prendre sur l'activité des élèves ? **But** de l'entretien : Comprendre comment le stagiaire est organisé par sa préparation. **Contraintes** : Le ramener sur sa préparation et la croiser avec les possibilités et les réponses des élèves. Tous les mêmes problèmes ? Quels indices ont été prélevés ? Décortiquer les problèmes posés par chaque situation, identifier les différents niveaux. **Critère de réussite** : Repérer les paliers en natation. Apport théorique. Pour la prochaine fois : - Identifier les paliers des élèves. - Proposer une SPS.

JC : Catégorie 3

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
(Faire un choix d'éléments de description) - Après le regroupement, « essayer de s'allonger le plus possible » - S2 : Au couloir 1 : Un élève est tête hors de l'eau. L'autre est en brasse. - Pas de réalisation par les élèves.	- Rupture de l'alignement corporel pour inspiration. - Le stagiaire s'est-il assuré de la capacité des élèves à maintenir une expiration contrôlée. **Problème dans la définition des paliers.** - Niveau de compétence des élèves. Niveau requis/ Tâche proposée. - Capacité des élèves à mettre en relation rythme bras/ rythme respiratoire.	**Réaliser une évaluation diagnostique → SPS.** - Retour sur l'évaluation diagnostique. - S1 : Capacité des élèves à maintenir une expiration maîtrisée et continue en prenant l'exemple particulier du fardeau. - S2 : Capacité à adapter un rythme de bras régulier ?

DF : catégorie 2

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
- Situation 1 : Problème du sens. Un nageur et un fardeau, situation intéressante. - Situation 2 : (par binôme) L'intérêt de la situation n'apparaît pas et n'est pas adaptée.	- Pas adaptée à la classe qui apparemment n'a pas de réussite. - Les élèves ont déjà individuellement des problèmes respiratoires et d'équilibration. Quel est l'intérêt de ne pas inspirer en même temps mais en décalé ?	- Combien de réalisations ? - Quels sont les critères de réalisation pertinents ? - Quelles transformations sont attendues.

AB : Non classé.

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
Tous les élèves ne réalisent pas le 25m. - Dans la situation 1. L'enseignant pose une question et donne la solution. Démonstration avec un groupe. - Y a-t-il un réel investissement dans la pratique ? - Situation 2 : L'intérêt est-il compris par les élèves ? Re explication avec les élèves. Pas de réalisation par les élèves. Encore une explication au bout de 25m	- Le lien entre la première et la deuxième situation est douteux. - La justesse de son évaluation pour la mise en place de ses situations. - Pas d'adéquation entre les situations et les comportements des élèves. - Nécessité de différencier les niveaux.	- Utilisation de la vidéo. - Utilisation des constats de la séance. (réussite ou non ? Combien ?) - → Activité des élèves → écoute des élèves. - Y a-t-il eu des échanges entre les binômes avant de réaliser les situations. - Y a-t-il eu des échanges après ?

CP : Catégorie 3

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
Inadéquation entre l'évaluation diagnostique de l'enseignant, son projet d'enseignement et le projet d'activité/apprentissage de l'élève.	- Le groupe est hétérogène, la même situation ne convient pas à tous les élèves. (Tous les élèves ne sont pas au même palier) → différenciation des contenus. - Une situation (le fardeau) va à l'encontre du but recherché : Quand le fardeau respire, il appuie sur les pieds du nageur qui revient alors en position oblique) - Il n'y a pas de thème d'étude pouvant assurer une continuité de la séance en adéquation avec le projet d'activité.	- Pas d'adhésion suffisante des élèves (quantité de travail insuffisante). Manque de sens, situations trop complexes. - Retravailler sur l'adéquation évaluation diagnostique, groupes de besoins.(B4)

EB : Catégorie 2

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
Situation 1 : Ligne 2, 2	Le fonctionnement habituel du	S 1 : Quelles nouvelles

échecs. N'y a-t-il qu'une seule solution ? Situation 2 : J'ai des doutes sur la valeur éducative de cette situation. Je peux avoir un des élèves du binôme qui s'organise seul pour respirer. Ont-ils un rythme gestuel. Ont-ils conscience de leur rythme gestuel ? Problème du choix de la nage (crawl ou brasse ?)	stagiaire, une seule réponse, pas forcément réfléchie à la situation. Qualité des réponses. Fiche d'évaluation des réussites en référence aux contraintes.	contraintes pour permettre une transformation ? Comment inciter les élèves à se mettre dans une situation de recherche ? Q1 :Peux-tu exprimer respectivement la réussite et l'échec des élèves ? → Fiche d'évaluation. Q2 : Pour les binômes qui n'ont pas réussi, quelles nouvelles contraintes mettrais tu en place pour une transformation ? Comment inciter les élèves à se mettre dans une attitude de recherche, c'est çà dire sortir de la réponse spontanée. S2 : Même forme de question que Q1-S1 (doute sur la valeur de cette situation) Questions générales sur la séance : Quel diagnostique t'a conduit à choisir ce projet d'apprentissage ?

CS : catégorie 3

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	**Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.**	**Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.**
1/ Problème de niveau : Pour un couloir, ils ont déjà réglé le problème, pour les autres la situation est trop contraignante. 2 : Critères de réussite et choix du but non judicieux. La réussite ou non de l'exercice n'a pas d'intérêt/ objectif. Plus intéressant serait de trouver la bonne vitesse et le bon rythme respiratoire en fonction du projet de distance. **Quel sens général pour les élèves ?**	- Choix des binômes affectifs et non des groupes de niveaux en fonction de leurs besoins. - - Travail pour assurer une motivation alors que la situation 2 serait plus opérationnelle avec un seul nageur et un observateur. - Il s'adresse à un seul niveau. - Souci de l'affinité et non des besoins - Il calque ses objectifs à ses élèves (problème de conception) - La situation n'est pas adaptée (problème de construction)	- Qu'as-tu vu ? - Adhésion- temps de travail- réponses- réussites - Qu'as-tu dis ? Questions posées ? Qu'est-ce qui t'a organisé pour choisir ta situation et tes interventions ? Qu'est-ce que tu ferais si tu avais à recommencer ? Qu'est-ce que tu envisages pour la suite ?

CL : Catégorie 2

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
- Constat du nombre d'élève en échec/ évaluation diagnostique. - Pas de repérage des problèmes posés. - Intérêt d'être pas deux quand les problèmes ne sont pas résolus individuellement. (respiration aquatique – position allongée. - Succession de situations sans projets.	- Non adaptation des exercices/au niveau et pas de simplification proposée (2élève réussissent). - Pas de proposition de remédiation par niveau par rapport à la non réussite. Situation 1 : Un fardeau, les binômes ne sont pas respectés.	Les élèves en réussite par rapport à ses situations ? Objectifs de séance (empilement) Quels sont les problèmes majeurs rencontrés par les élèves ? Découpage par niveau ?

CN : Catégorie 3

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion. Caroline N	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
- Enseignant : « trouvez des solutions » « Allongez les bras » - Nombre d'élèves en échec. - Situations proposées mal adaptées aux problèmes rencontrés. - Repérage des problèmes posés aux élèves : Groupes de besoins !	- **Problème apprentissage** : Accumulation de situations sans cohérence entre elles. - **Problème organisationnel** : - Ne tient pas compte des réponses des élèves (équilibre respiration) vus lors de la première séance. - Problème des groupes de besoins. - **Problème du projet d'activité**.	- Les critères sont-ils réalisés par la majorité ? - Problèmes majeurs rencontrés par les élèves : (Equilibre, respiration, propulsion) - Ont-ils tous le même problème ? - Les formes de regroupements sont-ils judicieux ? - Comment a t-il fixé ses objectifs de séance ? Adapter les situations aux élèves.

CL : Catégorie 3

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
Ecoute des élèves. Choix dans les objectifs de	Pas de cap de séance sans repérer	Qu'a-t-il diagnostiqué à la

séance qui sont en fait multiples. (équilibre, respiration résistance à l'avancement.) Plongeon relais, performance	ce qu'il y a à apprendre pour l'élève. Manque de situation d'apprentissage en rapport avec des objectifs précis.	première séance ? Qu'a t-il fait travaillé ? Qu'est-ce qu'il y a à apprendre aujourd'hui qu'ils ne savaient pas faire avant ? Au regard de quelle situation ? Au regard de la première séance, qu'est-ce que tu as voulu leur apprendre ?

J cou : Catégorie 2

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	**Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.**	**Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.**
- Dysfonctionnement : Pas de mise en relation observation/préparation. - Etre attentifs aux consignes.	- Plaquage de la séance. - Succession d'objectifs et passage des uns aux autres sans pour autant qu'il y ait apprentissage de la part des élèves.	Lui faire décrire ce qu'il a vu, combien d'élèves en situation de réussite ? Combien d'élèves en échec ? → Faire vivre et évoluer une situation d'apprentissage.

GS : Catégorie 2

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion.	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
- L'enseignant propose une situation qui pose problème aux élèves. Echec de tous les couples sauf un. - Il questionne non pas sur les raisons de l'échec mais sur comment faire et donne aussitôt des solutions en exposant les conduites des élèves et les conduites qu'ils devraient avoir.	- Décalage entre situation et niveau des élèves. - Peu de temps donné aux élèves pour qu'ils questionnent leur pratiques. - Pas de repères d'observation qui permettent aux élèves de comprendre leur pratique. - Donc pas de comparaisons ou de transformations possibles pour faire évaluer leurs pratiques.	Décortiquer sa démarche. - Constat de la pratique réelle des élèves. - Déterminer un objectif simple qui sera le seul objet du travail. - Déterminer des repères possibles qui le guideront et qui l'aideront à organiser sa séance.

YS : Catégorie 3.

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion. Yannick S	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
- Le nombre de non nageurs 7 -8 - Pourquoi autant d'élèves ne pratiquent pas ? Passer des prétextes (règles, pas d'affaires) aux causes. - Elèves font une situation mais savent-ils à quoi sert cette situation ? Quel est l'intérêt pour les élèves par rapport au but visé ? - Quels sont les buts visés ? Les élèves les connaissent-ils ?	Dans l'hypothèse ou ces élèves n'ont pas d'inaptitudes médicales : Les élèves ne pratiquent pas parce qu'ils n'ont pas envie. - Refus du projet d'activité. Et/ou : Refus de l'activité. - Pas de projet d'activité difficulté de la situation. - Les contraintes de situations ne sont pas adaptées à l'élève. - Temps de travail insuffisant. - Non nageurs (refus de l'APSA, refus du projet d'activité.	L'engagement des élèves dans l'activité. - Le nombre de nageurs à la séance (a-t-il crée le désengagement (refus du projet d'activité) ou est-il antérieur à lui (refus de l'activité). - As-tu crée du lien avec eux ou sont-ils débarrassés de toi à partir du moment où ils ont donné leurs prétextes ? - Est-ce un prétexte ou une cause véritable ?

NB : Catégorie 3

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion. Nico B	**Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.**	**Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.**
- Les élèves qui sont en réussite (/ au critères de réussite) le sont dès le début. Les élèves qui sont en échec le restent. - Les contraintes données posent problème aux élèves (volonté de poser des problèmes dans la préparation) mais de quelle nature ? En quoi la résolution de ces problèmes va aider l'élève à mieux nager ? Ont-ils le même problème à résoudre pour mieux nager ? - C'est quoi mieux nager pour ces élèves là.	- Les contraintes posées ne sont pas adaptées à tous les élèves. - On ne peut pas vouloir que les élèves apprennent sans justifier (l'enseignant) l'utilité qu'a l'élève de résoudre ces problèmes là. A quoi cela sert pour mieux nager ? - Le projet d'activité n'est a priori pas défini. C'est quoi la natation en seconde ?	- Pour que l'élève apprenne le projet d'apprentissage doit s'appuyer sur le projet d'activité.(thème de l'entretien) → C'est quoi nager en seconde ? → Quels problèmes moi élève je dois résoudre pour mieux nager ? → Est-ce que moi prof j'aide mes élèves à résoudre les bons problèmes.

NF : Catégorie 2

Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion. ?	**Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.**	**Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.**
- S1 Pose la question et donne la solution. - Les groupes ont toujours été en situation d'échec sauf le groupe de nageurs. - Echec objectif situation et pas de remédiation. - Cohérence entre les objectifs de la séance et les situations proposées.	Le stagiaire ne laisse pas aux élèves le temps d'expérimenter des solutions de remédiation (peu de répétition). Pas de différenciation entre les différents groupes (même consigne pour des groupes très différents). Niveau des élèves non repérés → Plaquage des situations non adaptées. C'est quoi nager en seconde.	Décalage important entre les exigences de l'enseignant et le niveau des élèves. Réussite des élèves ? Objectifs de cycle ? Comment faire évoluer la situation?

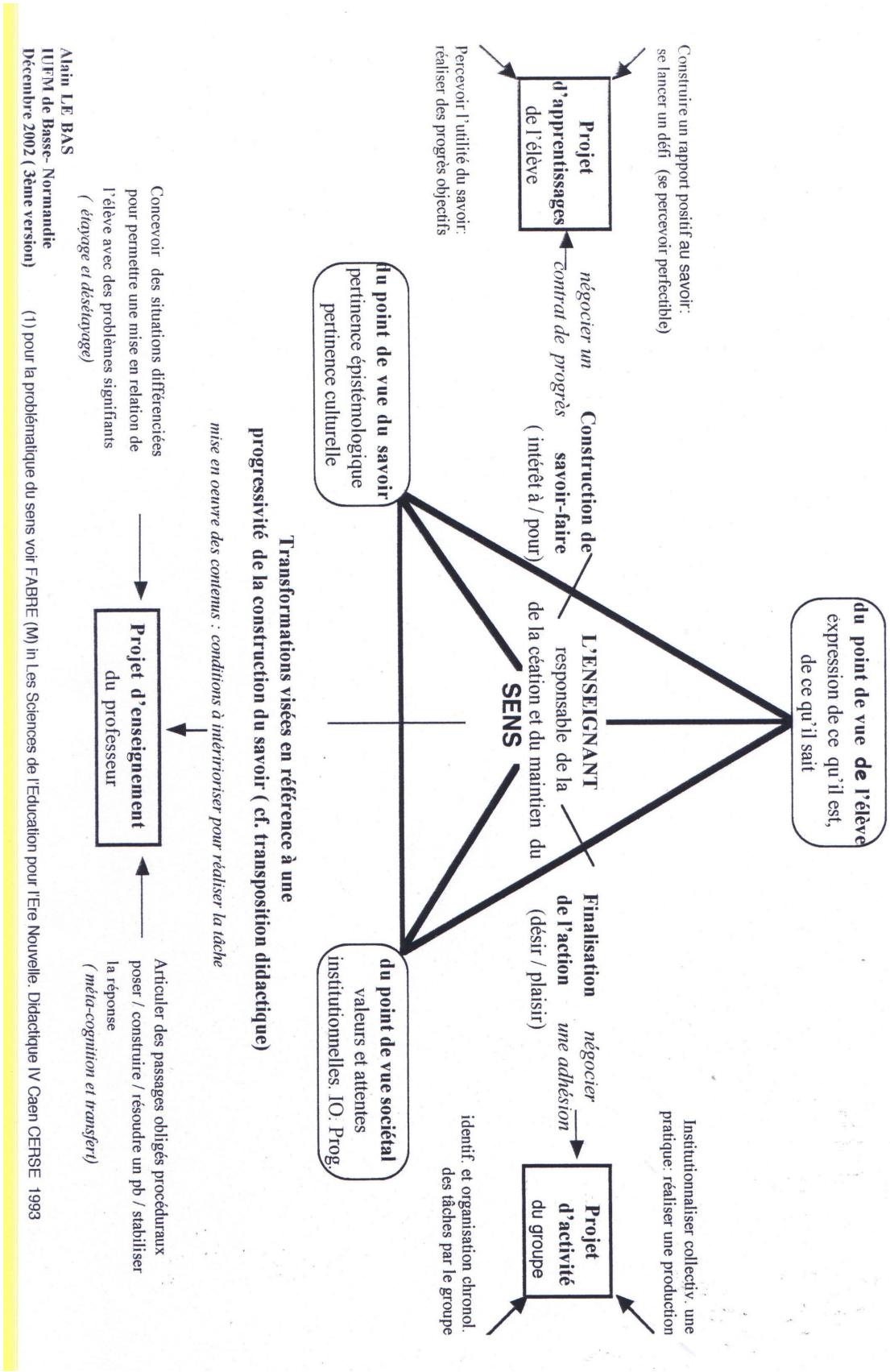
Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion. ?	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.

LP

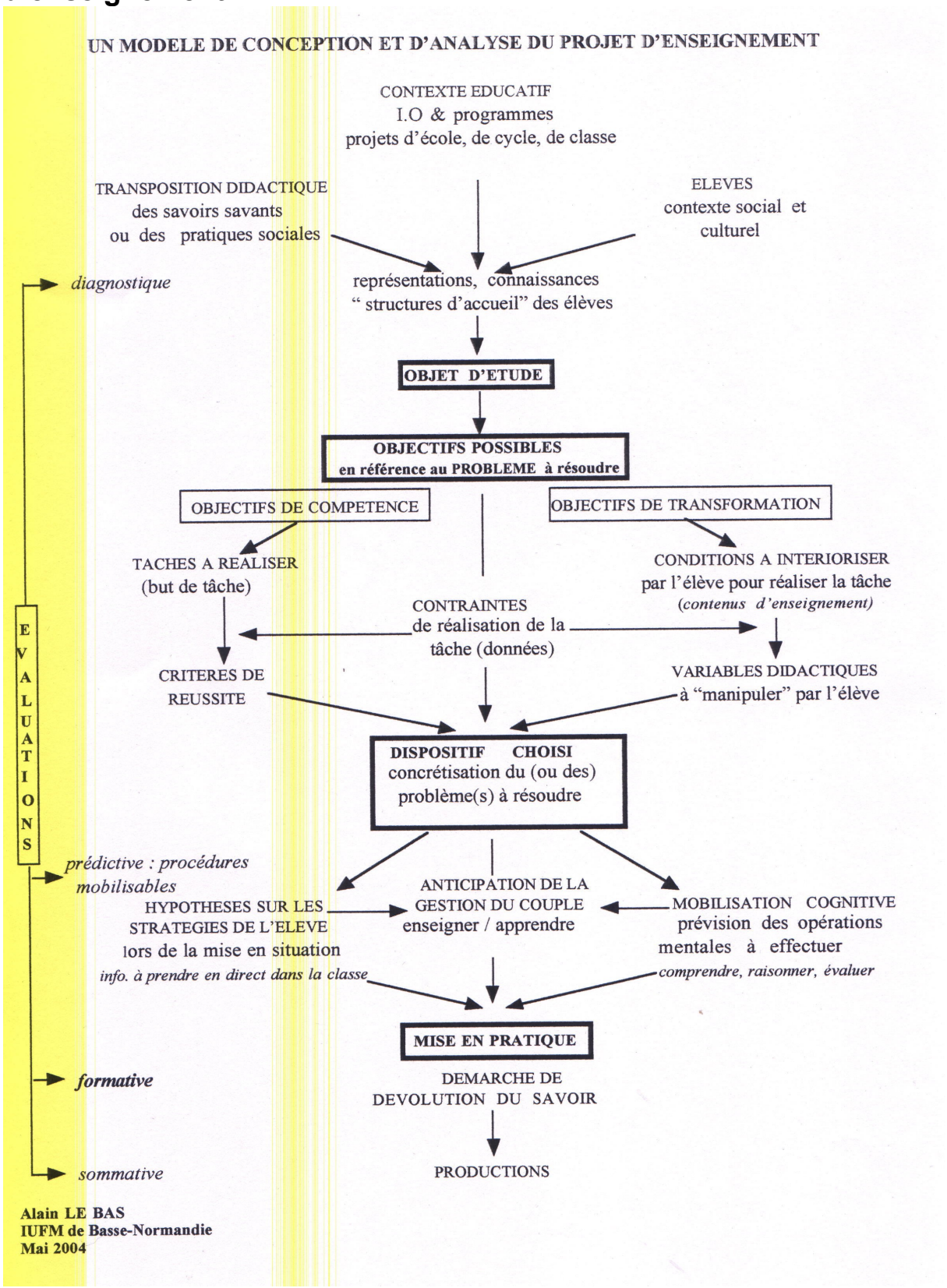
Ce qui a été repéré dans la pratique qui doit faire l'objet de la discussion. Loïc P	Les raisons qui expliquent les dysfonctionnements.	Les arguments et démarches à employer pour faire évoluer le stagiaire.
Construction du sens. - Projet d'activité/projet d'apprentissage. Procédures d'apprentissage et activité des élèves.	- Le projet d'activité arrive à la fin (le relais). - Beaucoup d'élèves en échec.	- A quel niveau sont les élèves ? - Travail didactique. - Niveaux, paliers, obstacles rencontrés par les élèves. - Où veut-il amener ses élèves ?

Annexe 5 : les outils de la formation des conseillers pédagogiques.

5- 1 Un modèle de « pédagogie du projet » référé à une problématique du sens.

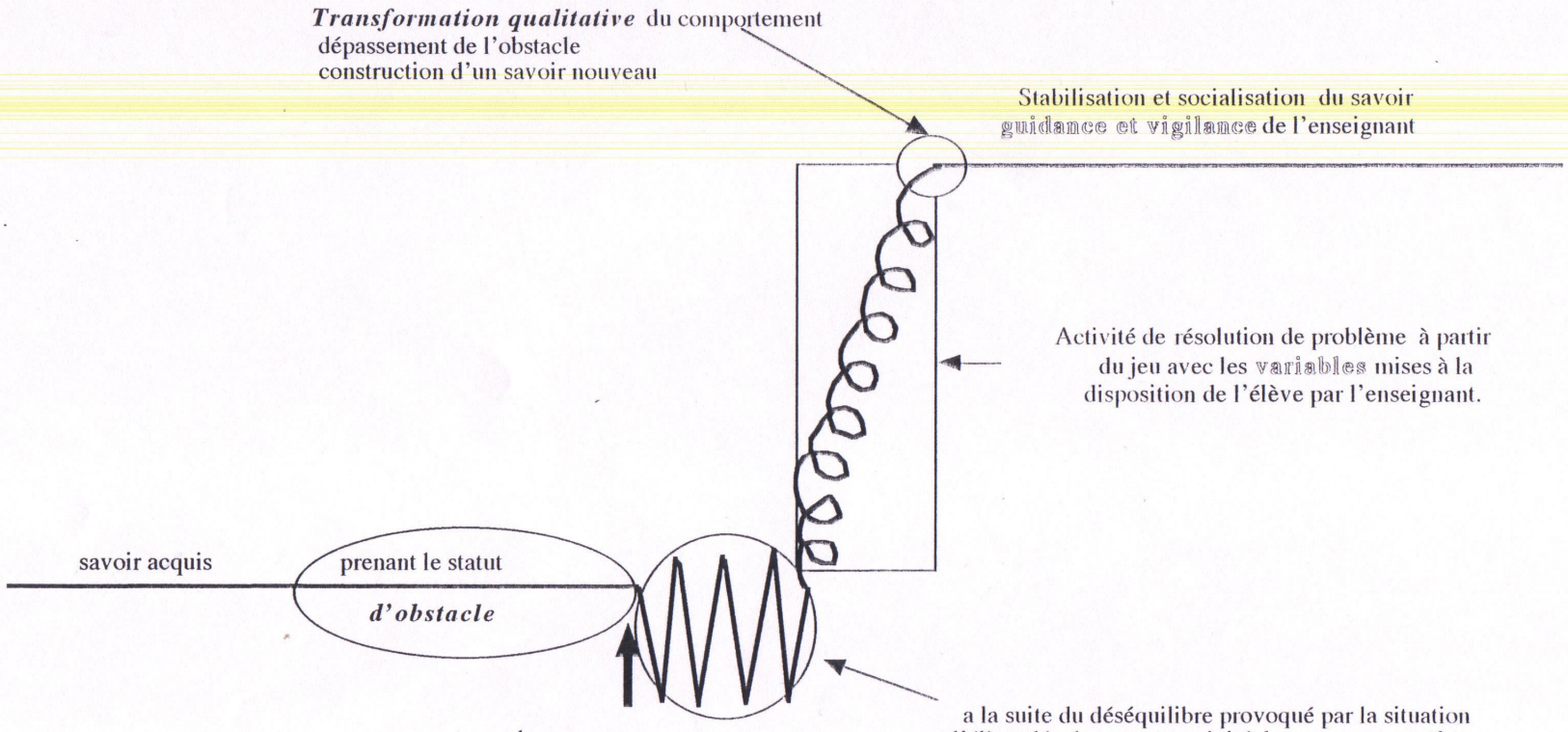


5- 2 Un modèle de conception et d'analyse du projet d'enseignement.



5- 3 Un modèle de l'apprentissage d'après J-P Astolfi.

UN MODELE DE L'APPRENTISSAGE à partir de JP. ASTOLFI. L'école pour aprendre , Paris ESF 1992. p. 131.



Alain LE BAS IUFM de Basse-.Normandie. 2002 (3ème version)

Titre en Français : ***Fonctionnements usuels et résistances à la professionnalisation des conseillers pédagogiques EPS du second degré.***

Résumé en Français

Résumé en français: La recherche tente de comprendre les fonctionnements de conseillers pédagogiques au regard d'une professionnalité organisée par la transformation des stagiaires et l'apprentissage des élèves. Les champs théoriques questionnés sont ceux de : l'activité, la didactique professionnelle, la didactique des activités physiques et sportives, la problématisation et l'argumentation. Les études préalables définissent trois problèmes professionnels qui servent de cadre à nos investigations.
Trois conseillers pédagogiques suivant une formation sont observés au travers des entretiens post-séance qu'ils mènent avec leurs stagiaires. L'analyse permet de dégager différents profils de fonctionnements à partir d'indicateurs pris sur les postures, les cadres interprétatifs mobilisés et l'argumentation employée. Des études de cas et inter-cas pointent des évolutions et des résistances à la transformation des pratiques professionnelles des conseillers pédagogiques.

Titre en anglais : ***Common practice and resistance to the professionalization of PE educational advisers in secondary schools .***

Résumé en Anglais : Research attempts to understand how educational advisers operate from a vocational viewpoint, organised by the transformation of trainee teachers and the apprenticeship of students . The theoretical fields in question are the activity, the vocational education, the teaching of sport and physical activities, problematic and argumentation . Prior studies define three professional issues which can provide a scope to our investigation : Three educational advisers being trained are observed during interviews they have with their trainee teachers after the lessons . The analysis allows to bring out different types of operations based on indicators such as the position, the use of interpretation scopes and the kinds of argumentation they employ . Cases studies bring out evolutions and resistances to the transformation of educational advisers' professional practices .

Discipline : Sciences de l'éducation

Mots- Clés : conseillers pédagogiques - activité – problématisation – didactique- éducation physique et sportive.

Intitulé et adresse de l'UFR ou du laboratoire :
CREN. Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN) Chemin de la Censive du Tertre BP 81227