

Annexes

1. Annexe 1 : Retranscription *verbatim* des données d'enregistrement des leçons et des Entretiens de Conseil Pédagogique

1.1. Étape 2 du dispositif

1.1.1. Entretien de Conseil Pédagogique - Visite Conseil 1

ECP

EN : Et après, je pense que..., qu'il faut que je rajoute du gainage dans mon échauffement.

CP : Oui.

EN : Soit en fin, soit en début je ne sais pas exactement mais il faut que je rajoute du gainage parce que... Parce qu'en fait je crois que je n'ai pas complètement l'image du lycéen..., je n'ai pas complètement l'image du lycéen tu vois un peu, un peu déstructuré. C'est vrai que je me rends pas trop compte qu'il y en a qui n'en font pas à la maison (*du gainage*), ils n'en font pas à ..., tu vois.

CP : Ouais. Là, c'est un peu toujours le problème entre... Tu crois que tout est acquis...

EN : Mum, mum.

CP : Et parfois c'était euh..., il y avait des choses qui étaient faciles.

EN : Ouais.

CP: Mais tout le monde n'a pas le même niveau quand on parle en éducation physique. Alors, si tu ne le fais pas travailler un peu à l'école, eux (*les élèves*) ne le travailleront pas tout seuls.

EN : Tu vois ce sont des trucs de base, comme il (*un élève*) me dit : « on change de jambe » ? Et bien oui, on change de jambe enfin tu vois... Mais je ne l'ai pas dit, c'est vrai que je ne l'ai pas dit.

CP : Ouais, ouais.

EN : C'était tellement évident que... Oui, on change de jambe.

CP : Donc au niveau de l'échauffement, tu as changé un peu de forme, tu as fait un petit peu de travail de course.

ECP

FU : Bon alors, revenons, revenons sur nos, sur nos indicateurs. Ça, on en avait parlé la dernière fois (*lors de la Visite Formative 1*) où je t'avais vu en athlétisme. Là, tu leur (*les élèves*) dis « bon on va tourner trois minutes » et tu les lâches comme ça. Bon moi je préférerais entendre : « alors on va courir trois minutes, c'est l'objectif on ne s'arrête pas mais vous devriez, euh..., soyez attentif, essayez de voir quand est-ce que vous allez être essoufflés, quand est-ce que vous n'avez plus envie de parler », tu vois, leur donner une tâche à faire pendant ces trois minutes. Parce que ils (*les élèves*) sont gentils, mais trois minutes, c'est, c'est, c'est long quoi, sans rien faire j'ai envie de dire, si on court. Tandis que là, c'est je cours mais je suis sur moi puisqu'il va falloir qu'à un moment je dise : « là je suis essoufflé », « là j'aimerais m'arrêter », tu vois. Et donc, tu, tu égrènes, tu prends un dispensé et tu dis : « bon toutes les minutes, deux minutes... ». Ou tu trouves un système, un truc où ils sont en train de... Où ils sont là : « moi, j'ai tenu deux minutes, trois minutes, quatre minutes sans problème ». Et donc on a un but, c'est un vrai but en fait. Et donc, avec une classe moins gentille, il faudra peut-être..., trouver ce côté... Alors, parfois, ça peut être un travail sur des effets sur soi. Il y en a un qui va te dire : « moi, quand je cours, j'ai les muscles qui deviennent durs ». Bon, (*tu peux lui dire*) « essaies de voir à partir de quand ils (*les muscles*) deviennent durs », tu vois. Ça devient si tu veux le but de la tâche et je crois que c'est plus, il y a plus à leur apprendre par rapport aux effets sur soi, voilà.

1.1.1.3. Entretien de Conseil Pédagogique - Visite Conseil 2

ECP

CP : Voilà, ce que je t'ai dit toute à l'heure..., je trouve qu'ils (*les élèves*) sont, qu'ils sont autonomes. Ils s'intéressent à ce qu'ils font, ce qui, avec la, la population que tu as, n'était pas gagné d'avance donc ça, c'est, c'est..., c'est très positif. Donc moi, j'ai envie de me recentrer quand même sur la demande, sur la liaison échauffement-reste de la séance. Alors est-ce que toi tu peux essayer de, de me dire là où tu as essayé de, de travailler plus sur ta liaison en particulier ?

EN : Je pense que l'exercice du « hop », sur l'exercice de transmission, il était vraiment très spécifique au relais.

CP: Mum, mum.

EN : Je pense que l'exercice du vortex était intéressant pour tout ce qui est échauffement pour le lancer, pour les épaules. Bon, après euh..., est-ce qu'il a réellement été efficace vues les conditions dans lesquelles il s'est déroulé ? Je ne suis pas sûr. Après je, j'ai un petit peu modifié mon échauffement, notamment en PNF (Proprioception Neuro-Facilitante). C'est-à-dire que quand ils (*les élèves*) font les allers-retours, on fait plus des allers-retours pour faire des allers-retours, on commence à échauffer les articulations. Donc sur ça, j'ai essayé de, comment dire, de complexifier, de rendre plus riche.

CP : Oui, et est-ce que tu crois que ton échauffement avec, avec des étirements, étirements contraction activation, est-ce que, est-ce qu'ils sont spécifiques aux courses comme étirements ? Est-ce que tu ne pourrais pas utiliser l'activation pour entrer dans le travail technique de la course ?

EN : Dans la mesure où ça va être une des leçons, je veux dire pas besoin de faire des gammes.

CP : Oui.

EN : Donc, si tu veux, je suis plus dans... L'échauffement, il a été créé comme ça et son effet, il, il vient du fait qu'il est euh... L'idée ce n'est pas de..., l'idée de cet échauffement, c'est d'échauffer les muscles sans fatiguer. Donc, si tu commences, au lieu de le faire sur place par exemple, les montées de genoux et tout, si tu commences à faire des gammes, alors, alors on va... Enfin, pour moi, je ne suis plus dans l'effet recherché. Si je dois faire des gammes, finalement, je ne vais plus faire ce qu'il y a avant, tu vois. Je ne vais plus faire ce qu'il y a avant.

CP : Ça permettrait de travailler déjà un peu de travail de technique de course...

EN : Ça, ça va faire l'objet d'une leçon.

CP : Oui, ça va faire l'objet d'une leçon...

EN : Ou même de deux ou de trois parce qu'il y en a certains...

CP : Mais bon, par rapport à la spécificité de la liaison échauffement-course, ça peut être intéressant.

EN : Oui, mais tu n'es plus dans, tu n'es plus dans, dans l'échauffement tel qu'il a été conçu. L'étirement tel qu'il a été conçu, il...

CP : Oui, mais tu as, tu as trente six formes d'échauffement étirement-contraction, tu as..., tu..., tu peux prendre une forme qui...

EN : Oui, mais si tu fais des gammes, c'est que tu vas largement dépasser les six secondes, tu vois.

CP : Oui, mais ça dépend si tu fais ta gamme sur vingt à trente mètres. Tu n'es pas obligée de...

EN : Oui, je vois ce que tu veux dire.

CP : Et ça te permet déjà d'avoir un échauffement qui sera plus, plus avec une couleur athlétisme.

EN : Ouh ! C'est joli.

CP : (*Rires*).

1.2. Étape 3 du dispositif

1.2.1. Visite Formative 2

1.2.1.1. Leçon

LECON

EN : Allez, vous vous mettez tous contre le mur là, dans l'angle. (...) J. (*un élève*), tu viens. J. va mener la séance d'étirements. On fait les mêmes étirements que d'habitude, sauf que tu vas rajouter les triceps. Et ça, je te montrerai, ok ?

EN : Donc, tu commences par le bas et tu remontes.

L'élève (J.) exécute un premier mouvement.

EN (*voyant l'élève faire*) : Non, tu commences mal. Les mollets ? La contraction des mollets ? Allez tous, en contraction des mollets.

EN (*à J.*) : Tu commentes. Lequel on fait ?

Elève : Le droit.

EN : Le droit. Donc on se met sur la pointe du pied droit. Combien de temps ?

Elève : Euh...

EN : Dix (*secondes*). Et après on étire. Vas-y, montre-nous l'étirement.

Elève : Euh... Je ne sais plus ça.

EN : L'étirement donc, on met la jambe droite derrière, le pied droit derrière, le pied gauche devant, les deux pieds dans le même sens. Vous fléchissez le genou gauche et vous gardez la jambe droite tendue. Les deux pieds bien parallèles.

EN : P. (*un élève*), parallèles les pieds. Vous devez reculer le talon en gardant le talon au sol.

EN : T., ton pied. Les deux pieds parallèles.

EN (*à J.*) : Combien de temps l'étirement ?

Elève : Dix secondes.

EN : Dix secondes aussi.

EN : On change.

EN : A. (*un élève*), tu appuies là sur la pointe des pieds ? (*Rires*). Tu appuies bizarrement.

EN : On étire. Vous pouvez vous aider du mur. Ceux qui sont habitués à le faire avec le mur, vous pouvez vous aider du mur.

EN : Ensuite, stop. On se retourne, on écoute J.

J. effectue un nouvel étirement.

EN : Là, qu'est-ce que c'est ?

Elève (dans le groupe) : Les quadriceps.

EN : Les quadriceps ouais. Les quadriceps, la contraction, décris ce que tu fais.

Elève : Euh..., je pousse...

Elève (dans le groupe) : On pousse vers la main.

EN : Voilà. Avec le coup de pied, on pousse la main vers le sol. On garde les deux genoux serrés.

EN (*à J.*) : Combien de temps ?

Elève : Dix secondes.

EN : Dix secondes. On garde le regard droit devant. Une fois que l'on a fait dix secondes...

Elève : On étire.

EN : On étire. Et pour étirer, on fait comment ?

Elève : Euh...

EN : On ramène (*le pied*) vers l'arrière. Et on peut se cambrer. Ceux pour qui ça ne tire pas, on peut se cambrer vers, vers l'arrière.

EN : Les genoux collés W. (*un élève*).

Elève : L'autre jambe.

(...)

EN (*à J.*) : Ensuite, derrière les cuisses, ça s'appelle comment ?

Elève : Les quadriceps.

EN : Non. Ça, ce sont les quadriceps.

Elève (*dans le groupe*) : Les ischios.

EN : Ischios-jambiers. Alors, vas-y. Contraction.

Elève : Euh...

EN : C'est ce que tu faisais au début la contraction. La contraction, c'est le talon au sol.

(...)

EN (*à J.*) : On fait lequel là ?

Elève : Le droit.

EN : Ouais.

(...)

EN : Allez, on étire.

(...)

L'EN rassemble les élèves devant lui, face à un tableau et leur demande de s'asseoir.

EN : Mettez-vous face à moi. Qui n'a jamais fait « bad » (*badminton*) encore dans sa vie là ?

EN : Les gars. A. (*un élève*), c'est bon ? Qui n'a jamais fait « bad » ?

(...)

EN : Tout le monde a déjà fait « bad » une fois. Donc quand je vous trace ça au tableau, vous voyez ce que c'est : c'est le terrain de « bad ». Pourquoi il y a deux lignes là (*l'EN montre le terrain au tableau*) ?

Elève (*dans le groupe*) : Les couloirs.

EN : Les couloirs, ils servent à quoi ?

Elève (*dans le groupe*) : C'est (*quand on joue*) en simple (*un contre un*) ou en double (*deux contre deux*).

EN : C'est en simple ou en double. Donc nous, comme on ne va jouer qu'en simple, on ne prendra que..., on ne tiendra pas compte des couloirs. Ok ? Donc, les terrains ici, ils sont tracés de quelle couleur ?

Elève (*dans le groupe*) : Noir.

EN : Noir. Est-ce qu'il y a besoin à chaque fois que je vous les délimite avec des coupelles ?

Elèves (*dans le groupe*) : Non.

EN : C'est bon, vous les voyez.

Elèves (*dans le groupe*) : Ouais.

EN : Très bien. Donc le règlement, vous le consulterez après.

EN : Vous allez partir maintenant. Donc là, vous êtes vingt et un. Il y a huit terrains. Vous allez partir à trois par terrain, d'accord ? Il y aura des terrains de libres. Il y a en deux (*élèves*) qui commencent... Vous partez avec une raquette chacun et un volant par terrain, d'accord ? Vous allez vous échauffer dans un premier temps pour que vous repreniez un petit peu le coup de taper dans un volant. Et une fois que vous avez récupéré ça, vous allez commencer une

situation simple où il y en a... Vous allez le faire quinze fois chacun. Il y en a un qui va servir. Donc (*joueur*) A et (*joueur*) B : A sert ; B envoie loin au fond, à la réception, envoie loin au fond du court de A ; A renvoie ; B essaie de renvoyer court ; et si jamais A relève, B essaie de smasher. D'accord ? Vous le faites quinze fois. L'objectif pour B est de marquer au moins sept fois. D'accord ? C'est uniquement pour que moi je puisse passer vous voir et regarder déjà un petit peu comment vous fonctionnez en coopération.

Certains élèves commencent à se lever pour partir sur les terrains.

EN : Attends, attends. P., je n'ai rien dit encore. Voir comment vous travaillez en coopération et voir un peu où vous en êtes techniquement. Après...

Certains élèves, toujours debout, se mettent à parler.

EN : T. ! Je n'ai pas fini les gars. Après, vous allez partir sur une « montée-descente ». Donc ça, je vais vous regarder faire. On va arrêter et vous partirez sur une « montée-descente ». Elle aura pour simple but... Donc ça sera au temps. On appliquera ce règlement-là. Elle aura pour simple but de vous classer, de vous hiérarchiser en fait pour pouvoir commencer les défis. Ça ne veut pas dire que le premier aura forcément la meilleure note du groupe et le dernier la moins bonne. Ça veut juste dire que ce sera une base pour moi pour commencer à travailler sur les défis. D'accord ? Sachant que les défis, je vous les réexpliquerai à la fin. Il y a des règles bien particulières et ça vous permettra d'avoir une note un petit peu de performance et une note de classement. Ok ? C'est bon ? Allez, c'est parti. Prenez un volant pour trois et une raquette chacun.

(...)

L'EN stoppe l'activité des élèves, répartis sur les huit terrains dans le gymnase.

EN : Stop ! Vous arrêtez, vous regardez ici. Posez les volants. Restez à vos places, restez à vos places. Ne bougez pas. C'est bon ?

(...)

EN : On va regarder A. et T. (*deux élèves*) pour voir s'ils ont compris la situation. C'est parti. Vous commencez maintenant, vous commencez à partir de maintenant et on va voir s'ils ont compris. S'il y a des erreurs, on corrigera et vous partirez le faire.

T. : Là, on fait quoi en fait ?

EN : Donc tu sers, et après, normalement, A. a un truc à faire.

Les élèves effectuent un échange dans lequel il ne respecte pas la consigne donnée au préalable par l'EN.

EN : Bon, ils n'ont pas compris. Donc T., tu sers ; A, tu fais reculer T. au fond. (*S'adressant à A.*) Le coup d'après, tu essaies d'amortir, de jouer court. Et si jamais, il (*T.*) le relève, tu essaies de smasher. (*S'adressant à T.*) Toi, tu as juste à le relever. Ok ? Défendre quoi. Allez, c'est parti.

Les élèves effectuent un nouvel échange dans lequel ils essaient de répondre à la consigne de l'EN.

EN : Ok. Vous avez quinze services chacun. Ok ? (*S'adressant à T.*) Donc tu travailles quinze fois et il travaillera quinze fois après. Là, vous êtes trois par terrain, le troisième rentrera après. Il faut marquer sept fois sur quinze. Pour vous, c'est un repère. D'accord ? Je ne vous donne aucune indication gestuelle, technique sur ce qu'il faudrait faire. Je vous regarde faire. D'accord ? Allez, c'est parti.

Les élèves se remettent en activité sur leurs terrains respectifs. EN passe de terrain en terrain pour contrôler que les élèves suivent la consigne demandée.

EN (*arrivant sur un terrain, s'adressant à l'élève en attente*) : B., tu va arbitrer là. Tu vas regarder si ça fonctionne ou pas. Parce que si ça ne fonctionne pas... Tu comptes aussi les fois où il a marqué.

Elève : C'est à moi de servir là, non ?

EN : Gardez le même serveur. Oui, il a raison. Comme ça, c'est plus simple.

(...)

Les élèves sont en activité. EN, positionné sur le bord d'un terrain, note des informations sur sa fiche d'observation.

(...)

Elève (*assis sur un banc en train d'arbitrer juste à côté de l'EN (noté X)*) : « Cinq-Deux ».

EN (*à un des deux élèves en train de jouer sur le terrain sur lequel il se trouve*) : Non, c'est à droite.

L'EN vient s'asseoir sur le banc, à côté de l'élève jouant le rôle d'arbitre sur le terrain.

EN (*suite à une question d'un élève*) : Non, ce n'est pas le cumul des points. Ce sont les points du serveur.

X : C'est ce que je demandais tout à l'heure.

EN (*s'adressant à X.*) : Ouais, ce sont les points du serveur.

EN : P. (*un élève*), ce sont les points du serveur qui compte et pas le cumul des points. Donc c'est ton point qui compte.

X : « Cinq-Trois ».

(...)

X : *Inaudible.*

EN : Ouais, je sais.

X : *Inaudible.*

EN : Ouais, ouais ouais.

(...)

X : *Inaudible.*

EN : Non, je vais me déplacer.

X : Vous n'allez pas voir tout le monde alors.

EN : Je vais en voir un maximum, je vais essayer d'en voir un maximum.

(...)

X : « Huit-Quatre ».

X : « Neuf-Quatre ». A gauche.

X (*s'adressant à EN*) : Lui aussi, il a cru que c'était au cumul.

EN (*se lève pour changer de terrain*) : Ouais, ce n'est pas au cumul. P., ce n'est pas au cumul des points. Ce sont les points de ton camp qui comptent. Ce n'est le cumul des points qui compte pour le service. « Neuf-Quatre », c'est impair. Ce n'est pas treize, c'est neuf qui compte. Ok ?

EN change de terrain.

EN observe des élèves évoluant sur un terrain. Il se place à côté de l'arbitre (noté Y).

Elève (*s'adressant à l'EN*) : Il est bon ?

EN : Non, il est faute.

(...)

Y : « Huit-Huit ».

(...)

Y : « Neuf-Huit ».

(...)

Y : « Neuf-Neuf ».

(...)

EN : Oh ! Bien joué. Bien joué.

Y : « Dix-Neuf ».

(...)

Y : « Dix-Dix ».

1.2.1.2. Entretien de Conseil Pédagogique

ECP

PR : Si on revient, parce que du coup pour qu'on n'aboutisse sur des conseils...

CP : Ouais.

PR : Le but d'aujourd'hui, c'est d'avoir de trois temps puis quelques conseils. Du coup, pour recadrer, si on revient juste sur l'échauffement, euh..., en fait il y a pour moi l'idée... Tu as, tu as un centre de contrôle. C'est-à-dire que où que tu sois, tu as ton centre. Ils (*les élèves*) sont soit autour de toi, alors qu'ils devraient être plutôt devant, et après tu es de face à eux. C'est-à-dire que tu ne sors jamais de ce cercle un peu de contrôle pour aller soit les observer, soit intervenir. Par exemple quand ils faisaient les adducteurs, tu n'es pas allé vérifier s'ils le faisaient bien, tu vois, de façon efficace.

CP : On en avait un peu parlé déjà, tu vois.

EN : Et ouais mais, là je..., ouais.

CP : Mais parce que c'est... toujours ton histoire de... C'est-à-dire tu es... C'est la prise de temps, tu vois. Et tu l'as dit là tout à l'heure.

EN : L'échauffement, si tu veux, moi je, je veux faire avec eux. Là, je voulais faire avec eux en fait.

PR : Ouais, ouais.

EN : Et puis manque de chance je suis blessé là et je ne peux pas faire les adducteurs. Donc du coup... Et je n'ai pas pensé c'est vrai sur le coup, vu que je tournais, comme ça a duré vingt secondes, je n'ai pas pensé à aller vérifier.

CP : Ils étaient contre la... (*cloison du mur*)

PR : Et tu changerais peut-être un peu de posture avec eux... Parce que tu sais, le fait d'être toujours central, contrôle, en fait tu en autorises un (*élève*) à venir dans ton « centre de contrôle » - je matérialise - qui fait des démonstrations. Mais il commence à peine à dire que..., « non, non, c'est dix secondes ». En fait, tu ne lui laisses pas trop le temps de s'exprimer parce que tu veux que ça tourne, c'est clair.

CP : Tu es toujours dans ce rapport à ça.

PR : Et comme les autres (*élèves*) posent des questions, une fois sur deux tu n'écoutes pas. En fait, tu entends les questions qui te permettent de rebondir et d'avancer. Mais tu ne vas pas prendre le risque parfois ou tu ne vas pas voir les questions de ceux qui..., pour ne pas perdre du temps. Et je pense que ce n'est jamais une perte de temps. Et..., c'est une posture. Toi, tu es là pour être médiateur. L'apprentissage peut prendre du temps ; tu peux passer dix minutes un jour à un endroit. Là, peut-être que cela aurait été intéressant de sortir de ce cercle frontal à eux et puis d'aller les voir, intervenir, et puis le laisser se débrouiller même s'il se trompe. Et puis de dire à un autre : « Va à côté de lui ». Et du coup, il y a un côté... Sortir de ce contrôle pour intervenir et les observer aussi. Et puis leur laisser le temps de se développer aussi. Du coup, tu n'es pas à leur rythme.

CP : Et même dans l'échauffement avec les ballons, c'était toi qui étais central. C'est-à-dire que tu n'as pas été dire à quelqu'un : « tiens, toi tu vas arbitrer ». Et tu aurais pu être là...

EN : Ouais mais comme le jeu est nouveau pour eux (*les élèves*), je ne me sentais pas capable de... Je l'ai fait ça sur... Je l'ai fait...

PR : Ah d'accord.

EN : Je l'ai fait ça plus sur d'autres jeux.

CP : C'est vrai que l'on est dans une situation...

EN : Eux, ils découvrent ce jeu en fait.

PR : Oui, c'est vrai qu'il faut que l'on revienne dans le contexte, c'est vrai, d'une évaluation diagnostique.

CP : D'une évaluation diagnostique. On est dans une évaluation...

EN : Après, dans l'échauffement, ce..., ce qui est totalement vrai pour les étirements parce qu'ils (*les élèves*) les connaissent, parce qu'ils les connaissent plus.

PR : Oui, c'est pour ça que l'on est revenu plus là-dessus.

EN : Après le jeu, c'est vrai que c'est un peu différent parce que c'est un jeu qu'ils découvrent. Et c'est un peu différent quand c'est...

PR : Mum, mum. Et quels aménagements, pour rebondir un peu sur l'esprit, tu peux leur donner dans les leçons qui viennent, pour justement toi t'écarter un peu de la situation et puis les observer et la laisser vivre ? Comment, quels..., comment tu pourrais faire avec eux ?

EN : Là pour les, les...

PR : Là, pour l'échauffement là qui est très ludique par exemple, où ils sont...

EN : Ouais, ouais. Et bien moi, je mets souvent le dispensé pour l'arbitrage, enfin s'il y a arbitrage à faire. Mais, étant donné que maintenant les règles sont comprises, c'est un jeu qui, moi je l'ai fait avec d'autres classes, il n'y a rien à dire en fait.

CP : Donc, auto arbitrage ?

EN : Ouais voilà.

PR : Par contre ce qui était très intéressant, et c'était vraiment une qualité à pointer, tu l'as très très bien animée (*la situation*). C'est-à-dire que tu as été très présent et du coup, ça a joué. Par contre, là où tu peux aller un peu plus loin, c'est vraiment encourage-les : « c'est bien » ou « ça ne va pas ». Donne aussi des connotations affectives à ce que tu dis, pas uniquement : « oui, vas-y » ou « rends ce ballon ». Tu vois, tu es un peu... Et c'est ce côté « contrôle » en fait, il est aussi là-dessus. Mets de l'affectif dans tes mots et du coup, ça fait moins contrôle, ça fait plus partage quoi. « Ouais c'est super là ». « Par contre là, ce n'est pas bien », tu vois. Mets de l'affectif dans le jeu parce que tu, tu le diriges comme un entraîneur en fait. Et à un moment donné tu... Ils (*les élèves*) ont envie de se sentir..., tu vois, qu'ils aient un peu la banane. Donc je pense que tu, que tu as une animation pédagogique qui est très, très riche mais sur laquelle tu peux un peu..., greffer de l'affectif.

CP : Ouais, c'est dans l'animation. Si tu veux, on reproche souvent à des stagiaires d'être plus dans l'animation que dans l'enseignement. Mais toi tu es dans le, dans le contrôle et le contenu. Et parfois, il faudrait un peu plus de, de lâcher prise. Il y a des moments, c'est... Voilà.

(...)

PR : Sur des exemples qui sont redondants, que l'on a noté tous les deux (*le PR et la CP*), on va revenir sur, par exemple, que ce soit sur la présentation de la première situation ou dans la deuxième, que ce soit pour... À chaque fois, tu as parlé par exemple, pour la première situation : « A fait ça, B fait ça ». Et tu as fait ton explication devant le tableau. Pareil pour le règlement, devant le tableau.

EN : Pour la situation, pour la première situation, je suis revenu sur le terrain après, je l'ai faite démontrer.

PR : Oui, mais justement. Tu y es revenu derrière. Et pourquoi dès le départ, l'exemple n'a pas été fait en situation ?

EN : Parce que j'explique la situation et puis après la « montée descente ». Je les (*les élèves*) ai fait partir sur un échauffement libre et c'est quand je veux moi lancer, c'est quand je décide de lancer la situation que je me dis : l'explication ne va pas suffire. Et la démonstration va

venir s'y greffer dessus. Comme, en fait, il y a un temps de latence entre le temps d'explication devant le tableau et le temps de réalisation de la situation...

PR : Mais quel est l'intérêt de ce temps devant le tableau ? Parce qu'à chaque fois, tu es obligé de réexpliquer et tu es obligé de...

EN : Ouais.

PR : Pourquoi tu ne fais pas directement, par exemple sur l'histoire des (*scores*) « pair-impair », pourquoi tu ne les as pas mis directement sur le terrain, en en mettant deux (*élèves*). Et voilà : « le score, c'est 4-1 ou le score, c'est 6-2 ». Et puis voir, et que ce soit parlant. Pourquoi tu ne fais pas cela *in situ* ?

EN : C'est vrai que, que pour le score c'était intéressant. Après, dans, dans la première partie, c'était pour, vraiment, cadrer le déroulement de la leçon. On va commencer avec un jeu, enfin un jeu, une situation...

PR : Ouais, mais A et B là, quand tu dis aux élèves : « il y a A qui fait ça, B qui fait ça », pourquoi ce ne serait pas plus simple de mettre deux élèves sur un terrain ?

CP : Ouais.

EN : Parce que je sais que je vais le faire après, en fait. Je sais que...

PR : Oui, mais pendant ce temps ils n'ont pas compris. Ils ont été pendant sept ou huit minutes...

CP : Oui, c'est la découverte... Surtout que, ce moment-là, entre l'échauffement je dirais spécifique... Donc tu as démarré en disant : « Vous allez retrouver les gestes du badminton », enfin voilà. Et puis soudain, tu es parti sur cette situation. Donc il y a eu un, un chevauchement entre ces deux situations. Alors, donc on a noté : « A... ; B..., smasher, etc. ». Et donc, il y a eu la fin de l'échauffement spécifique, enfin moi je l'ai compris comme ça, et puis après cette situation. Moi je ne savais pas... Là, on a été... Et puis on va parler aussi après de, du bien-fondé de cela. Pourquoi le choix de cette situation ?

EN : Ce n'est pas du tout une situation d'apprentissage. C'est pour moi les (*les élèves*) voir faire un panel technique assez élargi et assez simple à la fois, avec le dégagé, l'amortie et le smash.

CP : Oui mais est-ce que tu n'aurais pas pu...

PR : Juste...

CP : Ah, pardon.

PR : Ouais, juste pour finir sur... aller jusqu'au bout justement de... de cette idée de vraiment..., de l'exemple au départ. Parce qu'on se..., je n'ai pas l'impression du coup que ce soit complètement clair pour toi ce que l'on a dit.

EN : Si, si, c'est clair.

PR : Non, non, juste que les deux fois, on s'est dit à chaque fois, tu présentes devant eux et on se dit : « là, il contrôle, c'est clair pour lui ». Et à chaque fois, tu dis : « est-ce que vous avez compris ? ». Et ils (*les élèves*) disent : « c'est bon ». Et tu dis : « c'est bon ». Et à chaque fois, on a eu le même résultat : c'est que tu as dû stopper les élèves pour réexpliquer et malgré cela, les élèves se sont toujours questionnés jusqu'à la fin du cours. Par exemple sur le règlement. Ou même sur « A... ; B... », pendant toute la situation, certains élèves se disaient : « je fais quoi ? ». Donc, on te posait la question de savoir si ça te paraît plus pertinent de le faire *in situ* ou si tu as toujours besoin de ce temps avant ? Est-ce qu'il y a une nécessité ? Qu'est-ce que ça t'apporte ce temps avant ?

EN : Non, c'était pour multiplier les médias dans la..., dans la..., dans la transmission de la consigne.

PR : Mais quels médias y a-t-il de différents ?

EN : Le premier, je..., je décris la consigne...

PR : Oui, mais est-ce que tu ne pourrais pas le faire sur le terrain ?

EN : Et bien justement après, je le..., je le remets en..., en le décrivant sur le terrain.

PR : Pour toi ce serait trop dur qu'il y ait les deux ?

EN : Là, il y a les deux. Puisqu'il n'y a pas eu, il n'y a pas eu... La démonstration est venue... Il n'y a pas eu les deux en même temps mais il y a d'abord eu l'explication et puis après il y a eu le temps où..., le temps où j'ai arrêté l'échauffement, c'est moi qui l'ai arrêté en sifflant.

PR : Mum, mum.

EN : J'ai pris deux élèves qui me paraissaient assez..., enfin capables de le démontrer jusqu'au bout. Et on a fait la démonstration avec l'explication au début. Alors je leur ai demandé s'ils (*les élèves*) avaient compris. Ils ont fait, ils ont mal fait d'ailleurs. Je me suis dit : « ils n'ont pas compris ». Donc, ça montrait que le temps de latence et l'explication n'avait pas permis de comprendre. Donc, du coup, je réexplique. Et là, ils font et la démonstration a été parlante pour les autres élèves. Après c'est vrai que je n'ai peut-être pas assez insisté sur le fait que...

PR : Oui, oui. Juste, réponds, N. (*l'EN*), sur... Et pour toi est-ce que justement, dans un cas tu expliques, dans un cas ils (*les élèves*) démontrent, mais est-ce que tu ne peux pas coupler démontrer et expliquer au même moment dès le départ ?

EN : Si, si, c'est possible.

PR : Non mais est-ce que ça te parle ?

EN : Si, si ça me parle.

PR : Pour nous, ça nous parle et on voudrait savoir si ça te parle.

EN : Si, si ça me parle dans la mesure où dans ce cas-là, le premier temps ne sert à rien. Je ne présente pas la leçon et ils font, ils découvrent... Puisque j'ai présenté ma leçon...

PR : Non, non, tu la présentes mais sur le terrain.

CP : Sur le terrain.

PR : C'est ça que l'on essaie de te montrer.

EN : Non, mais j'ai compris.

(...)

PR : Si tu mets un match à thème, on en a discuté pendant la séance...

CP : Voilà.

PR : Si tu mets un match à thème, c'est facile d'observer. Alors déjà, les joueurs eux-mêmes vont voir en fonction du thème si tu donnes de bons critères et un système de points. Si tu dis par exemple, si je dois faire un dégagé ou une amortie pour marquer le point ou (*jouer*) dans telle zone, forcément tu vas avoir des résultats immédiats et les élèves vont savoir où ils en sont. Et toi, tu peux..., ça ne t'empêchera pas, comme tu dis, de voir tous les élèves, ce qui est très très intéressant, mais en plus tu les verras sur des thèmes, ce qui est d'autant plus... Ça peut être sur les déplacements, ça peut être sur... En plus, tu peux faire des matchs à thèmes qui remplissent ta grille et en plus, eux (*les élèves*) sont en temps réel, tu peux les questionner, faire une pause.

CP : Voilà.

PR : Voilà moi ce que j'ai vu. Sur les déplacements, je trouve qu'il y a ça qui ne va pas. Donc sur les matchs qui suivent, bon tu fais un match plutôt libre, tu peux alterner un match à thème, un match libre. Bon, sur le match libre, vous allez essayer de penser à ça. Et là, tu donnes un contenu. Même si c'est un prémisses de contenu que tu vas travailler dans les leçons suivantes, mais... Est-ce que ça te paraît difficile, faisable ?

EN : Non, non, ça me paraît faisable, ouais, ça me paraît faisable.

PR : Quel thème du coup tu...

EN : Là, du coup, c'est la pertinence du thème.

PR : Voilà.

EN : Parce que moi je trouve qu'il n'est peut-être pas pertinent d'aborder un thème particulier sur une séance d'évaluation diagnostique, sachant que je veux balayer l'ensemble de ce que peuvent montrer les élèves. Si je les astreins à..., à amortir, je ne balaie pas l'ensemble du jeu du badminton.

PR : Non, mais est-ce que par rapport à tes critères étaient... Quel... Tu peux nous exposer tes critères ?

EN : Mes critères, c'était... Il y avait un critère « déplacements », « déplacements-replacements », un critère « intentions tactiques » avec la monotonie de l'échange, l'alternance jeu long-jeu court, droite-gauche, en gros jouer sur l'alternance.

PR : Mum, mum.

EN : Et le troisième critère, la troisième ligne, c'était la construction du point, c'est-à-dire déplacer l'adversaire pour pouvoir, par exemple le fixer sur un côté pour accélérer à l'opposé. Et la dernière partie, c'était la variété technique : ceux qui vont jouer uniquement en dégagé, ceux qui vont jouer en dégagé pour ensuite accélérer, frapper, et ceux qui vont arriver à enchaîner techniquement, ... enfin oui enchaîner techniquement.

CP : Et comment tu vas associer ces, ces items que tu as retenus et les résultats de la « montée descente » ? Comment tu vas associer les deux ?

EN : Ah, et bien je vais... Alors déjà, normalement il va y avoir, enfin si la..., de ce que j'ai vu à peu près, ça se recoupe. Les terrains du haut vont avoir une plus grande variété technique, des intentions qui vont être plus..., aller vers la construction..., qui vont tendre vers la construction du point.

CP : On est bien d'accord quand même que la « montée descente », déjà, elle, elle trie.

EN : Ouais, mais elle ne dit pas à peu près où ça s'arrête.

CP : D'accord. Elle ne le dit pas. Alors après, la « montée descente », il faut l'utiliser par, par niveau.

EN : Ouais, en sachant que par exemple, Th. (*un élève*), je reviens à Th. parce qu'il m'a marqué, il frappe tous ses volants. Il arrive au terrain numéro trois, mais après, d'un point de vue de la variété technique, il n'est pas bon et..., et il ne se replace jamais.

PR : Mum.

EN : Donc lui, par exemple, c'était un élève type pour qui..., pour qui il y a beaucoup de choses à travailler, qui pourrait avoir une variété, enfin une progression importante sur un cycle, mais qui là va réussir, si je m'en tiens à la « montée descente », va être au terrain du haut (*le groupe des élèves les plus forts*), et en gros, je peux le mettre au niveau trois sans problèmes.

PR : Ouais, mais juste une question justement dans ce que tu dis. Pour toi, en (*classe de*) Première, ils ne sont pas capables par exemple, sur le déplacement, si tu demandes un seul critère par match de dire juste : « est-ce qu'il se replace », « est-ce qu'il est en retard » ? Est-ce qu'eux, ils ne sont pas capables d'observer un critère par match ?

EN : Si, si sur un critère, ils en sont capables, ouais.

PR : Donc ils auraient pu être associés. En plus, en (*classe de*) Terminale, ils devront s'auto-évaluer.

CP : Il y a un projet.

PR : Faire un projet sur quatre (*points*). Donc c'est pour cela que...

EN : Oui mais là aussi, puisque là le projet, je prends à peu près la même grille que la (*classe de*) Terminale.

PR : Oui, c'est pour ça, comme tu m'as donné ta grille, je rebondis sur cet aspect.

EN : Le projet, le projet, pour moi, il se construit sur le cycle, sur la longueur du cycle.

PR : Oui, oui.

EN : Là, je ne les sens pas capables, vraiment, de se..., de s'évaluer sur un ensemble de critères.

PR : Mais justement...

CP : Mais l'objectif, c'est quand même aussi ça.

PR : N. (*l'EN*), tu as une forme de rigueur, regarde, même là. Donc tu as une forme de rigueur et tu attends beaucoup d'eux, tu vois. Et là, je me dis, à un moment donné, tu pars du postulat que ça va être dur pour eux. Et bien ouais, ça va être dur. Mais là, tu aurais pu dire : « à chaque match, par exemple, je donne un critère ; voilà, les déplacements, je regarde ça, ça et ça et vous placez, vous entourez juste un mot », tu vois, ou « vous placez votre collègue ». Et vous en discutez entre les deux matchs. Du coup, ils (*les élèves*) peuvent négocier : « moi, je ne suis pas d'accord », etc.

CP : Il y a déjà l'élève au centre.

PR : Et toi, ça ne t'empêche pas de tout regarder et de noter objectivement où ils en sont.

EN : Ouais, ouais.

PR : Et de comparer après avec ce qu'ils ont vu, même de discuter avec eux pendant la leçon. Tu prends une fiche : non là, je ne suis pas d'accord, tu vois.

EN : Ouais, mais là, il y a un autre truc : c'est que moi je ne me sens pas capable, moi, de regarder tous les déplacements et les déplacements des huit terrains alors que je sais que je vais passer à un item suivant sur le match d'après. Moi, je ne me sens pas capable..., moi personnellement, comme c'est une activité que je maîtrise moyennement, je ne me sens pas capable de les..., de les centrer sur un item et de moi me décentrer pour regarder les huit terrains.

PR : Oui mais toi tu peux, si tu regardais à ton rythme et leur donnais un critère à eux, leur dire ponctuellement : « tiens, moi j'ai vu ça aussi » et les interroger. Tu pouvais garder la même méthodologie, c'est-à-dire que tu observes chaque élève et puis si à un moment donné sur un terrain, tu dis : « tiens, là c'est le thème variété des coups techniques » ; il utilise quoi : l'amortie, le dégagé, etc., la contre-amortie ? ». Et bien tu peux toi, en même temps, regarder un peu plus cela sur ce terrain-là pour pouvoir discuter avec eux, négocier. C'est juste que tu vois, je pense que...

CP : Mais on en vient toujours à la même chose : c'est la place...

EN : Oui, c'est la place de l'élève.

CP : Ce que tu leur accordes, ce que tu veux bien leur accorder. Tu es vachement présent quoi.

EN : Mum, mum.

PR : Est-ce que toi, au fond de toi, tu te dis que c'est, à un moment donné, tu penses que tu peux, à un moment donné, que ça parte un peu « en cacahuète » le fait de leur laisser des trucs ?

EN : Ah non ! Non, non.

PR : Ce n'est pas une hantise, ce n'est pas..., tu n'as pas d'appréhension ?

EN : Ah non, pas du tout. Je sais qu'avec eux, non, je sais qu'avec eux il n'y aura pas de problème. Par rapport à ça, moi mon appréhension, c'est que ça ne serve à rien en fait. C'est les lancer sur une observation qu'ils ne vont pas être capables de mener.

CP : Enfin, ça dépend ce que l'on appelle « ne servir à rien », je veux dire que ça peut...

PR : Est-ce que ça ne peut pas donner du sens...

CP : Peut être formateur aussi pour eux, enfin il me semble.

PR : Même le vocabulaire, même si... Par exemple tu..., les coups techniques, c'est tout bête. Ils (*les élèves*) auraient tous compris une amortie, une contre amortie... Des démonstrations peuvent apparaître. Et puis est-ce que ça ne peut pas donner du sens au thème ? « Bon, la semaine prochaine, je fais le bilan à la fin : regardez, on a vu les déplacements, etc. ; la

semaine prochaine, on part surtout sur ça ; voilà, globalement, je vous ferai un bilan la semaine prochaine plus approfondi - si tu n'as pas eu le temps de le faire - mais ça, ça a vraiment été un écueil pour tout le monde ; et on va mettre l'accent dessus ». Là, tes élèves, ils repartent, ils ont aussi pris conscience de ça, ils l'ont observé, tu le leur dis... Est-ce que ce n'est pas plus, est-ce que ça ne donne pas plus de sens que, à la fin, on ne sait pas ce qu'il s'est passé et on va faire des défis.

EN : Si, si c'est sûr. Mais je ne me suis pas centré sur un item, c'est pour ça que je ne peux pas, que je suis incapable de leur dire... Je ne me suis pas centré... Bon après, globalement, je peux dire... C'est vrai, je peux dire globalement, c'est vrai, vous, vous ne vous replacez pas.

CP : Tu peux quand même leur dire... Voilà.

EN : Je peux le leur dire. Et j'aurais même pu le leur dire avant la leçon.

CP : Voilà.

PR : Et ouais, c'est ce que l'on se disait en plus, c'est que tu peux l'anticiper.

CP : Tu peux l'anticiper.

EN : Ça, je... j'en suis conscient mais c'est...

CP : Le problème, c'est que eux, ils découvrent enfin..., voilà.

PR : Parce qu'en fait, nous, globalement on essaie de te faire comprendre, enfin... On essaie de te..., de te faire partager le fait que si on donne la place un peu plus à l'élève, ça va l'aider à apprendre. Est-ce que toi, est-ce que quand on te dit par exemple on l'associe aux critères, même s'il n'y arrive pas tout le temps, parce que c'est un élève, est-ce que pour toi ça te parle quand on te dit que pour nous ça va l'aider à apprendre, ça va donner du sens apprentissage ? Ou pour toi, tu es encore... C'est quelque chose qui ne te parle pas ?

EN : Si, si, si, ça me parle, ça me parle.

PR : Tu n'es pas sûr (*sourire*).

EN : Mais moi je me dis que l'élève ne peut pas connaître le principe si je ne le lui apprends pas avant le principe, voilà. Il ne peut pas le découvrir tout seul le principe. C'est-à-dire que si je ne lui explique pas...

PR : Par exemple le déplacement. Il ne se replace pas.

EN : Et bien, si je ne lui montre pas le remplacement, il n'est pas capable de se replacer.

PR : Et pourquoi tu ne le lui montres pas avant ?

EN : Alors si, voilà. Mais parce que mon objectif n'est pas de travailler le remplacement aujourd'hui. C'était de découvrir s'ils (*les élèves*) sont capables de le faire ou pas, si eux ils l'ont déjà acquis. Parce que ce n'est pas leur premier cycle de badminton. Est-ce qu'ils sont capables de se replacer ? Comment ils se replacent ? Qu'est-ce que c'est pour eux le remplacement ? De le voir un peu. J'ai pu voir certains se replacer mais est-ce qu'ils se replacent sur la bissectrice de l'angle, enfin le...

CP : Enfin, c'est une séance d'EPS. (*Rires*)

EN : Non, non mais d'accord. Non mais là, je vais à l'extrême.

CP : On est d'accord.

EN : Non mais justement. Est-ce qu'ils (*les élèves*) se replacent au centre du terrain où est-ce qu'ils ne font pas l'effort de se replacer ? Par exemple, s'ils jouent une amortie, est-ce qu'ils restent collés au filet où est-ce qu'ils reculent ? Déjà..., c'est déjà une bribe de remplacement le fait de reculer. La personne qui joue au badminton en club va se replacer sur l'angle des possibilités de retour et là effectivement..., on n'est plus sur de l'EPS. Mais pour moi, c'était voir où ils en étaient d'un point de vue du remplacement et du placement, etc., dans le jeu. Sachant que si je ne leur dis pas ce qu'est le remplacement, je suis convaincu qu'ils sont incapables, qu'ils sont incapables, tant que la règle n'est pas connue, de se replacer.

PR : D'accord. Donc, sur deux ou trois critères, tu aurais pu... Tu ne trouvais pas opportun d'apprendre le principe ?

CP : De leur accorder...

PR : Puisqu'ils ne vont pas tous le maîtriser.

EN : Ah ! C'est sûr, c'est sûr.

PR : Comme tu es sûr avant qu'en plus les critères que tu choisis, il y aura des choses qu'ils ne maîtrisent pas.

EN : Ah oui.

PR : Mais même celles qu'ils maîtrisent, rien n'empêche de les associer et de..., voir le principe quoi. Ça aurait pu être une forme d'apprentissage parallèle au règlement qui aurait pu être intéressante parce que... Il y a des études qui disent quand même que quand tu sais aussi et que tu observes, ça t'aide aussi à apprendre, à connaître pourquoi, comment. C'est peut-être un prémisses pour l'apprentissage quoi.

EN : Ah oui, oui. Je suis d'accord. Après...

PR : Mais on comprend ton point de vue aussi.

CP : Oui, oui.

PR : Ton point de vue. Là aussi, ça aurait pris du temps. Donc...

EN : Ah oui, oui c'est certain. Et puis, ce n'est plus... Je n'étais pas, vraiment, dans l'idée de leur apprendre quelque chose aujourd'hui. Enfin, mis à part le règlement et le fonctionnement de la séance sur..., qui va durer encore..., enfin huit séances, un cycle sur huit séances.

PR : Par contre, est-ce qu'on est en accord sur le fait que l'on peut leur donner plus de place ?

CP : Plus de place.

EN : Ah, ça, c'est certain.

PR : Donc là, on est sur le consensus.

EN : Ouais, ouais.

1.2.2. Visite Formative 3

1.2.2.1. Leçon

LECON

EN : Stop là, les deux terrains vous venez là, les deux terrains vous venez là. Alors maintenant, on va passer sur...

EN (*s'adressant à un élève frottant la raquette au sol*) : T., c'est une raquette de badminton, c'est plus fragile, tu n'es pas au tennis.

EN : Alors..., toujours pareil. Il y a bien un qui bosse, l'autre qui est en face, un qui bosse et l'autre en face qui renvoie. Vous allez bosser sur l'idée de renvoyer systématiquement..., de jouer et d'éviter la zone centrale du terrain. Ok ? Donc je vais vous demander... Celui qui travaille, c'est celui qui est de l'autre côté du terrain et celui qui est ici va courir un peu.

L'EN place des plots sur un côté du terrain.

EN : Donc ce que je vous demande, c'est de viser les, les plots, sachant que par plot, vous comptez à peu près un mètre de rayon. D'accord ? Le but du jeu, c'est de jouer sur le plot mais vous comptez à peu près un mètre autour, c'est bon. Je vous mets un plot là. En fait, il y a un plot dans chaque coin. Au début, le but du jeu est simple. J., tu bosses par exemple avec M., tu dois alterner systématiquement ici, ici, ici, ici (*l'EN désignant successivement les quatre plots posés*) dans le sens des aiguilles d'une montre. Ça va le forcer à le déplacer, toi à travailler le dégagé mais orienté ton dégagé offensif, orienté ton dégagé offensif vers les angles et non pas vers le fond axial. Ça l'oblige un petit peu à se déplacer en étant déséquilibré. Et puis à travailler ton amorti. Quand vous sentez que vous y êtes... Tu y es quand ? Tu y es quand systématiquement tu atteins les zones ; tu y es quand ton amorti est masqué, c'est-à-dire qu'en fait tu ne frappes plus ton volant mais au dernier... C'est le même geste que le dégagé mais au dernier moment top tu t'arrêtes et tu accompagnes juste le volant en direction. Quand tu le fais, tu es placé au centre du terrain. Et quand ton dégagé, ce n'est pas un truc en cloche mais c'est une trajectoire tendue. Pour ça, le volant tu le prends un peu plus vers l'avant. Et ça, tout le monde le fait, je l'ai vu chez tout le monde. Je l'ai vérifié au début mais normalement tout le monde le fait. Quand vous sentez que vous y êtes, vous commencez à alterner. C'est-à-dire que tu ne joues plus dans le même ordre, tu joues en jouant avec son remplacement. Parce que lui, il va jouer, il va venir jouer un volant ici pour te le renvoyer mais après, il va se replacer. Donc tu peux jouer sur ça pour le prendre à contre-pied ou le prendre pour qu'il soit en retard. Le but, le but, c'est de commencer à dégager une rupture spatiale. Spatiale pourquoi ? Parce qu'à un moment donné, il y a un gros décalage qui se crée sur le terrain et il y a un espace qui se libère. Ok ? Et quand vous avez réussi ça, vous passez sur une situation de match dans laquelle vous placerez quatre plots. Vous aurez quatre plots par terrain donc c'est simple. J'en laisserai quatre de plus sur le côté. Vous placerez quatre plots qui définiront une zone centrale de, de deux pas sur deux pas, un carré, qui sera interdite. D'accord ? Vous n'aurez pas le droit de faire tomber le volant là-dedans. Si le volant tombe là-dedans, après c'est un match en quinze points, si le volant tombe là-dedans vous perdez un point. Ok ? C'est compris ? Vous commencerez à placer les plots sur la zone de..., sur la « rivière », c'est-à-dire sur le trait noir du service. Et après je vous dis, vous faites deux pas sur deux pas. Si vous avez un problème pour la seconde situation, vous m'appellez et je vous placerais les plots moi. Il en faut là et il en faut là-bas. Vous êtes trois donc il y en a un

qui travaille et l'autre qui renvoie. Quand vous avez travaillé, quand vous avez assez travaillé, celui qui a travaillé sort, celui qui a couru pardon sort et c'est toi (*s'adressant à un élève*)..., J. tu viens à la place de celui qui a couru ; et toi G. tu va rentrer à la place de celui qui travaille. D'accord ? Vous tournez de façon à ce que tous les trois travaillent. Pareil ici.

Elève : Ici, on ne fait que renvoyer.

EN : Ouais. Alors celui qui travaille... Celui qui est ici renvoie..., ne le met pas en difficulté, il cherche juste à renvoyer le volant. C'est lui qui va être en difficulté normalement au bout d'un moment.

Elève : On ne fait pas d'amorties donc...

EN : Non. Tu fais des amorties ici et des dégagés vers le fond. Je vous place les plots. Les plots, je les place pour vous. Ce sont les quatre coins du terrain. Les plots, ils matérialisent les quatre coins du terrain. Tu estimes qu'il y a à peu près un rayon de un mètre autour du plot et c'est atteint. C'est-à-dire... Les plots, c'est un repère visuel pour vous pour vous dire : « c'est là, ce sont les zones qu'il faut atteindre ». C'est un repère visuel, c'est une orientation.

L'EN donne quatre plots à un élève.

EN (*s'adressant à cet élève*) : Tiens, tu places tes plots.

Elève : C'est dans l'ordre ou...

EN : Ouais, c'est dans l'ordre. Au début, c'est dans l'ordre. Et puis après, c'est...

Elève : Donc il va m'envoyer ici, ici, ici et ici.

EN : Voilà. Dans l'ordre. Et après, il commence à changer l'ordre. Dès qu'il y arrive, il change l'ordre. Allez, je vous regarde un peu.

EN (*s'adressant à un élève*) : Non, non M. Toi, tu ne le mets pas en difficulté. Tu lui renvoies pour qu'il puisse jouer.

Elève : Il met le volant où il veut ou il y a un ordre ?

EN : Il y a un ordre, c'est ce que je te disais. Il y a un ordre...

Elève : D'accord.

EN : Voilà.

L'EN observe un échange entre deux élèves sur le terrain X.

EN : Stop. Là tu... Là, moi si je suis en face de toi, je rigole. Ce ne sont pas des dégagés que tu lui fais, ce sont des volants en cloche, enfin des volants en cloche c'est facile. Je veux que ton dégagé il soit contraignant pour lui. Le terrain il est grand. Donc ton dégagé il doit être tendu. (*S'adressant à un élève*) G., ton dégagé doit être tendu ; donc tu le prends plus tard. Quand tu fais ton dégagé, tu es bien placé. Tu as le coude haut, c'est bien. Sauf que tu prends ton volant plus tard et tu sais que c'est réussi quand ton volant est tendu et qu'il plonge à la fin. D'accord ? Et là, tu fais des amortis, pas des smashes. Vas-y.

L'EN observe un nouvel échange.

EN (*s'adressant à un élève*) : Tu dois frapper en étant bien placé sous le volant, les appuis décalés. G..., les appuis décalés et tu finis, tu finis bien ton geste en direction du point de chute mais il faut que tu sois au sol.

L'EN observe un nouvel échange.

EN (*s'adressant à un élève*) : Non, ça c'est un smash. Prends ton temps de jouer le volant.

L'EN observe un nouvel échange.

EN (*s'adressant à un élève*) : Là, c'est mieux. Là, c'est bien. Tu es plus précis, c'était mieux. Tu vois la trajectoire.

EN (*s'adressant à l'élève observateur*) : J., tu contrôle ça toi. Quand tu penses qu'il a réussi... Vous avez réussi quand..., je ne sais pas, vous avez fait deux ou trois et que tu vois qu'il l'a épuisé, qu'il ne peut plus renvoyer. Et après, il peut commencer à alterner sur les plots.

L'EN observe un échange entre deux élèves sur le terrain Y.

EN : Stop, stop. (*S'adressant à un élève*) Tu as commencé à le faire dans l'ordre ?

Elève : Oui, oui, il l'a fait.

EN : Ouais, ok.

Elève : On recommence ?

EN : Ouais, tu peux varier.

L'EN observe un échange un nouvel échange entre ces deux élèves.

EN (*s'adressant l'élève observateur*) : Voilà, tu vois, à un moment donné..., là c'est visible. À un moment donné, il ne peut plus rien faire. Il est dépassé parce qu'il est pris par le temps quoi. Il va chercher un volant là-bas, il y a un espace qui se libère ici, bon..., voilà. Bon là c'est bon T. Vous changez. Toi, ça a été rapide donc tu changes. Il y en a un qui... J'ai dit quoi... Toi, tu vas bosser... Non, lui il va bosser et toi tu vas renvoyer. Et toi T., tu regardes, tu regardes que ce soit atteint. Tu as les critères, tu as vu ce qu'il fallait faire pour réussir, tu les fais bosser.

L'EN observe un échange un échange entre deux nouveaux élèves sur le terrain Y.

EN (*s'adressant l'élève observateur*) : Tu vois, là par exemple, ses trajectoires, je parle de P., celui qui bosse, elles sont trop en cloche. Si on est en match, si on est en match, tu vois..., c'est visible, c'est... Il donne du temps, il donne trop de temps à, à N.

Pendant l'échange :

EN : Là, c'est un peu mieux. C'est visible, tu vois.

A la fin de l'échange :

EN : P., tes trajectoires, elles sont encore trop en cloche. Essaie de les faire, de les tendre un peu plus. Pour ça, tu prends..., sur le dégagé tu prends le volant un peu plus tard. Ok ? Et sur ton amorti, pareil. Tu fais comme si tu allais faire un dégagé et au dernier moment, hop tu arrêtes ton geste et ça bloque ton volant.

L'EN change de groupe.

EN : Allez. Les trois terrains là... (*Appelant des élèves*) R., P., vous venez.

EN : Alors, on va bosser sur... On va bosser sur le jeu long, d'accord ? On va travailler sur... Vous avez les terrains tracés et vous avez vu que sur les terrains de badminton..., sur les terrains de badminton vous avez la ligne centrale qui délimite le service croisé. D'accord ? Vous n'allez jouer que sur une partie du terrain. C'est bon ? Par exemple la partie droite. Ok ? Le but... (*S'adressant à un élève*) Mets-toi en face. Les autres, écartez-vous, laissez-nous la partie... Ouais, alors par contre on prendra les couloirs. D'accord ? On va jouer du couloir extérieur jusqu'à la zone centrale.

Elève : Et au fond ?

EN : Et au fond, on prendra la ligne du fond, du terrain de badminton. Le service, il a un intérêt au badminton parce que si vous servez court ou long, vous allez mettre plus ou moins en difficulté. Si vous servez long, vous allez faire reculer et court, vous allez faire avancer. Sachant que court, attention : on n'a pas le droit de servir entre le filet et la première ligne

noire. Donc là, ce que je vous demande, c'est de faire un service long. Donc pour ça, vous êtes d'abord..., vous avez d'abord les appuis orientés comme il faut pour faire une frappe de badminton, c'est-à-dire un petit peu décalés, de trois-quart. Les épaules sont perpendiculaires au filet et vous tournez pendant que vous faites votre geste. Au badminton, c'est un service par le bas, d'accord ? Ça, ça entraîne quoi ? Ça entraîne que vous passez de l'appui..., majoritairement sur l'appui avant. Enfin, le poids est majoritairement sur l'appui de derrière vers l'appui avant. D'accord ? Et vous finissez vers le fond. Une fois que vous avez fait cela, vous alternez court/long, court/long. Celui qui bosse, c'est celui qui est ici, sur cette partie du terrain.

Elève : Et l'autre, il renvoie normal.

EN : L'autre, il renvoie normal. Enfin il renvoie normal..., il essaie de renvoyer. Donc court/long, ça veut dire amortie et dégagé. Le dégagé, je veux un dégagé offensif. Ça veut dire que c'est le même geste sauf que... Donc pour ça, c'est coude vers le haut, le tamis vient toucher le haut des fesses. Pareil, on est sur l'arrière, on se grandit et en même temps on tourne. C'est comme au service et en même temps on tourne, on oriente les épaules vers le filet. Et on prend le volant, pour qu'il soit offensif, pas au niveau de la tête parce que sinon le, le volant va, va..., monter en cloche, mais un peu plus vers l'avant. Ça va donner une trajectoire tendue et ça va priver un peu l'adversaire de temps. Pour l'amortie, même chose sauf qu'on s'arrête et on oriente le tamis vers le point de chute. Ok ? On commence, on essaie... (*S'adressant à un élève*) Je te fais bosser, d'accord ? Et toi, tu renvoies.

Elève : Je renvoie tout simplement.

EN : Ouais, tu renvoies comme tu peux, sachant que... Tu renvoies.

L'EN effectue un échange avec un élève pour démontrer aux élèves ce qu'il faut faire.

EN (*S'adressant à l'élève réalisant la démonstration avec lui à la fin d'un échange*): Tu renvoies, tu essaies de ne pas mettre en difficulté. Parce que là, tu vois, pour faire un dégagé, c'est compliqué. Allez.

L'EN et l'élève effectuent un nouvel échange.

EN (*pendant l'échange*) : Ce n'est pas bon ça, on essaie de jouer en main haute.

EN (*pendant l'échange*) : Ça aussi, ce n'est pas bon, pas de revers.

EN (*pendant l'échange*) : Ça, ce n'est pas bon non plus, je suis en retard.

EN : Ok. Donc là, c'est compris. On reste sur le couloir. Donc ça force à jouer court/long, court/long. Les trajectoires ne sont pas bonnes là. Elles sont trop en cloche. Il les faudrait plus tendues, donc prendre le volant plus tard. Une fois que l'on est bien sûr ça, vous passez sur..., vous commencez à jouer avec un petit peu d'incertitude. Un coup court, il se replace, vous jouez court. Vous commencez à en faire ce que vous voulez. Et quand vous êtes bien, quand vous sentez que vous maîtrisez et l'amortie et le dégagé, vous passez sur des matchs dans le couloir en quinze points. D'accord ? Mais dans le couloir. C'est compris pour tout le monde ? Il y a des questions sur ça ? Allez, s'il n'y a pas de questions, vous commencez à travailler.

EN : Allez, vas-y, je vous regarde. Qui bosse là ? J'ai dit que celui qui bossait, c'est celui qui était ici.

L'EN observe un échange entre deux élèves du groupe deux sur le terrain Z.

EN (*à la fin de l'échange, s'adressant à un élève*) : Voilà, alors... Tu sais..., tu sais que toi, par rapport au remplacement, tu dois systématiquement... C'est un conseil que je te donne par rapport à autre chose parce que c'est lui qui bosse, mais tu dois être systématiquement face au

volant. J., quand tu es dos au jeu..., enfin déjà c'est compliqué de renvoyer un volant comme ça, dos au jeu. Et en plus, lui il sait que tu vas devoir faire un truc et il va forcément jouer court. Essaie de rester tout le temps face au jeu. Allez, c'est parti.

L'EN observe un nouvel échange.

EN (*à la fin de l'échange, s'adressant à un élève*) : Stop, arrêtez deux secondes. Tu vois, alors c'est bien dans l'intention, tu fais comme si tu allais faire un dégagé et puis tu arrêtes. Sauf que tu as vu ton volant, il monte.

Elève : Ouais.

EN : Donc tu le prends... Pour qu'il ne monte pas, tu fais comment ? Si tu touche ton volant au moment où la raquette est comme ça (*l'EN montre*), ça monte. Si tu le prends comme ça (*EN montre*), regarde, ça descends.

Elève : Ouais, ouais. C'est un coup de poignet.

EN : Ce n'est même pas un coup de poignet. C'est tu orientes la raquette..., tu le prends plus tard le volant, tu le prends plus tard. Tu vois ce que je veux dire ? Euh... Plus tôt, plus tôt et la raquette orientée, c'est vrai, pardon. Vas-y.

L'EN observe un nouvel échange.

EN (*à la fin de l'échange, s'adressant à un élève*) : Sers-toi de la main opposée ; tu vises le volant, tu te stabilises sur tes appuis, et « clac ! ». D'accord ? Stabilisé et « clac ! ». Et tu te tournes bien. Allez.

1.2.2.2. Entretien de Conseil Pédagogique

ECP

FU : Bien, alors moi, ce dont je voulais parler plus spécialement, c'était le problème de la régulation. Est-ce que tu penses que les élèves ne savent ce qu'ils ont réussi, appris ? Ou est-ce que c'est..., un peu flou ?

EN : Euh..., non. Je pense qu'ils savent ce qu'ils ont appris, ou du moins ce sur quoi ils se sont centrés. Après, ce qui m'a un petit peu questionné, et ce qui me questionne toujours, c'est comment, quand je..., le fait de passer du tout au rien en fait. La séance dernière, j'ai essayé donc de mettre en place ce système de critères que je donne aux élèves pour passer de l'apprentissage au développement. Euh..., mais j'avais donné un indicateur chiffré en disant : « vous faites vingt lancements de jeu ; si vous pensez avoir atteint le critère, qui était un critère qualitatif, vous changez de situation ». Et je me suis rendu compte en fait que le critère quantitatif de..., du..., enfin de vingt lancements de jeu prenait le pas sur le critère qualitatif.

FU : Ils (*les élèves*) en faisaient vingt et...

EN : Ils en faisaient vingt et peu importe l'issue des vingt... Donc, j'ai volontairement élagué le critère quantitatif. Je ne donne pas de limite : s'ils doivent faire cinquante (*lancements de jeu*), ils en font cinquante. Et j'essaie de dire : « quand vous arrivez à réaliser..., le critère, vous avez réussi ». Et j'essaie de donner un critère assez simple mais qui, qui peut se voir visuellement.

FU : Parce que..., tu crois qu'ils ont... Enfin, je pense au groupe un (*le groupe des élèves les plus forts*) là en particulier. Parce qu'il y avait un troisième élève là qui était censé réguler.

EN : Ouais, bon ça par contre...

FU : Bon, il n'a pas été... Est-ce qu'il a joué son rôle lui ?

EN : Ouais, non.

FU : Quand j'ai écouté, je n'ai pas vu de... Alors, ce sont des élèves qui sont..., qui sont sympas j'ai envie de dire, c'est-à-dire qu'ils ont, qu'ils ont essayé plusieurs fois. Mais ce côté..., « là, c'est acquis, on l'a fait, on a atteint le critère de réussite », tu vois... Alors, j'entends ce que tu dis, c'est-à-dire que tu leur as dit « il faut en faire vingt » mais là, on est sur un problème de gestion.

EN : J'ai essayé un truc en fait, j'ai essayé un truc dans l'optique des critères que l'on a essayés de mettre en place (*lors de la Visite Formative 1*)... J'ai essayé de faire ça et je me suis rendu compte qu'automatiquement, quand il y avait les deux (*critères*) juxtaposés, il y en a un qui prenait le pas sur l'autre. Là aujourd'hui, c'était un peu la séance où j'ai essayé d'enlever l'autre, le quantitatif, pour voir uniquement avec le qualitatif. Euh..., ça m'a gêné dans le sens où effectivement, quand il y en a deux (*critères*), ça s'est moins vu sur les terrains du fond... Bon ils (*les élèves*) ont commencé plus tard aussi parce que je suis passé... La séance prochaine j'inverserai, c'était volontaire, j'ai commencé par le terrain numéro un (*le groupe des élèves les plus forts*), la semaine prochaine je commencerai par les terrains de niveau trois (*le groupe des élèves les plus faibles*), sachant que peu importe ce que j'ai dit sur les terrains du fond, donc au niveau trois, je reprendrai avec eux au niveau de l'apprentissage parce qu'ils ne sont pas encore arrivés au développement sur cette séance-là. Donc je repartirai avec eux la prochaine fois en premier pour aller vers le terrain..., vers le niveau un. Mais eux par exemple, j'ai bien senti qu'ils ont continué parce qu'ils n'y arrivaient pas. L'idée était très simple, c'était : se placer sous le volant et se replacer systématiquement sur le « T ». Et ils arrivaient à percevoir très vite qu'ils n'étaient pas bien placés et qu'ils avaient du mal à jouer un rôle main haute. Alors eux, ils ont continué malgré tout à travailler sur ça, sans se dire : « on passe

directement sur les matchs ». Alors que c'est vrai que..., pour le niveau un, ça a été plus compliqué. Ils sont plus vite passés sur les matchs. Le troisième (*élève*), c'est vrai, s'est complètement décentré de l'observation. Alors après, c'est vrai que sur ces terrains-là il y en avait deux qui jouaient, le rôle du troisième..., ce sont des élèves qui ont tendance à être plutôt actifs...

PR : Est-ce que tu es sûr que tous les élèves, si on les interrogeait à la sortie, ils connaissent l'indicateur précis qu'ils devaient observer et qu'ils savent se situer ?

EN : Euh..., oui je pense qu'ils sont, qu'ils sont capables de donner au moins l'indicateur et... Après, je pense que ce n'est pas facile pour tous de dire si c'est acquis ou pas acquis, mais je pense qu'ils sont capables de donner au moins l'indicateur.

PR : Est-ce que tu peux nous les rappeler juste rapidement ? Les trois critères des trois terrains.

EN : Alors, le terrain du fond, le plus en difficulté, c'était : « se replacer sur le « T » en étant face au jeu pour pouvoir jouer le volant en main haute ». Le terrain numéro..., les autres terrains..., enfin les terrains intermédiaires, c'était : « l'alternance court-long ». Donc « court », ça veut dire que le volant tombe dans la partie avant..., ce que j'appelle « la rivière ». Et sur le « dégagé », le « dégagé offensif », la trajectoire est..., est rasante. Et le terrain un, c'est : « amener l'adversaire à être en difficulté en alternant sur les quatre plots », ça c'est la situation, et à un moment donné voir que l'adversaire ne peut plus se replacer. Et là, on a atteint le critère : « il ne peut plus se replacer parce que je l'ai fait courir dans..., aux quatre extrémités » (*du terrain*).

PR : D'accord. Donc là, ils savent s'ils ont réussi mais est-ce que réussir c'est avoir appris là, pour eux ? Parce que tu dis à la fin..., au bilan tu dis..., à deux élèves tu dis : « oui, mais eux, ils n'ont pas appris, ils n'ont pas réussi aujourd'hui ».

EN : Oui mais...

PR : Du coup, comment...

EN : Alors... C'est...

PR : Parce qu'ils ont l'indicateur mais il faut le réussir combien de fois ? Tu dis que...

EN : Je ne donne pas le critère en fait. Je ne donne pas de..., voilà, je ne donne pas de critères.

PR : Et du coup, comment l'élève peut-il se repérer ?

EN : C'est vrai que c'est un, un défaut. Mais il faudrait dire alors dans ce cas-là..., c'est une solution pour la fois prochaine..., il faudrait dire : « quand vous arrivez un certain nombre de fois à réaliser consécutivement cette chose, vous avez atteint, vous avez réussi à..., faire... ».

PR : Parce que tu es d'accord quand même que la règle principale, c'est que tu ne peux pas enseigner sans indicateur.

EN : Ah oui. Non, non.

PR : C'est impossible. D'accord.

EN : Non parce que là, je rattache ça au chantier que l'on avait délimité avec J. (*le FU*) il y a quelques mois (*lors de la Visite Formative 1*)...

PR : Oui, c'est pour ça, ouais, ouais.

EN : Où l'on disait en fait... Dans le souci de faire apprendre, il est difficile de faire passer de l'apprentissage au développement si moi je dois tout le temps... D'autant plus sur une activité comme celle-là où il y a plusieurs terrains et je ne peux pas passer voir tous les élèves. A un moment donné, je passais sur le terrain numéro... On l'a vu : quand je lance la situation d'apprentissage pour les élèves du terrain, du terrain de niveau trois, le niveau un, ça fait déjà dix minutes qu'il travaille. Alors automatiquement, la fois prochaine je change. Mais à un moment donné, c'est vrai que ça pose problème pour savoir...

PR : Mais juste concrètement pour revenir... Du coup, on est d'accord que pour enseigner, il faut forcément avoir des indicateurs. Et d'autant plus que l'on était d'accord tous les trois, et je

pense que tu seras d'accord avec nous, quand tu différencies. Parce que là du coup, tu fais un choix de différenciation avec trois groupes. Alors là, c'est d'autant plus important que les élèves aient des indicateurs qu'ils puissent s'autogérer. C'est pour ça la question est : « qu'est-ce que tu envisages la semaine prochaine pour justement trouver le bon indicateur qui permet d'être sûr pour toi que, même les élèves autonomes sur le terrain, par exemple là sur le deuxième terrain..., et bien à quel moment je passe au jeu en quinze points » ?

EN : Dans ce cas-là, donner, rajouter un critère d'ordre plus quantitatif mais pas sur « j'ai fait tant de fois », mais « j'ai réussi tant de fois à faire telle chose ».

FU : Tout à l'heure, on était parti sur le quantitatif en disant : « ça, ça a eu un effet pervers », puisque tu leur dis qu'il faut le faire vingt fois. Mais là, c'est « il faut réussir dix fois ».

EN : Ce n'est pas le même type de critère quantitatif.

FU : Voilà.

EN : C'est-à-dire que moi, j'avais dit : « sur vingt lancements de jeu, vous réussissez quinze fois ». Mais le problème...

PR : Mais ce n'est pas quinze fois « quoi ».

EN : Si..., c'est-à-dire c'était « quinze fois... », j'avais dit « quinze fois quelque chose », j'avais dit « vous réussissez à faire quinze fois telle chose sur vingt lancements de jeu ».

PR : Ah oui.

EN : Mais le problème, c'est que du coup, ils s'en moquaient des quinze fois. Du moment qu'ils avaient atteint les vingt lancements de jeu, ils passaient (*à la suite*), peu importe s'ils avaient réussi ou pas.

PR : D'accord.

EN : Donc c'est ça moi qui en fait m'a fait dire : « bon, le critère quantitatif, on élague et on en reste sur le niveau du qualitatif, c'est-à-dire en gros, quand on se sent capable... ». Voilà. Et là, j'ai fait une erreur. Parce que moi effectivement, je suis capable de dire : « là, je me sens bien ». Mais eux...

PR : Parce que juste pour revenir, et c'est très important par rapport à ce que tu as dit, parce que moi j'ai retenu que sur les deux terrains, tu as dit aux élèves, et c'est ça qui m'a choqué et qui a amorcé une discussion, tu as dit aux élèves..., le critère que tu as donné, c'est pour ça que je t'ai demandé de préciser tes critères... Je pense que les critères étaient clairs pour toi ; mais dans ce que tu as explicité aux élèves, tu as dit : « quand vous sentez que..., vous passez ». Et en fait si moi je suis élève, je retiens « quand j'ai senti ». Mais du coup, tu ne précises pas. Tu aurais dû dire... « Quand vous sentez... », ce n'est pas « quand vous sentez » je pense. On est d'accord ?

EN : Ouais.

PR : Je pense que la semaine prochaine, il faut que tu refasses une corrélation entre les deux.

EN : C'est ce que je te dis.

PR : Ouais.

EN : Parce que moi je sens bien qu'effectivement, si j'étais à leur place, je serais capable de sentir que..., « c'est bon, j'y arrive ». Mais pour eux, il faut peut-être le chiffrer en termes de « vous réussissez tant de fois à faire telle chose donc... »

PR : Donc la semaine prochaine, on essaie ce truc-là ; on essaie d'associer les deux.

EN : Ouais.

PR : Et puis de voir aussi si cet indicateur, les élèves peuvent le gérer de façon autonome. Parce que comme tu différencies comme tu dis, quand tu es sur le terrain trois, le terrain un doit savoir à quel moment il bouge.

FU : La différenciation, c'est un « effet loupe » aussi. C'est-à-dire que par définition, tu ne peux pas être partout.

EN : Ouais, c'est ça.

FU : Et donc, il faut qu'ils te..., il faut que les élèves te prennent une partie du boulot de contrôle que le prof... Donc il faut qu'ils aient les moyens pour contrôler. Donc dans le groupe un, s'ils sont trois (*élèves*) et qu'ils continuent à être trois..., dans le groupe deux ils n'étaient que deux, mais dans le groupe trois le troisième devait pouvoir dire : « non ce n'est pas fait, il faut continuer tant que ce n'est pas fait ».

CP : Là, moi je pense qu'il faut une fiche d'observation.

PR : Qu'est-ce que tu en penses N. de la fiche d'observation ?

CP : Moi, il me semble.

EN : C'est... Si, mais dans l'optique... Dans cette optique-là de dire... Dans ma séance, elle (*la fiche d'observation*) n'avait pas lieu d'être puisque je n'ai pas donné de critères quantitatifs. Si j'avais..., si je donne la semaine prochaine des critères quantitatifs, de dire « vous réussissez tant de fois à faire ça », je peux leur donner une fiche toute simple où ils cochent... Par exemple, si je reprends l'exemple du terrain de niveau trois où il y avait « déplacer l'adversaire et se replacer à chaque fois sur le « T » », dire combien de tours..., compter le nombre de tours qu'a fait l'élève qui se déplace et se replace sans perdre le volant. Et là, on est...

CP : Parce que la fiche d'observation, elle n'a pas besoin d'être compliquée. Simplement elle, elle rend visible les choses que tu demandes. Et en plus, ça peut te permettre d'avoir un retour. Tu peux regarder les fiches et dire...

PR : Toi, tu es le premier à dire qu'apparemment tu es tellement concentré, et ça te prend beaucoup d'énergie sur un groupe que c'est vrai que parfois tu es pendant dix minutes ou un quart d'heure avec les autres dans le dos. Donc c'est vrai que s'ils ont la fiche, du coup toi tu reviens et tu fais : « ah, vous en êtes là » et tu peux un peu réguler.

EN : Ouais, ouais, c'est vrai.

PR : Ça peut être un support. Et du coup, comme dit J. (*le FU*), c'est un intérêt de les rendre autonomes sur ce côté « indicateur ».

FU : L'avantage aussi, c'est que mettre une barre pour une action, ça veut dire que l'on est capable de délimiter le début et la fin de l'action. Parce que là, ça peut être un échange ; bon, il y en a un qui rattrape et en fin de compte, on est en train de... Non, c'est... Puisqu'il y en avait un des deux..., dans le groupe un, il y en avait un qui remettait au centre et c'est l'autre qui travaillait.

EN : Oui.

FU : Donc il faut que ce soit bien clair : « je joue là, je joue là, je joue là ; je te déséquilibre, tu me renvoies et à un moment, tu ne peux plus renvoyer parce que... ». Et donc à ce moment-là, ça fait une barre, c'est fini on recommence. Et il faut que ce soit dix fois. Et donc tu vas voir ce côté..., là tu pourras dire... Bon en gros, tu regardes, tu demandes, tu les regardes un peu et tu peux dire : « bon là, ils y sont ». Tu vois ?

EN : Non mais si, je suis tout à fait d'accord.

(...)

PR : Il y avait une chose plus globale du coup, parce qu'on avait trouvé justement une bonne évolution, et... Avec J. (*le FU*) et P. (*la CP*), on s'était dit aussi qu'enseigner, c'est faire des choix. Et que globalement, là on va aller sur un aspect où je pense que là-dessus il faut que tu évolues, c'est quand tu présentes la situation d'apprentissage. On revient juste sur cet aspect-là. Là, tu dois faire des choix, c'est le métier tu dois faire des choix. Parce qu'il y a un moment donné, sur le..., sur le groupe tu es resté quatre minutes en monologue à expliquer. Et en fait, on a l'impression que tu veux tout faire dans le premier, dans le premier cas puisque tu donnes à la fois l'organisation..., tu donnes très très peu de contenus... Et puis après globalement, tu vas au groupe deux et tu changes de méthodologie : tu donnes pleines plein plein de contenus

et tu dures deux minutes. Puis le dernier groupe... En fait, il n'y avait pas de cohérence de présentation entre les trois groupes. Et dans le premier en fait, tu as voulu tout faire en quatre minutes à peu près. Et même nous, on n'y comprenait rien.

FU : Le groupe deux, c'était beaucoup mieux.

CP : Le groupe deux était mieux.

PR : Donc la question que l'on se pose, c'est que dans un cas tu as été vachement sur l'organisationnel et très peu sur..., il y a juste à un (*élève*)..., tu lui as dit : « tu fais attention à l'amorti ». Tu le lui as précisé. Mais les quatre autres..., il n'était pas trop dans la discussion. Alors que dans le groupe deux, tu as été très précis sur les contenus. Tu as dit : « ça, c'est un dégagé ; ça, c'est un amorti ». Et pour le dernier groupe : « ça, c'est se replacer ; ça, c'est se déplacer ». Alors est-ce que c'était un choix volontaire ? On voudrait savoir. Parce que du coup, les deux explications suivantes ont été cohérentes mais la première du coup a été un cafouillis. Donc... Enseigner, c'est faire des choix. Est-ce que tu as fait le choix organisationnel volontairement ? Est-ce que tu y associes des contenus ? Nous, du coup, on se posait la question. Dans le temps que ça a pris, parce que du coup ça a pris vingt minutes de descendre, quels choix tu fais ? Tu donnes d'abord l'organisationnel et après tu amènes des contenus ou tu donnes des contenus au premier : quelle est ta démarche ?

EN : Non ma démarche elle est... Ma démarche pour tous les groupes, elle était de donner au moins l'idée qu'il y avait une situation d'apprentissage et de développement et que c'était les critères, le fait d'atteindre les critères qui faisait passer de l'un à l'autre. Pour le niveau, le premier niveau, le niveau sur lequel j'ai passé le plus de temps, je me suis rendu compte pendant que j'expliquais que j'avais des difficultés à l'expliquer. Je... Les contenus que j'ai essayés de donner, c'était pour rendre intelligible le déséquilibre spatial. C'est ce que l'on disait tout à l'heure pendant la discussion. Je pense que ces élèves n'ont pas besoin que je leur explique ce que c'est qu'un dégagé ou une amortie ou du moins en ont beaucoup moins besoin que les autres parce qu'eux le font initialement.

PR : Tu es sur l'intention.

EN : Je suis plus sur l'intention de créer le déséquilibre. Donc j'ai insisté sur le déplacement des plots, le fait qu'il y ait une zone centrale dans laquelle je leur demande..., que l'on ne devait pas atteindre. Et dans la situation, je me suis rendu compte vu que c'était le niveau pour lequel j'avais besoin de matériel, avec les plots, il fallait que je passe... Je me suis rendu compte que j'avais du mal à gérer le fait que ma première situation était avec des plots, puis la seconde où on enlevait les plots et que peut-être il y allait avoir du temps entre les deux et qu'il faudrait peut-être que je revienne. Et en même temps, c'était ma question par rapport aux indicateurs, est-ce que je donne..., est-ce que je, je suis obligé de moi dire : « c'est bon, maintenant on passe à la seconde situation » et dans ce cas, ce n'est pas réellement... Il n'y a pas vraiment un apprentissage qui se coordonne au développement. Bon..., le truc c'est que les deux situations ne nécessitaient pas le placement de plots et que j'avais besoin moi, pour me dégager de ce niveau-là, d'expliquer les deux situations. Et je me suis rendu compte qu'effectivement, en expliquant..., je me suis rendu compte en l'expliquant que ce n'était pas forcément clair et... Et c'est pour ça que je me suis dit aussi à un moment donné qu'il fallait que je revienne sur ce groupe-là pour voir où ils en étaient dans la situation de développement.

CP : Et est-ce que l'on ne peut pas mettre la situation d'apprentissage..., mettre les trois en route, ce qui ferait que le groupe trois ne se retrouve pas à quinze minutes...

FU : Ouais, ça fait... Là, on est plus sur la gestion... Comment faire pour...

CP : Et puis que... Peut-être qu'avec la fiche, tu t'apercevras qu'il y a apprentissage et puis tu...

EN : Dans ce cas-là, j'ai une question concrète : comment on fait pour mettre en activité trois groupes en même temps sur trois exercices différents ?

CP : Oui, oui, ça je l'entends. Mais tu ne peux pas... Ton choix de toute façon, qui se justifie... Enfin le choix de différencier...

PR : On est d'accord.

CP : On est d'accord. Il peut... Ça peut aussi... On peut dire aussi que tu peux différencier en milieu de séance. Tu n'es pas obligé de différencier tout...

EN : Et si je ne suis pas sur la même règle que j'essaie de...

PR : Par contre, ce qu'essaie de te dire P. (*la CP*) peut-être, est-ce que tu pourrais envisager de donner juste la première situation de travail avec l'indicateur, de vite lancer ça, et après de revenir...

CP : De repasser...

PR : De revenir au premier et comme ça et quand ils sont prêts du coup de changer.

CP : Si tu as la fiche d'observation, d'évaluation, tu t'aperçois qu'ils en sont..., tu dis : « là, c'est bon, vous pouvez passer à... ».

EN : Oui, oui. Ça, je suis tout à fait d'accord.

PR : Parce qu'en fait, ce que l'on essaie de voir, c'est que tu as de bonnes intentions et on se disait nous qu'à un moment donné enseigner c'est faire des choix parce que du coup là, tu t'y perds. Et du coup, tu n'es pas disponible pour tous les élèves et toi, tu t'embrouilles et..., et c'est pesant quoi. Et donc à un moment donné, on s'est demandé quels choix tu pourrais faire du coup. Parce que quand tu différencies, il faut faire des choix.

FU : Tu as... Entre le groupe un et le groupe trois, il y a treize minutes. C'est trop long. Il faut que tu arrives à accélérer. Mais je suis d'accord avec toi : on ne peut pas être à trois endroits différents au même moment. Donc comment faire pour que ça ne soit pas treize minutes quoi.

PR : Du coup, comme ce que disait P., est-ce que toi tu penses que la semaine prochaine tu pourrais dire : « je lance la première situation en donnant l'indicateur précis, sachant qu'il y a un minimum de répétitions, j'ai le temps de lancer les trois (*groupes*), et je reviens au terrain un pour leur demander où ils en sont ».

CP : Et si ça se passe bien, on passe à la suite.

PR : Et du coup peut-être en fonction des fiches, car ils (*les élèves*) t'appellent, venir et dire : « maintenant, vous passez à ça ».

FU : Est-ce que tu es d'accord avec cette stratégie ?

EN : Alors..., pendant que l'on parlait, je réfléchissais à la faisabilité. Donc j'écoutais et je réfléchissais...

PR : Nous aussi, on y a pensé et ce n'est pas forcément évident.

EN : Et en fait, ça va bien dans la mesure où effectivement les élèves sont centrés sur le critère qui leur permettra de passer à autre chose, sachant que je ne perds pas du temps moi à dire ce que sera l'autre chose.

PR : Voilà.

EN : Ce qui permet de dire à un moment donné : si je gagne du temps sur la présentation de la situation, j'aurai le temps de revenir avant qu'ils aient atteint l'apprentissage.

PR : Voilà.

EN : Donc du coup, ça..., c'est faisable. Et là, à ce moment-là, c'est vrai que la fiche me permet de centrer les élèves, notamment le troisième qui est en attente sur une observation concrète de la règle et qui permet de dire : « tu y es ou tu n'y es pas ».

CP : Et celui qui observe, il travaille aussi, il apprend aussi.

EN : Oui, voilà.

1.2.3. Visite Formative 4

1.2.3.1. Leçon

LECON

EN (*s'adressant à deux élèves jouant sur un terrain*) : Je vous explique un truc et vous continuez. J'ai tracé deux zones, tu vois là. J'ai tracé deux zones sur chaque côté du terrain, une rouge..., enfin deux rouges et deux bleues. Toi, tu as les rouges et lui il a les bleues. Bon, ça ne change rien la couleur des plots. La zone, elle part de la ligne de côté et elle va jusqu'à une ligne imaginaire que vous avez entre les deux plots. C'est bon ?

Elève : Oui.

EN : Vous en avez une de chaque côté, ok ? On va commencer par P. (*un des deux élèves*) qui va travailler. C'est comme à chaque fois. Dans un premier temps, tu alternes les zones, droite, gauche. Bon, tu as vu, je te laisse le choix. Elle est longue de la zone, tu peux jouer droite gauche court ou droite gauche long ou droite gauche long court, comme tu veux. D'accord ? Ce qui m'importe là, c'est... Tu vas jouer main haute systématiquement. Ce qui va m'importer, c'est que tu orientes bien ton, ton geste en direction de ces deux zones-là. Pourquoi ces deux zones-là d'après toi, enfin d'après vous ?

Elève : Pour le déplacer.

EN : Voilà. Parce qu'à un moment donné, c'est dans la même idée, c'est que si tu l'emmènes à droite puis à gauche, il va être, il va être en rupture de temps et il va..., il va soit te relever un volant, soit ne pas arriver à le relever. Ok ? Quand vous êtes arrivés euh..., quand tu as réussi cinq fois consécutives, quand vous avez réussi l'échange cinq fois consécutivement, c'est-à-dire que toi tu as réussi cinq fois consécutives enfin... Je prends le même repère, ça sera toujours cinq fois. (*S'adressant à un des deux élèves*) Quand tu as réussi à faire une fois là, une fois là, une fois là, une fois là, une fois là et ça cinq fois, tu vois, en alternant cinq fois et que s'il advient que vous perdez le volant, c'est lui qui le perd et pas toi, tu commences à jouer comme tu veux. C'est-à-dire que tu joues soit à droite, soit à gauche mais tu mets, tu mets l'incertitude en fait. Il ne doit pas savoir où tu vas le mettre. Parce qu'au début, il va le savoir. D'accord ? Et tu essaies d'alterner entre long et court après, tu rajoutes ça, d'accord ? Une fois que tu as réussi cinq fois, donc en, en alternant droite gauche, tu fais avec de l'incertitude. Et après, lui passera...

Elève : Pareil.

EN : Passera pareil. Normalement, j'avais une fiche à vous donner pour que vous puissiez l'observer mais là, vu que l'on n'a pas pris pour les remplir, je ne vais pas vous les donner. Allez, c'est parti, je regarde si vous avez compris, je n'ai pas été très clair. Vas-y.

Les deux élèves effectuent un premier échange.

Elève (*s'adressant à son camarade*) : Pardon, j'ai fait « un bois ».

Les deux élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*à la fin de l'échange, s'adressant à l'élève « qui travaille »*) : Alors d'abord, ce qu'il faut, c'est que tu comptes..., enfin vous comptez quasiment à voix haute, enfin pas à voix haute mais vous comptez dans vos têtes au moins...

Elève : Là, il en manquait un.

EN : Tu as fait une fois, deux fois, trois fois, quatre fois, cinq fois, d'accord ? Donc là, on va dire que tu as réussi à alterner ces cinq fois. (*S'adressant à l'autre élève*) Toi par contre, si à un moment donné tu estimes que le volant ne tombe pas dans la zone, tu le laisses tomber. Parce que par exemple à la fin là, tu vas rechercher un (*volant*) sur le terrain d'à côté.

Elève : Ouais.

EN : Tu vu le laisse tomber, ça veut dire qu'il n'a pas réussi, d'accord ? C'est important ça. Parce que lui, si... En situation de match, c'est une solution pour lui. D'accord ? (*S'adressant à l'élève « qui travaille »*) Une fois que tu as réussi cinq fois consécutivement cet exercice là, tu passes au suivant. Et le suivant, c'est la même chose sauf que tu intègres l'incertitude, d'accord ? Allez, c'est parti.

Les deux élèves effectuent un nouvel échange.

EN : Stop. Voilà, là c'est raté. Allez. Tu dois bien atteindre la zone.

Les deux élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*pendant l'échange*) : Là, tu le mets un peu en difficulté G., P. (...) Là, c'est bon. (...) Ok. (...) Ok (*fin de l'échange*). Donc si ça fait cinq fois, tu comptes combien de fois réussies et il faut le faire cinq fois consécutivement.

EN change de terrain.

EN : Pareil j'ai tracé deux zones là, que vous avez de chaque côté. Vous avez... Tu as une zone ici, entre la ligne, la ligne de côté et une ligne imaginaire entre les deux plots, d'accord ? Et pareil de ce côté (*du terrain*). C'est P. (*un élève*) qui va travailler et toi dans un premier temps tu vas renvoyer. Et après, on alternera. (*S'adressant à P.*) Ton objectif... Dans un premier temps, tu vas alterner droite gauche et quand tu as réussi à alterner les cinq, enfin à faire..., tu as réussi à atteindre cinq fois la zone consécutivement donc, une fois droite, une fois à gauche, une fois à droite, une fois à gauche et une fois à droite, si tu as commencé à droite, on considère que tu as réussi. Toi T. (*un élève*), si à un moment donné tu vois que le volant ne tombe pas dans la zone...

Elève : Je laisse.

EN : Tu laisses tomber. Comme ça, lui il voit qu'il n'a pas réussi. D'accord ?

Elève : La zone, c'est entre le couloir et...

EN : La zone, c'est un couloir. Donc moi je te laisse... Justement, je t'ai laissé la volonté de jouer ou cours ou long ou intermédiaire, comme tu veux. Je ne te contrains pas là, d'accord ? Après, tu pourras en profiter si tu veux mais pour l'instant, tu joues où tu veux dans ces couloirs. Une fois que tu as réussi cinq fois ça, tu fais la même chose, sauf que tu vas le faire avec de l'incertitude. C'est-à-dire que tu ne vas pas jouer forcément après à droite à gauche. Tu peux faire deux fois à droite avant de jouer à gauche, etc. Et le but là, c'est que lui il n'arrive pas à renvoyer le volant en cinq fois. S'il n'a pas réussi à le renvoyer cinq fois, c'est bon pour toi. Ok ?

Elève : Ok.

EN : Et là, vous tournez. C'est bon. Allez.

Les deux élèves effectuent un premier échange sous le regard de EN.

EN (*pendant l'échange*) Voilà, stop, arrête. (*S'adressant à T.*) Là, si tu ne le joues pas (*le volant*), il n'est pas dans la zone.

Elève : Ah, d'accord.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*à la fin de l'échange*) : Non, non, T. Toi, tu ne cherches pas à marquer le point, tu cherches à lui renvoyer le volant. C'est lui qui bosse là. Là, on voit si peu alterner droite gauche. Vas-y.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*à la fin de l'échange*) : Il (*le volant*) n'y est pas en plus. (*S'adressant à P.*) Tu vois là, tu es en retard. Peut-être que tu pourrais juste jouer en main basse.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*pendant l'échange*) : Voilà. (*Fin de l'échange*) Allez, il faut réussir ça cinq fois.

Les élèves effectuent un nouvel échange dans lequel la commande n'est pas respectée.

EN (*à la fin de l'échange, s'adressant à P.*) : Alors, attends. Pour que tu sois en situation de réussir un peu plus facilement... Quand tu joues ton volant, c'est comme quand tu fais ton dégagé. Il faut que tu es tes deux appuis au sol et stabilisés. Là, plusieurs fois tu te précipites et tu orientes juste à la fin ton tamis avec ton poignet. Alors tu as raison : c'est l'orientation du tamis qui va faire que le volant va aller à droite ou à gauche, d'accord ? Et la finition du geste. Si tu finis dans la direction du point de chute, par exemple si tu finis vers la gauche, il va aller à gauche, etc., d'accord ? Et pour ça, si tu fais un dégagé, il faut que tu orientes les épaules dans la direction dans laquelle tu veux l'envoyer, si tu fais une amortie, c'est..., tu orientes ton poignet et tu peux accompagner avec tes épaules. Mais il faut que tu sois stable toi déjà avec tes appuis au sol, ok ? Allez, c'est parti.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*à la fin de l'échange, s'adressant à P.*) : Il est dehors. On va agrandir un peu la zone T. Recule les plots, enfin avance les plots vers le centre. (...) Allez-y.

Elève : C'est simple là.

EN : Oui, c'est simple mais il n'y arrive pas. Donc on facilite le truc. Allez-y.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*à la fin de l'échange*) : Voilà.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

Elève (*T., à la fin de l'échange*) : Excuse-moi. Ce n'est pas bon là. (...) Cinq fois, c'est ça ?

EN : Cinq fois. Enfin, il faut qu'il réussisse à alterner cinq fois.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*pendant l'échange, s'adressant à P.*) : Là ok. Tu prends ton temps, prends ton temps pour le (*le volant*) jouer.

P. rate le volant.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN : Il est bon là. Allez, vous c'est ça. Si tu vois qu'il n'y arrive pas, vous passez à trois fois consécutivement, d'accord ? Vous diminuez un peu l'exigence.

L'EN change de terrain.

EN : On en est où là les gars ? Vous n'avez pas tourné.

Elève : Si, si.

EN : Si vous avez tourné. Attends, attends P. (*S'adressant à P.*) Tu as fait un peu avec l'incertitude ?

Elève (*P.*) : Oui, on l'a fait.

EN : Ok. Bon, on va voir.

Les deux élèves effectuent un échange.

EN (*s'adressant à T*) : Là, tu fais droite gauche, c'est ça ?

Elève : Oui.

EN (*à la fin de l'échange, s'adressant à P.*) : Essaie d'éviter de jouer en revers, d'accord ? Tu joues beaucoup beaucoup en revers.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*à la fin de l'échange, s'adressant à P.*) : Le but là, c'est de ne pas le mettre en difficulté.

Elève : Ah, ok.

EN : Et oui, c'est lui qui travaille, c'est lui qui doit alterner droite gauche.

Elève : Et donc moi je me contente de renvoyer.

EN : Voilà. Dans un premier temps oui. Après, on verra.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*à la fin de l'échange*) : Bon là, ça fait cinq fois. Ok, donc là, c'est comme une réussite. (*S'adressant à T.*) Combien de fois tu l'as réussi ça ?

Elève (*P.*) : Trois

EN : Tu continues, il faut que tu le réussisses deux fois de plus.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*à la fin de l'échange, s'adressant à l'élève « qui travaille », suite à une faute de sa part sur un volant frappé en revers*) : Tu vois là par contre.

Elève : Oui mais...

EN : Parce que..., parce que tu es en retard sur ton déplacement.

(...)

EN : P., tu vas jouer avec C. Et vous (*s'adressant aux deux autres élèves*), vous n'allez pas jouer. Je vais vous passer une fiche, d'accord ? Je vous ai fait le schéma de la situation. Maintenant, vous la connaissez. Vous l'avez vécue tous donc je, je ne vous la répète pas, d'accord ? Je vous ai mis sur la fiche ce que je veux voir. Donc je... Vous allez faire un trait à chaque fois que vous voyez apparaître le critère, d'accord ? Au bout de cinq critères, vous changez de colonnes et donc de situation. D'accord ? La première, le premier critère, c'est (*EN lit la fiche*) en coopération, il faut que la perte du volant vienne de « A » (*un joueur*). Donc « A » sur le schéma, c'est celui qui renvoie, d'accord ? Vous voyez (*EN montre le schéma*), j'ai fait les deux zones et (*EN lit la fiche*) que « B » (*un joueur*) arrive systématiquement à atteindre les deux zones dans l'ordre.

Elève : Quoi ?

EN : C'est la première situation, regarde. (*EN lit à nouveau la fiche*) En coopération, il faut que la perte du volant vienne de « A ».

Elève : Ce n'est pas un match alors, c'est...

EN : Non, non. On repart sur le début.

Elève : D'accord, d'accord.

EN : (*EN lit la fiche*) Et que « B » arrive systématiquement à atteindre les deux zones dans l'ordre. Ok ?

Elève : Ouais.

EN : Donc vous faites ça. Donc on joue. Mettons P. (*un élève*) joue avec moi. Moi, je renvoie le volant. Chaque fois que je perds le volant et que P... Si moi je perds le volant et que P. lui atteint systématiquement les deux zones, c'est réussi.

Elève : D'accord, ok.

EN : Donc l'observateur, il fait un trait. Si par contre c'est P. qui perd le volant, vous faites une croix, d'accord ? Ou si P. n'atteint pas la zone ou si ça tombe au milieu du terrain, vous faites une croix. Une fois que l'on voit apparaître cinq traits consécutifs...

Elève : Cinq croix.

Elève : Non, cinq traits.

EN : Une fois que l'on voit apparaître cinq traits consécutifs, on considérera que P. a réussi. D'accord ? Et quand il a réussi, vous changez. Donc C. tu prends sa place. Donc toi, ça veut dire que tu n'es plus à cette colonne, tu passes à la colonne suivante, ok ? C'est bon, tout le monde a compris ? On va voir de toute façon. Vous, vous bossez les deux autres, vous venez avec moi, on va remplir la fiche.

(...)

EN (*s'adressant à un des deux élèves observateurs qui voulait prendre la parole*) : Qu'est-ce que tu as à me dire ?

Elève : Pourquoi on ne peut pas le faire dix fois tout court et pas cinq fois consécutives ?

EN : Non, je veux le voir cinq fois consécutives. (*S'adressant aux observateurs*) Donc vous, vous remplissez. T., tiens (*EN donne une fiche à T.*). Vous avez un stylo, vous mettez le prénom de celui qui travaille. Alors c'est P. qui travaille. Alors tu me mets son nom et son prénom et vous remplissez ensemble.

Les deux élèves joueurs effectuent un premier échange.

EN (*pendant l'échange*) : Ça a commencé les garçons donc vous observez.

EN (*à la fin de l'échange*) : Alors, il faut mettre...

Elève : Il faut mettre une croix parce que c'est..., c'est lui qui a raté.

Elève : D'accord.

EN : D'accord.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

Elève (*pendant l'échange*) : C'est qui qui travaille des deux là ?

Elève (*désignant un élève du doigt*) : C'est lui.

EN (*désignant un élève du doigt*) : C'est P. qui travaille.

(...)

Elève (*à la fin de l'échange*) : Là, il y a un, un trait.

EN (*s'adressant à un des deux élèves joueurs*) : Attends, stop, deux secondes. (*S'adressant au joueur renvoyeur*) P., joue le jeu. Si tu estimes que le volant n'est pas dans la zone, tu t'arrêtes, quitte à ce que ce soit une erreur mais arrête-toi.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

Elève (*à la fin de l'échange*) : Un trait. Ça fait deux traits d'affilé.

EN (*s'adressant aux observateurs*) : Vous pouvez lui indiquer vous où il en est. Il en est à deux traits.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*à la fin de l'échange, s'adressant aux observateurs*) : Celui-là, vous le comptez. Alors attends, stop, stop. Là, on va le compter comme étant bon parce qu'il a fait..., parce que ça a duré plus de cinq échanges si tu veux, d'accord ? Ça, je ne l'ai pas mis dans la fiche. Mais si ça dure plus de cinq échanges, on considère que c'est bon.

Elève : D'accord.

Elève : Alors, ça fait trois traits.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*à la fin de l'échange*) : Là, il est faux. Non, il n'est pas bon. C'est une croix.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*à la fin de l'échange*) : Là, c'est bon. Un trait.

Elève : Un trait là ?

EN : Mum.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

Elève (*à la fin de l'échange*) : Là, il était faux. Donc ça fait une croix. Ça va durer trop longtemps.

EN : On passera, on va passer... Du coup, si ça dure trop longtemps, on va changer.

Elève : *Inaudible*

EN : Ce n'est pas grave, on passera à trois traits consécutifs.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*pendant l'échange*) : Toi P., tu ne mets pas en difficulté, tu lui renvoies sur lui, ok ?

EN (*à la fin de l'échange*) : Très bien. Donc là, un trait. Donc maintenant, dès que l'on voit apparaître trois traits consécutifs, c'est bon. Ça veut dire qu'il a réussi.

Elève : Trois traits ?

EN : Trois traits consécutifs.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*pendant l'échange, s'adressant au joueur « qui travaille »*) : Oriente tes épaules P. Tu vois, tu n'as pas les épaules... Tu vois, quand tu le fais (*le dégagé*), tu finis avec le poignet, c'est ton poignet qui finit ton geste. Oriente tes épaules dans la direction où tu veux l'envoyer (*le volant*). Tu verras que ça ira plus facilement.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*pendant l'échange*) : Voilà. (...) Essaie de ne pas jouer en revers aussi. Ça c'est plus difficile mais... Là, ok.

EN (*à la fin de l'échange*) : Tu vois, regarde. C'est bon, un trait. Très bien.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*pendant l'échange, s'adressant au joueur « qui travaille »*) : Là, tu envoies en plein milieu (*du terrain*), P.

Elève (*P., à la fin de l'échange, suite à l'échec*) : Ouais, mais c'est dur quand même Monsieur.

Elève (*observateur*) : Ouais, c'est super chaud.

Elève (*P.*) : Ça ne paraît pas mais c'est dur.

EN : On va tourner. (*S'adressant à l'élève renvoyeur*) C., tu vas prendre...

EN (*S'adressant aux observateurs*) : Donc tu mets en dessous, sur l'autre ligne. Tu passes sur C.

EN (*S'adressant aux élèves joueurs*) : Donc même chose, d'accord ? Dès que tu arrives à trois traits consécutifs, tu as réussi, ok ? Allez.

Les élèves joueurs effectuent un nouvel échange après avoir changé de rôles.

EN (*à la fin de l'échange*) : Il est dehors.

Les élèves joueurs effectuent un nouvel échange.

EN (*pendant l'échange*) : Ok. (...) Ok. (...) Ok. (...) Oriente bien tes épaules. (...) Ouais.

EN (*à la fin de l'échange*) : Un trait.

Elève (*observateur*) : Il va t'en mettre trois d'affilé tu vas voir un peu.

Les élèves joueurs effectuent un nouvel échange.

Elève (*à la fin de l'échange*) : Deux traits.

EN (*s'adressant aux observateurs*) : Est-ce que vous voyez la différence entre P. et C. ?

Elève (*observateur*) : C., il tourne les épaules pour envoyer dans la zone.

EN : D'accord, c'est bien, c'est l'écho de ma voix.

Les élèves joueurs effectuent un nouvel échange.

EN (*pendant l'échange*) : Et sinon, il fait quoi de plus C. ?

Elève : Il finit le geste de la direction dans laquelle il veut envoyer le volant.

EN : Ouais, il y a ça aussi. Et regardez, il y a qu'il..., systématiquement quand il joue le volant, il a les deux appuis au sol et décalés l'un par rapport à l'autre. Il est systématiquement bien placé.

EN (*à la fin de l'échange*) : Ok, vous tournez. Les deux autres, vous travaillez.

1.2.3.2. Entretien de Conseil Pédagogique

ECP

PR : La première chose qui, pour nous, n'est pas encore installée... Autant les indicateurs, les fiches, pour nous, c'est très positif et on va essayer de le rendre plus efficace... Nous, sur la présentation de la situation, le fameux..., là où tu disais que ce n'était pas forcément clair, pour nous ça résiste encore en fait. C'est-à-dire sur la situation..., je la reprecise et puis après je te laisse t'exprimer.

EN : Mum, mum.

PR : Tu dis... C'est la fameuse situation où ils (*les élèves*) doivent faire cinq fois, cinq fois. Alors déjà le cinq fois, cinq fois..., voilà.

EN : Ouais, je me suis embrouillé ouais.

PR : Et alors..., juste est-ce que l'on est clair là-dessus ? Tu dis : « il faut, euh..., il y a deux temps ». Parce qu'ils doivent réussir cinq fois entre guillemets en alternant. Puis après, ils doivent faire en incertitude. Alors au début, on s'est posé la question. Est-ce que c'est comme la dernière fois, ils apprennent et après ils se développent ?

EN : Non.

PR : Alors... Mais après, on a eu...

EN : Si tu veux, je peux t'expliquer d'entrée... Parce que c'est très critiquable... J'ai fait des choses...

PR : Ouais mais je te donne juste la deuxième notion.

EN : Vas-y, vas-y.

PR : Et justement pour que tu me l'expliques. Donc lié à ça, on s'est posé la question parce que du coup, tu leur demandes d'alterner droite-gauche et en plus après d'enchaîner l'incertitude. Et surtout après, tu dis : « une fois... ». Tu dis ça : « une fois que tu as réussi les cinq fois, tu passes à autre chose ». Donc pour moi, tu leur donnais un indicateur pour qu'ils passent de l'apprentissage au développement ou pas. Cet indicateur, il servait de passage à quoi à quoi ?

EN : Ouais, alors...

PR : Juste précise-nous...

EN : Ce qui m'a biaisé, c'est de ne pas avoir eu..., c'est de ne pas avoir pu utiliser la fiche vu qu'ils étaient deux et deux. Sur la fiche, c'est beaucoup plus..., c'est plus clair.

PR : Mum, mum.

EN : Ce qui est gênant, ce que j'ai trouvé gênant, c'est le truc de cinq et cinq.

CP : Ouais.

EN : J'aurais pu trouver deux chiffres différents parce que... C'est le truc bête mais ça...

CP : Ah ouais, ouais. Ça, ça les mets...

PR : Oui, même nous, tout le monde je pense.

EN : Même moi donc... Cinq et cinq, ce n'était pas très judicieux. Mais dans l'idée, c'était de faire... Effectivement, il y avait un découpage : « ça, c'est une situation d'apprentissage ».

PR : Mum, mum.

EN : Et le développement aurait été un match..., ce que j'ai placé quand tu m'as dit : « ce serait bien quand tu les regroups quand on utilise les fiches ».

PR : D'accord.

CP : Oui, oui.

EN : Là, ils parlaient sur le développement à ce moment-là.

CP : D'accord.

EN : Mais l'idée, c'était que..., qu'il y ait un premier temps dans lequel ils s'habituent d'un point de vue moteur à alterner droite, gauche où on ne met pas spécialement en difficulté celui qui relève, puisqu'il relève un coup à droite, un coup à gauche.

PR : Mum, mum.

EN : Et puis une fois qu'effectivement ils ont réussi à faire..., à cinq fois alterner systématiquement la zone et à faire que le partenaire ne peut plus relever...

PR : Mum, mum.

EN : Commencer à jouer sur l'incertitude en fait. Et à construire le point. C'est-à-dire prendre en compte les déplacements...

PR : Pourquoi tu as encore donné deux fois la même chose ? La dernière fois, on t'avait dit que tu donnais une consigne et puis une autre et du coup tu pouvais les perdre. Parce que moi j'ai eu l'impression du coup que tu veux... Tu refais le même écueil. C'est-à-dire que tu veux donner deux choses en même temps. Donc du coup, tu n'avais pas bien précisé le « cinq fois, cinq fois », tu n'avais pas bien précisé l'aspect coopération que tu la as dû redonner. Du coup, en voulant donner à la fois l'incertitude... En plus, tu leur dis au début : « il n'y a pas incertitude et après il y a incertitude et en plus incertitude court long ». Est-ce que tu n'es pas d'accord que tu la reproduis une forme de...

EN : Si mais...

PR : Tu as voulu donner encore deux situations au même moment.

EN : Je n'ai pas voulu donner de situations si tu veux, j'ai voulu donner une situation et son évolution. J'aurais dû donner...

PR : Comme la dernière fois.

CP : Et ouais.

EN : Non, la dernière fois, j'ai donné deux situations vraiment.

PR : Oui, mais c'est comme la dernière fois. C'est-à-dire que tu as deux temps que tu veux donner en une fois aux élèves.

CP : Ouais. C'est l'histoire des deux temps.

EN : Oui, je comprends.

PR : Est-ce que pour toi...

EN : Oui, oui. Il n'y a pas de... Oui, oui, je comprends.

CP : Et d'ailleurs après, tu as dit : « bon, je ne suis pas clair ». Tu te l'es dis toi-même que..., voilà.

EN : Non, parce que oui, je sentais que je n'avais pas été..., qu'ils ne comprenaient pas l'histoire de « cinq fois ». Parce que moi, ce qui me gêne, c'est... Est-ce qu'il faut dire « cinq fois les zones » ou « c'est quand on a fait cinq fois consécutivement que l'on a réussi ». Tu vois, c'est ce « cinq fois » qui...

PR : Ça te gêne comment en fait ? En quoi ça te gêne ?

EN : Non, moi si tu veux, quand j'ai distribué les consignes, je me suis embrouillé.

PR : Oui, oui.

CP : Ouais.

EN : Et j'ai dit : « vous devez atteindre cinq fois les zones ; et une fois que vous les avez atteintes cinq fois, c'est réussi ». Et après, j'ai dit : « une fois que vous avez réussi cinq fois consécutivement... ». Donc en fait, il y a deux fois à réussir cinq fois.

CP : Là, ce que l'on pourrait...

EN : La, la présentation de la chose si tu veux, ce n'est pas clair pour l'élève et ça ne l'est pas pour moi non plus.

PR : Non, ouais... Non juste pour faire le bilan, on est d'accord que globalement que quand tu enseignes, tu ne peux pas présenter aux élèves de choses en même temps.

CP : Deux choses en même temps.

EN : Mum.

PR : Même là, tu vois avec des élèves faciles, ça ne marche pas. Donc toi il faut que tu te forces je pense à... « Je fais un temps, j'explique bien et on passe à un deuxième ». Et par contre, pour rebondir... Je pense que là-dessus... Je ne sais pas c'est... De l'avoir vécu deux fois ça te parle ou pas ?

EN : Oui, oui.

PR : Ouais.

EN : Mum, mum.

PR : Tu as présenté les deux en fait.

EN : Oui, oui.

PR : Alors même... C'est que toi tu as envie de tous leur dire mais là je pense qu'il faut dire : « et bien, il faut d'abord les cinq fois ».

CP : Ouais.

PR : Et puis après du coup... Il ne faut pas que tu aies peur qu'il y ait une frustration des élèves tu vois, qu'ils viennent te dire : « Monsieur, on passe à quoi ? ».

EN : Mum, mum.

PR : Ça peut être intéressant aussi. Tu n'es pas obligé de tout..., de les submerger d'informations. Et par contre ce que tu as dit, je l'ai vérifié. C'est-à-dire que c'est vrai que quand tu as utilisé la fiche, c'est ce que l'on a mis, ça a été vraiment un appui du coup pour n'expliquer qu'une seule chose et passer à l'autre. Du coup, ça t'a aidé à cadrer. Comme tu l'as dit à un moment donné : « je n'avais pas la fiche ». Ce n'est qu'à partir du moment où tu as eu la fiche, c'est vrai que la fiche t'aide à cadrer... Je passe, je n'explique pas les deux situations vues qu'il faut déjà que je leur explique comment réussir. Par contre sur la fiche...

CP : Et bien oui... Alors donc... De mettre une fiche, c'est bien. Mais bon, on a vu quand même que le côté quantitatif et qualitatif, il n'y était pas. Enfin..., comment te dire ? Cette fiche, elle reproduit ce que tu leur dis pour moi. Je..., voilà. Moi, je l'aurais faite encore plus simple.

EN : Mum.

CP : C'est-à-dire que là, tu remets des phrases : « en coopération, il faut que la perte du volant... ». Alors que cette fiche, elle doit... Presque il n'y a pas besoin de verbes, etc., d'explications. C'est « perte du volant, une croix », euh..., tu vois ce que je veux dire. L'explication, elle doit être encore plus simple. Donc finalement, il aurait fallu dédoubler et peut-être ensuite..., euh... Le système de : « si tu n'y arrives pas à atteindre, tu mets une croix ; si tu y arrives, tu mets un trait », c'est ça ?

EN : Mum, mum.

CP : Donc, tu leur dis : « faire entrer dans la case correspondante chaque fois que le critère apparaît ; faire une croix chaque fois qu'il n'apparaît pas ». Et bien moi, je pense que tu aurais dû faire : « on fait dix lancements et on met croix ou barre suivant si c'est réussi ou pas ». Et peut-être que cette histoire de consécutif, ça les met encore dans un...

EN : Oui mais réussi ou pas quoi ? C'est ça le problème.

CP : Là, c'était les cinq échanges, c'est ça ? C'était les cinq passages...

EN : Ouais, changements de zone.

CP : Alors peut-être que..., peut-être que ce n'était pas cinq..., c'était peut-être trois ou...

PR : Non, mais juste pour aller dans l'ordre là.

CP : Moi aussi je ne suis pas précise.

EN : Je comprends ce que tu dis P. parce que c'est vrai que... Non mais je comprends tout à fait. C'est vrai qu'il y a des phrases, ce n'est pas forcément évident.

PR : Sur la forme.

CP : Sur la forme.

EN : Sur la forme. Mais moi, je me suis questionné en la faisant la fiche. Je voulais mettre un critère... Quand je lisais mes critères... Je trouve que le critère est compréhensible quand tu le lis et en même temps résume bien ma règle si tu veux qui es de dire : « il faut atteindre la zone », etc.

PR : Mum, mum.

EN : Et je voulais donner une solution pour donner aux élèves, pour dire aux élèves quand est-ce que l'on passe de là à là. Quand est-ce que l'on se dit..., quand est-ce que l'on...

CP : Ouais.

EN : Tu sais, j'avais dit la dernière fois : « quand vous sentez que vous y êtes... ».

CP : Oui, je sais.

EN : Donc là..., et comme moi..., je, je remets dans le contexte. J'avais dit, j'avais fait la séance d'avant que vous veniez : « sur vingt fois, quand vous avez réussi quinze fois... ». Et je vous avais dit que quand on avait fait vingt fois, finalement peu importe s'ils avaient réussi quinze fois, ils arrêtent et ils passent.

CP : Oui.

EN : Mais moi mon idée, c'était que là peu importe qu'il y ait cinquante croix et trente traits...

CP : Oui, tu veux qu'il y ait trois...

EN : Du moment que j'en ai cinq consécutifs, c'est bon, c'est réussi, vous pouvez passer à côté.

CP : Cinq, c'est beaucoup alors. Enfin bon...

EN : Après voilà, cinq c'est beaucoup. Je m'en suis rendu compte et je suis passé à trois avec eux.

CP : Tu as vu.

EN : Ouais, ouais.

CP : Après tu as..., il y a eu... Je l'ai marqué : « consignes de remédiation... ».

EN : Et c'est pour ça que... Dans l'idée, le quantitatif c'était juste... J'ai essayé de le signifier là ; quand il y a cinq traits consécutifs, ça veut dire que vous pouvez passer à côté. Alors après, c'est vrai que ce n'est pas forcément... Peut-être que..., il y a certainement mieux à faire mais j'ai..., en le faisant je n'ai trouvé que ça pour ne pas mettre du quantitatif à la base qui va peut-être les (*les élèves*) biaiser dans la réussite.

PR : Mum, mum.

CP : Ouais, ouais.

PR : Donc il y a deux choses : le fond et la forme.

CP : Le fond et la forme oui.

PR : Sur la forme, nous c'est vrai que la seule chose que l'on se disait, c'est que par exemple là tu mets juste un trait, une croix et tu mets à quoi ça correspond. Et c'est vrai que le critère des cinq traits, il est tout petit tu vois. On aurait associé qualitatif et quantitatif, tu vois, dans la même case.

EN : D'accord.

PR : Parce que du coup, tu as dû le rappeler. D'ailleurs... Le nombre d'échanges quoi. Là, juste sur la forme.

EN : Oui, oui, je me suis embrouillé.

PR : C'est-à-dire que dans la case, c'était les deux du coup pour eux. Parce que du coup juste dans l'explication de la forme, il y avait juste... Moi j'aurais mis juste la légende : c'est quoi une croix, c'est quoi un trait, au lieu de faire une grande phrase. C'est ce qu'on s'est dit. Et que là (*PR montre à l'EN sa fiche d'observation*), tu aies les deux critères, à la fois c'est quoi qualitatif et c'est quoi quantitatif, comme ça ils se repèrent. Parce que du coup c'est vrai que...

CP : Mais il y a quand même (*sur la fiche*) : « appeler le prof ».

PR : Oui.

CP : Mais bon..., voilà.

PR : Mais par contre, sur le fond, certes pour nous..., c'est vrai que tu t'es aperçu très très vite que cinq (*essais réussis*) consécutifs, c'est quasi, quasi impossible. (...) Donc au niveau de la fiche, sur la forme, juste sur l'aspect que l'on ait les deux critères et juste, bon ça c'est sur la forme mais..., donc... Par contre, on retient, c'est positif, la fiche était intéressante et du coup je pense que la fiche elle t'a aidé à faire la transition, justement à ne pas confondre apprentissage et développement et à bien caler tes deux temps, et l'évolution.

EN : Par contre, si tu veux pour moi, l'apprentissage s'arrête là (*l'EN montre un endroit sur sa planification de séance*). C'est-à-dire que là, il n'y a pas apprentissage et développement. Là, le développement il revient après dans une situation que je n'ai pas mise en œuvre finalement.

CP : Oui.

PR : D'accord.

EN : Parce que tu m'as dit à juste titre... Parce que la séance est complètement biaisée par le fait qu'ils ne sont que quatre (*élèves*). La fiche, je ne comptais pas la sortir.

CP : Oui, oui mais on a compris.

EN (*s'adressant au PR*): Mais comme tu voulais voir fonctionner la fiche, du coup j'ai fait ce temps-là et je ne suis pas passé au développement. Il n'y a pas eu la situation de match.

PR : Donc ce sont deux temps d'apprentissage ça pour toi.

EN : Ça, c'est..., voilà. Le premier temps... L'idée, c'est que..., la règle en gros, si je devais faire émerger le principe, c'est que si tu utilises, si tu décentres l'adversaire du centre du terrain et que tu l'amènes sur les côtés du terrain, tu te crées un espace dans lequel tu pourras rompre l'échange.

PR : D'accord.

EN : Une rupture spatiale en fait.

PR : Mum, mum.

EN : Et c'est ce que..., c'est la règle que je voulais faire émerger. Dans un premier temps, je voulais m'assurer qu'ils (*les élèves*) étaient capables d'atteindre les zones régulièrement.

PR : Mum, mum.

EN : Et donc du coup, je ne suis pas vraiment sur mon principe mais sur un moyen technique d'atteindre la zone. Et une fois que ça c'est passé, on travaille vraiment sur le principe avec peut-être l'utilisation du contre-pied et l'utilisation..., et la construction stratégique du point.

CP : Ouais.

EN : Mais sur l'extérieur, enfin sur l'extérieur du terrain.

PR : Donc c'est l'usage, le même usage du principe.

EN : Voilà, c'est le même usage du principe. Mais après par contre, il y avait une situation de développement. Et là où tu as tout à fait raison, c'est que j'ai voulu donner d'entrée...

CP : Ah oui.

EN : Le fait qu'une fois que vous avez réussi à faire ça, vous passez réellement à la situation qui va amener au principe.

PR : Mum, mum.

EN : Et j'aurais peut-être... Et je vous rejoins en disant que j'aurais dû donner uniquement la, la première (*situation*). Mais j'ai...

CP : Par contre, cette fiche, tu vois le temps que ça..., que ça pose la situation, tu vois. Bien sûr, c'est..., tu es moins dans l'activité mais la discussion... Moi..., tu vois... Le fait que les... Tu vois les autres jouer, tu observes et je pense que ça, c'est aussi..., ce n'est pas aussi formateur mais ça fait partie de la formation de l'élève. Et donc ça a marqué un temps tu as vu. Ils (*les élèves*) ont discuté, il y a un rapport entre eux, il n'y a pas que je joue et...

EN : Mum, mum.

CP : Donc moi, j'ai trouvé intéressant tous les quatre (*élèves*) quand ils ont... « Oui, tu n'as pas fait les trois traits, mais pourquoi ? », tu vois. Il y a quand même... Ce n'est pas seulement les deux qui jouent et... Et ça, ça marque un temps et..., et voilà. Et souvent, la fiche ça permet... Alors la fiche, ce n'est pas systématique parce que ça..., c'est long, c'est... Mais dans une leçon, ça marque un temps qui est formateur. Je ne sais pas comment tu l'as vu...

EN : Si, si. Oui, oui.

PR : Oui moi, pour aller un peu plus loin, au-delà de l'aspect formateur pour les élèves de la fiche, en plus qui n'est pas forcément une perte de temps.

CP : Ah non.

PR : Parce que du coup ça peut être le temps de récupération qui est associé à la fiche. Je suis d'accord, je te (*la CP*) rejoins sur le fait qu'elle aide l'élève à apprendre. On les (*les élèves*) a vus discuter. Moi, sur toi, là où j'ai vu un gros changement, c'est..., ce sont les meilleurs moments où tu as enseigné de la séance. Je mets (*sur la feuille de notes du PR*) « très bien ». C'est-à-dire que justement les moments où eux ils étaient sur la fiche et toi tu les regardais, tu as fait de bonnes remédiations, tu étais là pour les observer et j'ai trouvé ça positif en fait.

CP : Mum, mum.

PR : Ils étaient occupés à autre chose et c'est vrai que...

CP : Oui, oui.

PR : Cette fiche, elle a permis à la fois de cadrer les élèves et toi de te cadrer du coup sur il n'y a qu'une seule chose à faire. Et du coup, tu étais très disponible à l'observation et du coup à enseigner. Là, moi j'ai mis..., je t'ai vu enseigner, je t'ai vu observer des choses, remédier. Tu as été très disponible avec eux. Un peu moins « bip bip » que lors de la dernière séance où ta préoccupation, c'était de présenter ta situation.

CP : Oui, voilà.

PR : Et si on parle de temps moteur pour les élèves et toi ton temps d'enseignement, ton temps d'enseignement c'était un temps plutôt de donner les consignes et expliquer alors qu'aujourd'hui, tu as passé ton temps à enseigner. Donc peut-être en se déchargeant tu vois ou en déchargeant tu vois les critères aux élèves, les indicateurs, toi tu prends peut-être du temps aussi pour enseigner et peut-être... Cette fiche en plus, elle t'a permis de préciser des règles, elle t'a permis aussi de vite voir ce qui fonctionnait et ce qui ne fonctionnait pas. Tu as pu par exemple..., on aurait pu faire la même erreur que toi, tu te dis : « c'est vrai que cinq fois consécutives... », tout de suite tu te rends compte que ça ne fonctionne pas. T. (*un élève*), tu lui dis « trois, quatre ».

CP : Ouais.

PR : Tu, tu l'as constamment adaptée (*la situation*).

2. Annexe 2 : Retranscription *verbatim* des données d'enregistrement des séances d'autoconfrontation

2.1. Étape 2 du dispositif

2.1.1. Visite Conseil 1

2.1.1.1. AC-EN

ECP (16'27)

EN : Et après, je pense que..., qu'il faut que je rajoute du gainage dans mon échauffement.

CP : Oui.

EN : Soit en fin, soit en début je ne sais pas exactement mais il faut que je rajoute du gainage parce que...

EN : Là, on est sur l'échauffement. Donc, je suis rentrée dans l'échauffement par la mixité. Et, là, j'y reviens par le gainage parce que je me rends compte que dans l'échauffement, il me manque du gainage, qui en réalité était prévu sur ma planif' (*planification*) mais que je n'ai pas fait parce que je n'avais pas le temps.

CH : Quand tu lui (*la CP*) dis là, tu penses ce que tu m'as dit tout à l'heure, c'est-à-dire tu lui dis en sachant que tu, ... enfin... que tu l'as prévu mais que tu ne l'as pas fait ou... Vraiment parce que là quand tu dis ça...

EN : Non, là je sais que je l'ai prévu et que je ne l'ai pas fait. Mais par contre, je lui pose une question indirecte. Je lui demande avant ou après, je ne sais pas.

CH : Avant ou après ? Je n'ai pas entendu.

EN : Quand je lui parle de l'échauffement, je lui dis il faut que je rajoute une étape. Mais avant ou après, je ne sais pas. Avant ou après, je ne sais pas. Je ne sais pas quand le placer mais il faut qu'il y en ait.

CH rembobine puis repasse la bande.

ECP (17'04)

EN : Et après, je pense que..., qu'il faut que je rajoute du gainage dans mon échauffement.

CP : Oui.

EN : Soit en fin, soit en début je ne sais pas exactement mais il faut que je rajoute du gainage parce que... Parce qu'en fait je crois que je n'ai pas complètement l'image du lycéen...

CH : Vas-y, reviens sur ça.

EN : Et bien, sur avant ou après, j'attends une réponse. Je le mets quand ? Si elle (*la CP*) ne me répond pas, c'est que peu importe, donc... euh, je le mettrai..., je verrai.

CH : Mais ce n'est pas une question ça quand même, si ? Enfin...

EN : Et bien si parce que si tu veux, sur le..., la dernière fois (*lors de la Visite Formative 1*), ils... avec J. (*le FU*), ils m'ont pas mal titillée sur l'ordre de mon échauffement.

CH : Ouais...

EN : Sur qu'est-ce qui vient...le cardio (*l'échauffement cardio-vasculaire*) qui vient avant les étirements, les étirements qui viennent avant ça, les ischios (*les muscles ischios-jambiers*) qui viennent avant les quadri (*les muscles quadriceps*), les quadri...

CH : Donc, ça c'est une question qui est tenue par ça, c'est-à-dire sur le contenu de l'échauffement ou c'est sur...

EN : Sur l'ordre.

CH : Ah, d'accord.

EN : Bon, il me faut, il me faut du gainage. Ça, je l'ai prévu et je ne l'ai pas fait. Donc je lui dis que j'en suis consciente qu'il en faut, mais euh..., je ne sais pas où le mettre. Donc, il y sera mais où, je ne sais pas.

CH : Là, en fait, tu es en train de lui demander où est-ce que tu le mets.

EN : Ouais.

CH : Et alors..., et c'est tenu par la préoccupation de l'ordre parce qu'ils te l'ont relevé préalablement.

EN : C'est ça.

CH : D'accord.

EN : Si tu veux, l'échauffement, on a en quand même parlé pendant les trois quart de l'entretien (*l'entretien de conseil pédagogique de la Visite Formative 1*) donc...

CH : Et donc, c'est quelque chose qui te...

EN : Je pense que c'est quelque chose que je, que je ne travaille pas assez.

EN : Et d'ailleurs, elle me donne une piste après. Elle me dit échauffe le mouvement que tu as prévu après.

CH : Ouais.

EN : Donc, si je pense ma séance, à la limite, je fais mon échauffement à la fin de la planification, quand j'ai terminé.

CH : Mum, mum.

EN : Ce que je fais à l'envers pour l'instant.

CH repasse la bande.

CH : Là, je crois que tu pars sur autre chose. Tu dis je crois : « je n'ai pas pris conscience de ce que sont les élèves ».

ECP (18'41)

EN : Parce qu'en fait je crois que je n'ai pas complètement l'image du lycéen..., je n'ai pas complètement l'image du lycéen tu vois un peu, un peu déstructuré. C'est vrai que je me rends pas trop compte que il y en a ils en font pas à la maison, ils en font pas à ..., tu vois.

CP : Ouais.

CH : Là, je crois que tu pars sur autre chose. Là, j'ai l'impression que tu es en train de lui (*la CP*) dire « je l'ai pas fait parce que je pensais qu'ils (*les élèves*) en avaient pas besoin », non ? Moi, je l'ai pris comme ça à l'extérieur.

EN : Non, mais, j'ai..., je me suis rendu compte qu'ils en avaient plus besoin que ce que je pensais, en fait. Pour moi, le gainage, ça fait partie de la gym (*gymnastique*), point. Et quand tu les vois, tu te dis, non mais tu ne peux pas le zapper.

CH : Pourtant, tu me dis c'est des bons élèves, quand même.

EN : Ouais, mais c'est, c'est..., ils sont quand même mous.

CH : Alors pourquoi tu l'as zappé toi pendant ta séance ?

EN : Parce que..., parce que pour moi, l'échauffement, je ne suis pas encore dans ma leçon et j'ai envie d'aller dans la leçon. J'ai envie de rentrer dans le moment où on envoie et ou...

Ce n'est pas que je perds du temps à l'échauffement mais il ne faut quand même pas qu'il me prenne vingt-cinq minutes de ma séance.

CH : C'est marrant ça parce que c'est, c'est, c'est en rapport avec ta préoccupation qu'elle t'avait pointée elle (*la CP*)...

EN : Je sais.

CH : C'est ça, c'est ça qui...

EN : Oui, oui.

CH : Non, je ne sais pas, je, parce que là, j'ai l'impression qu'elle (*la CP*) y attache de l'importance.

EN : Si tu veux, pour moi, j'ai l'impression que..., tout ce qu'on pose en terme de chantier, ce ne sont que des choses annexes pour moi en action. Le moment de la parade, le moment où ils (*les élèves*) ramassent le matériel... Bon ok, c'est, c'est important. Mais moi, pour l'instant..., enfin, je veux qu'ils envoient. Ils ont deux heures par semaine donc je veux...

CH : Ouais mais l'échauffement..., parce que t'as l'échauffement... Tu me dis le gainage..., mais c'est, c'est quand même..., c'est quasiment de, de l'ordre du développement moteur, c'est, c'est comme un contenu non ?

EN : Oui, mais pour moi, le..., ce n'est pas parce que tu en fais à l'échauffement qu'ils seront gagnés. Le gainage pour le conserver, c'est quelque chose que tu dois travailler vachement régulièrement. En deux heures d'EPS...

CH : Et alors, pourquoi tu lui dis : « il faut que je fasse du gainage » ?

EN : Parce que c'est, c'est mieux d'en faire un peu que pas du tout. Mais je ne suis pas convaincu de l'efficacité en deux heures d'EPS par semaine.

CH : Ouais, donc tu lui dis pour lui faire plaisir.

EN : Mum... (*non de la tête*)

CH : Je ne sais pas. Tu lui dis : « j'ai pris conscience que je n'en ai pas fait, il faut absolument que j'en fasse ; je ne sais pas quand mais je vais en faire ».

EN : Mum.

CH : Là, tu me dis : bon en même temps, c'est...

EN : Je vais en faire parce qu'ils (*les élèves*) n'en font pas tout seul. Mais ce que j'aimerais, c'est que ce qu'ils ont appris en gainage là, ils le refassent un peu tout seul.

CH : Ouais.

EN : Pour que ça serve...

CH : Tu crois qu'elle (*la CP*) est dans cet état d'esprit ? Est-ce qu'elle est dans cet état d'esprit de l'échauffement renforce une qualité physique, une capacité ou elle est dans l'échauffement au sens d'échauffement - échauffer...

EN : Non, elle est dans l'échauffement - échauffer.

CH : D'accord. Parce que là, j'ai l'impression que toi, tu touches plutôt le côté euh.... Quand tu dis j'ai l'impression qu'ils n'en font pas ailleurs qu'en EPS, tu es plutôt sur la capacité, non ce n'est pas ça ? La musculation par exemple...

EN : Ouais, c'est ça, sur le, le plus long terme quoi. Si tu veux, je pense qu'on a deux visions..., on ne les a jamais opposées mais je pense qu'on a deux visions différentes. Elle fait de l'EPS par, par les APS et moi je fais de l'EPS pour du contenu moteur. Que je fasse de l'acrosport, de la gym ou de l'endurance...

CH : Et l'échauffement dans tout ça ? Puisque c'est une préoccupation que tu as... Ça conditionne l'échauffement pour toi cette différence là ?

EN : Pour moi, ils (*les élèves*) sont échauffés à partir du moment où ils sont chauds. Si tu veux, tu prenais mes élèves à la fin d'un échauffement, ils étaient chauds, voilà. Ils étaient prêts à entrer dans le truc. Après...

CH : Et elle, donc...excuse-moi parce que j'ai du mal à saisir, elle pour elle, la différence avec elle, ça serait quoi alors ?

EN : C'est que...

CH : Pourquoi ils t'ont embêté J. (*le FU*) et elle ?

EN : Pour eux, je pense que c'est vachement méthodique. Il y a des étapes que moi je ne respecte pas. Il y a des étapes qui vont dans un certain ordre et on passe par du cardio (*échauffement cardio-vasculaire*), on fait des étirements, on fait si, on fait ça et tout doit être fait. Et moi, je pense que tout n'est pas nécessaire pour être échauffé. Ils connaîtront tout. Si tu prends les trois cycles, les échauffements ne sont pas les mêmes sur mes trois cycles. Ils connaîtront plusieurs méthodes d'échauffement.

CH : Mum, mum.

EN : Et t'as pas besoin de faire les trois pour être échauffé.
CH : D'accord.

CH accélère un peu la bande.

CH : *On va la laisser parler quand même.*

ECP (22'25)

CP: Là, c'est un peu toujours le problème entre... Tu crois que tout est acquis...

EN : Mum, mum.

CP : ... et parfois c'était euh..., il y avait des choses qui étaient faciles.

EN : Ouais.

CP: Mais tout le monde n'a pas le même niveau quand on parle en éducation physique. Alors, si tu ne le fais pas travailler un peu à l'école, eux (*les élèves*) ne le travailleront pas tout seuls.

EN : Tu ne peux pas le vérifier.

CH : C'est-à-dire ?

EN : S'ils (*les élèves*) ne le travaillent pas à l'école, ils ne le travailleront pas en dehors. Donc là, là tu vois je pense qu'elle (*la CP*) comprend ce que je veux lui dire. Je veux lui dire d'accord, ce que tu vas faire pendant les deux heures, ça ne va pas être monstrueux mais si tu ne le leur apprends pas, ils ne pourront pas le refaire tout seul.

CH : Donc là, elle est plutôt dans l'idée que dans l'échauffement il faut quand même que tu les accompagnes un petit peu dans ça, c'est ça ?

EN : Ouais. Et puis, il faut que tu leur donnes des clefs pour refaire tout seul.

CH : Ouais.

EN : Si tu les laisses...

CH : C'est marrant, elle sourit quand elle parle de l'échauffement.... C'est quoi pour toi ? Ça ne t'a pas marqué ? Quand je l'ai vu...

EN : Elle sait.

CH : Elle sait quoi ? Moi, ça m'a...

EN : Elle sait qu'on va revenir sur l'échauffement.

CH : C'est un moment qui est marrant je trouve.

EN : Elle sait qu'on va revenir sur l'échauffement.

ECP (23'30)

EN : C'est vrai que je me rends pas trop compte qu'il y en a qui n'en font pas à la maison, ils n'en font pas à..., tu vois.

CP : Là, c'est euh..., c'est un peu toujours le problème entre...

CH : C'est un peu toujours le problème...

EN : Là tu vois le sourire qu'elle fait, là tu vois ce n'est pas moi qui lui est laissé la parole. Au moment de son sourire, voilà, je savais qu'elle avait quelque chose à dire sur l'échauffement. Donc je l'ai laissée parlé. Jusqu'à présent, elle n'avait pas la même attitude ; elle écoutait. Maintenant, elle..., au moment de l'échauffement, elle sourit ... Je le sais qu'elle a quelque chose à dire.

CH : Donc ça veut dire que c'est un moment qui pour elle est, enfin elle a un truc important à te dire.

EN : Ouais.

CH : Et donc tu te tais.

EN : Et donc je me tais.

CH : C'est marrant, en fait il n'y a pas d'interactions quoi. Soit il y en a une qui parle, soit l'autre.
EN : Ouais.
CH : Vous discutez jamais quoi. Vous vous écoutez...
EN : Mutuellement.
CH : Mutuellement. C'est assez rigolo, regarde comment elle sourit là. Elle est contente de te parler là finalement.
EN : (*rires*) Ouais, je pense.

CH rembobine légèrement la bande.

ECP (24'19)

CP : ... et parfois c'était euh..., il y avait des choses qui étaient faciles.

EN : Ouais.

CP : Mais tout le monde n'a pas le même niveau quand on parle en éducation physique. Alors,...

CH : Attends, je te repasse, là si tu veux je te remets l'extrait en entier depuis le début pour que...

CH rembobine légèrement la bande.

EN : Parce que je n'ai pas complètement l'image du lycéen tu vois un peu, un peu déstructuré. C'est vrai que je me rends pas trop compte qu'il y en a qui n'en font pas à la maison, ils n'en font pas à ..., tu vois.

EN : Là elle (*la CP*) parle des non-dits je pense.

CH : Des non-dits.

EN : Ouais, ça, c'est..., ce n'est pas un problème que j'ai là, c'est un problème que j'ai moi, que j'ai eu en cours, que j'ai eu partout. J'ai tendance à..., je ne dis pas tout. C'est tellement évident que je ne le dis pas. Quand tu es à l'échauffement et que je te fais faire un battement de jambe avec la jambe droite, ils (*les élèves*) me posent la question : « on change de jambe ? ». Oui, évidemment qu'on change de jambe, on a deux jambes, on échauffe les deux. Ce sont des choses que je ne dis plus, que je ne dis pas.

CH : Mum. C'est sur ça qu'elle revient là ?

EN : Je pense que sur les... ouais l'idée des non-dits tu vois.

CH : Attends, je te repasse, là si tu veux je te remets l'extrait en entier depuis le début pour que...

CH rembobine légèrement la bande.

EN : Parce que je n'ai pas complètement l'image du lycéen tu vois un peu, un peu déstructuré. C'est vrai que je me rends pas trop compte qu'il y en a qui n'en font pas à la maison, ils n'en font pas à ..., tu vois.

EN : Tu vois, c'est évident que tu en fais en dehors, c'est évident. Mais voilà, j'ai du mal à, à considérer... un gamin avec une Playstation tout le temps mou chez lui, enfin je n'arrive pas dans ma représentation des choses, c'est quasiment...

CH : Ouais. C'est un peu... tu fais un état de ce que tu penses.

EN : Mum.

ECP (25'34)

CP : Ouais... Là, c'est un peu toujours le problème entre... Tu crois que tu crois que tout est acquis...

EN : Mum, mum.

CP : ... et parfois c'était euh..., il y avait des choses qui étaient faciles.

EN : Ouais.

CP : Mais tout le monde n'a pas le même niveau quand on parle en éducation physique. Alors, si tu le fais pas travailler un peu à l'école, eux (*les élèves*) ne le travailleront pas tout seuls.

EN : Tu vois ce sont des trucs de base, comme il (*un élève*) me dit : « on change de jambe » ? Et bien oui, on change de jambe enfin tu vois... Mais je ne l'ai pas dit, c'est vrai que je ne l'ai pas dit.

CP : Ouais, ouais.

EN : C'était tellement évident que... Oui, on change de jambe.

CP : Donc au niveau de l'échauffement, tu as changé un peu de forme, tu as fait un petit peu de travail de course.

EN : Ca, c'est en référence à ce que J. (*le FU*) et elle avaient vu en athlétisme (*athlétisme*) (*lors de la Visite Formative 1*).

CH : Pourquoi ?

EN : Parce que je ne faisais pas de course en athlétisme. Je ne faisais pas d'échauffement cardio (*échauffement cardio-respiratoire*). Je les (*les élèves*) faisais...

CH : Ah oui, d'accord. Ils (*les formateurs*) étaient effectivement revenus sur le fait que tu ne faisais qu'un certain type d'échauffement sans les faire courir avant, c'est ça ?

EN : Oui.

CH : Et donc là, quand elle te dit ça, pour toi, elle, pour toi elle revient sur ça ?

EN : Pour moi, elle me dit bon, tu as compris. Tu as fait un échauffement cardio.

CH : D'accord. Donc, tu les as fait courir si j'ai bien compris.

EN : Ouais, rapidement mais oui.

CH : Ça veut dire rapidement ?

EN : Trois minutes.

CH : Pour lui faire plaisir ? Non, je ne sais pas, tout à l'heure tu me dis...

EN : Un peu, un peu.

CH : Donc si elle ne vient pas, tu ne le fais pas quoi.

EN : Si, mais je ne suis pas convaincue. C'est ce qu'elle te dit. Si S. (*l'EN*), si je lui dis quelque chose qu'elle n'a pas intégré, qu'elle n'a pas compris, qui ne lui semble pas utile, je parle dans le vent.

CH : Ouais en même temps elle parle dans le vent, tu ne l'as pas intégré mais tu le fais.

EN : Oui, parce J. (*le FU*) aussi me le dit. Donc, je me dis que si finalement deux personnes pensent la même chose, c'est peut-être moi qui pense mal.

CH : Ouais. Et tu les as fait courir trois minutes quoi.

EN : (*rires*) Ouais. Parce qu'après c'est bon quoi.

27'10

2.1.1.2. AC-CP

ECP (10'35)

EN : Et après, je pense que..., qu'il faut que je rajoute du gainage dans mon échauffement.

CP : Oui.

EN : Soit en fin, soit en début je ne sais pas exactement mais il faut que je rajoute du gainage parce que... Parce qu'en fait, je crois que je n'ai pas complètement l'image du lycéen tu vois un peu, un peu déstructuré. C'est vrai que je ne me rends pas trop compte qu'il y en a qui n'en font pas à la maison, ils n'en font pas à..., tu vois.

CP : Ouais. Là, c'est un peu toujours le problème entre... Tu crois que tu crois que tout est acquis...

EN : Mum, mum.

CP : ... et parfois c'était euh..., il y avait des choses qui étaient faciles.

EN : Ouais.

CP : Mais tout le monde n'a pas le même niveau quand on parle en éducation physique. Alors, si tu le fais pas travailler un peu à l'école, eux (*les élèves*) ne le travailleront pas tout seuls.

EN : Tu vois ce sont des trucs de base, comme il (*un élève*) me dit : « on change de jambe » ? Et bien oui, on change de jambe enfin tu vois... Mais je ne l'ai pas dit, c'est vrai que je ne l'ai pas dit.

CP : Ouais, ouais.

EN : C'était tellement évident que... Oui, on change de jambe.

CP : Donc au niveau de l'échauffement, tu as changé un peu de forme, tu as fait un petit peu de travail de course.

CH : Là, tu peux me dire sur quoi, sur quoi tu viens, là ?

CP : Là, je viens sur le fait que l'échauffement, c'est aussi un moyen de préparation physique, euh... parce qu'elle (*l'EN*) fait... Son échauffement, pour le moment il est quand même..., il est très succinct. C'est vrai que le temps d'échauffement passe vite et du coup, il y a des exercices qu'ils (*les élèves*) ne font pas. Et les élèves qui ne font pas de sport à côté, ils ne font aucun travail de renforcement musculaire, d'abdominaux...

CH : Ouais, c'est ce que tu es en train de lui dire là.

CP : Oui, oui.

CH : Parce qu'au début, tu dis c'est, c'est toujours le même problème, ça veut dire quoi ça ?

CP : Et bien, c'est vrai que je fais... Les échauffements que j'ai vus en course... Elle fait un échauffement mais je pense qu'il n'est pas assez conséquent.

CH : Ouais, d'accord.

CP : Il n'y a pas suffisamment l'aspect préparation physique dans ses échauffements et pour la gym, je le lui redis après, je trouve que l'échauffement est succinct et ne les prépare pas suffisamment, et d'autant plus que les élèves qui sont en difficultés ne sont pas préparés du tout.

CH : Et là, par rapport à gainage, c'est en rapport à ça, c'est ça ?

CP : Oui, oui oui. Justement, comme elle a parlé du, du gainage, j'en ai profité pour...

CH : Ouais. D'accord. Donc tu t'appuies sur le fait qu'elle constate qu'ils ne soient pas gagnés...

CP : Qu'ils ne soient pas gagnés pour, pour parler...

CH : Parce que là, si j'essaie de, de... échauffement, gainage,... Donc toi dans l'échauffement, parce qu'elle on a l'impression que l'échauffement, c'est, enfin je ne sais pas peut-être je me trompe mais... on s'échauffe quoi finalement, on, on se met en activité, on... Toi, tu es en train de dire, on part, il y a aussi autre chose.

CP : On, on s'échauffe mais on se prépare à l'activité, on se prépare, il y a aussi une préparation physique.

CH : D'accord.

CP : Une préparation générale et une préparation à l'activité.
CH : Ouais. Et quand elle te dit – je vais juste remonter un peu - ...
CH : C'est un peu toujours le problème, c'est...
CP : Mum.
CH : Ce qui est étonnant, c'est que tu ne le lui dis pas clairement comme tu me le dis à moi. Enfin, là par exemple, tu m'as fait comprendre en disant « tu vois en athlé (*athlétisme*), elle faisait... ». Là, tu dis c'est toujours le même problème, tu...
CP: Mum, mum.
CH : Tu as un ton un peu ironique là...
CP : (*pires*) Oui, oui, parce que euh..., elle..., le cycle de durée, au départ, ses élèves ne couraient pas avant de faire, avant de faire de la course de durée.
CH : Ouais.
CP : Donc, pareil, c'est le même problème. Leur échauffement ne les préparait pas à l'activité qu'ils faisaient après.
CH : D'accord. Tu le joues comme ça, toi là ? Là, tu le joues sur le ton de l'ironie mais c'est, c'est important, c'est...
CP : Oui, c'est important. Je pense que l'échauffement doit préparer à l'activité.
CH : Tu lui dis quand même.
CP : Oui, oui.
CH : Tu lui dis, tu ne fais pas qu'en rigoler, c'est ça ?
CP : Oui, je le lui dis, oui oui.

14'57

2.1.2. Visite Formative 2

2.1.2.1. AC-EN

ECP (7'26)

FU : Bon alors, revenons, revenons sur nos, sur nos indicateurs. Ça, on en avait parlé la dernière fois (*lors de la Visite Formative 1*) où je t'avais vu en athlétisme. Là, tu leur (*les élèves*) dis « bon on va tourner trois minutes » et tu les lâches comme ça.

CH : Vous rigolez tous là, c'est...

EN : Je pense que...

CH : On en avait parlé...

EN : Ouais, on attend, on attend ce genre de choses, on attend qu'il y ait des choses qui reviennent. D'ailleurs, c'est ce que je demande..., D. (*la CP*) qui a beaucoup moins parlé dans cet entretien (*de conseil pédagogique*), à la fin je lui demande : « je voudrais que tu me donnes ton avis entre ce que t'as vu la dernière fois et ce que t'as vu là ».

CH : Ouais. On attend, toi ou le collectif là ?

EN : Je pense que là, c'est une histoire à trois, je pense que c'est le collectif là. Tout le monde attend un moment où... il y ait quelque chose qui revienne.

CH : D'accord. Et donc là tu en es..., tu rigoles, c'est quoi, satisfaite que ça revienne, interloquée parce que tu as fait des efforts pour y remédier ? Enfin, comment tu es toi à ce moment-là ?

EN : Là si tu veux, à ce moment-là, on sent qu'il y a quelque chose qui..., il y a un passé et un futur. C'est-à-dire qu'on sent qu'il y a quelque chose dans la durée, qu'il y a une cohérence, une récurrence. Ce n'est pas juste des moments où on se retrouve à trois une heure puis on s'en va, on a oublié ce qui s'est passé et on recommence. Là, on commence à sentir les liens, on commence à sentir l'histoire. Mais les liens pas seulement... les liens on commence à mieux se connaître tous les trois et les liens sur le contenu, sur ce qui va être dit.

CH : Mieux se connaître, ça veut dire quoi ?

EN : Et bien tu vois, J. (*le FU*) a pris la main parce qu'il savait que D. (*la CP*) n'allait pas la prendre puis au bout d'un moment il lui dit : « parle parce que t'as pas parlé ».

CH : D'accord.

EN : Ça, je pense que la première fois (*lors de la Visite Formative 1*), il ne le lui a pas dit comme ça. La première fois, il a décidé qui parle, comment...

CH : Donc, là, pour toi, vous commencez à avoir une histoire à trois, vous vous connaissez. Puis le deuxième, c'est tu dis...

EN : En terme de contenu, c'est-à-dire que là, ils (*les formateurs*) vont faire des ponts par rapport à ce qu'ils ont vu la dernière fois et ce qu'ils voient aujourd'hui. Ce n'est pas juste : « bon alors, je t'ai vu la dernière fois en athlé (*athlétisme*), ça n'a plus rien à voir aujourd'hui on est en gym, il y a autre chose ». Ils essaient quand même de trouver des..., par rapport aux chantiers qu'on avait mis en avant, par rapport à ce qu'ils m'avaient demandé, ils essaient de trouver des liens avec à ce qu'il a vu la dernière fois.

CH : D'accord.

EN : Je trouve que c'est intéressant par rapport à ça, il y a une progression.

CH : Ça, ça c'est intéressant ?

EN : Ouais, ouais.

CH : Je te pose une question naïve là.

EN : Ça c'est intéressant ouais.

CH : Parce que l'idée, normalement l'idée c'est quand même... Je t'invite à travailler sur un truc, résolve-le puis on se revoit. Donc là, il (*le FU*) est sur le bilan, le lien, c'est ça ?

EN : Oui, il est essentiellement sur le lien. La dernière fois, j'avais vu ça, voilà où on en est aujourd'hui.

CH : D'accord.

CH : Alors attends, je remets là.
CH rembobine la bande.

ECP (9'37)

FU : Bon alors, revenons, revenons sur nos, sur nos indicateurs. Ça, on en avait parlé la fois où je t'avais vu en athlétisme. Là, tu leur (*les élèves*) dis « bon on va tourner trois minutes » et tu les lâches comme ça.

EN : (*Rires*) C'est ce que je te disais la dernière fois : je les (*les élèves*) ai fait tourner pour leur faire plaisir. Là, c'est pareil.

CH : Donc, là quand il (*le FU*) te dit ça, qu'est-ce que... comment tu es ?

EN : Je sais très bien que je les ai fait tourner trois minutes, je l'ai fait, je ne leur ai pas dit mais je l'ai fait pour leur faire plaisir. Fait comme je l'ai fait, ça ne sert à rien.

CH : Donc là, il te dit...

EN : Donc là, il est en train ...Mais c'est intéressant ce qu'il va me dire. Pour l'instant bon, la dernière fois, ils m'ont dit il faut le faire. Ok, je le fais. Là, il me dit il faut le faire mais tu le fais pas pour le faire, tu le fais avec des buts, tu le fais avec des repères. A la limite, tu laisses des marques : si c'est trois pour certains (*élèves*) et cinq pour d'autres, ce n'est pas grave. Il est en train de donner du sens à ce truc qui pour moi n'en n'a pas.

CH : D'accord. Et c'est toujours dans...Donc, c'est quelque chose que vous aviez engagé ça ?

EN : Oui oui, l'échauffement... En fait ils m'ont reproché en athlétisme de ne pas avoir d'échauffement purement cardio-vasculaire et du coup, je me suis dit : ils en veulent un peu (*d'échauffement cardio-vasculaire*), je vais leur en mettre un peu mais sans me...

CH : Ça, ça renvoie à un côté exigé là ? Enfin, ça m'a marqué ce concept, que tu emploies, « exigé ». C'est un petit peu « il (*le FU*) le demande, je le fais » ou ça t'a quand même un peu percuté, t'as essayé d'y réfléchir ? D'ailleurs, j'ai l'impression que tu es embarrassée avec ce truc...

EN : Ouais... Disons que quand je, quand je suis contre, je ne le fais pas du tout ; quand on me donne une idée mais que je n'ai pas d'arguments contre, j'essaye.

CH : Ouais.

EN : Là, j'ai..., si tu veux, je n'ai rien pour mais je n'ai rien contre. Donc moi..., j'essaye. Et lui (*le FU*), il va en plus...

CH : Tu n'es pas convaincue quand même à la fin...Tu as l'air de dire : « ouais je l'ai fait mais bon... ».

EN : Non mais là, la façon dont je l'ai fait hier, ça ne sert à rien. Mais là, si tu veux, en sortant de son entretien, je me dis : « bon là, les trois minutes, on est d'accord que si tu les fais comme ça, elles ne servent à rien mais fais-les autrement ».

CH : Donc là, il part sur ça finalement, sur le comment peut-être...

ECP (11'30)

FU : Bon moi je préférerais entendre : « alors on va courir trois minutes, c'est l'objectif on ne s'arrête pas mais vous devriez, euh..., soyez attentif, essayez de voir quand est-ce que vous allez être essoufflés, quand est-ce que vous n'avez plus envie de parler », tu vois, leur donner une tâche à faire pendant ces trois minutes.

EN : Tu vois, J. (*le FU*), quand il raconte quelque chose ou qu'il expose un fait, il a un ton normal. Et au moment où il veut que ça change, il passe vers l'avant et il monte d'un, d'un volume.

CH : Tu me le refais là ? (*rires*)

EN : Je ne sais pas... Il va faire un bilan, il parle et au moment où moi il veut que je retienne quelque chose, il fait ça, il passe devant et il monte d'un ton. Il a, il a toujours la même façon de communiquer.

CH : Plutôt intéressant pour toi ou plutôt...

EN : Oui, parce que je sais quand est-ce que, quand est-ce que j'ai...

CH : Et par rapport à D. (*la CP*) alors, c'est, c'est différent avec elle, c'est ça ?

EN : Elle n'a pas du tout ce côté...

CH : Elle ne va pas tu disais...

EN : Elle n'a pas du tout ce côté... Elle ne va jamais m'interpeller, elle ne va jamais rentrer, tu vois, dans ce côté... Lui, il t'interpelle, il t'arrête. Il n'a pas... D. (*la CP*), quand j'ai un entretien avec elle, c'est beaucoup plus..., déjà c'est beaucoup plus calme.

CH : Pourtant, vous aviez parlé de l'échauffement avec D. quand même.

EN : Ouais, mais pas du tout de la même façon. D. si tu veux, elle m'a dit : « bon il faut échauffer la nuque parce que c'est important et il faut échauffer les écarts parce que..., si t'en fait dans ta séance ». Ok.

CH : Ouais.

EN : Donc, c'était sur le..., je dirai sur la forme mais pas sur le sens qu'il y a derrière.

CH : Mais il y a du sens quand même. Si tu fais des écarts, c'est intéressant de s'échauffer avant.

EN : Ouais, mais ça, c'est..., en gros, c'est de la forme. C'est, euh..., je veux dire, voilà c'était, c'est une méthode qu'elle m'a donnée. Tu travailles les écarts, tu échauffes les écarts, tu travailles...voilà. Alors que lui, il me donne, il ne me donne pas des méthodes. Pour moi, D. elle me donne ses recettes à appliquer comme elle les applique elle. Lui (*le FU*), il me donne des clefs, et à moi d'en, d'en faire ma recette. Il me donne des ingrédients et c'est moi qui dois les associer.

CH : Pour toi, il est dans ça là ? Parce que c'est pragmatique ce qu'il donne, enfin on va l'écouter mais...

EN : Ouais, mais il te donne des exemples. Il n'y a jamais : « tu dois faire ça ». Il n'y a jamais un exercice précis et c'est celui-là qui échauffe la nuque. « Non, là tu aurais pu faire ça mais c'est vrai qu'ils (*les élèves*) font de la compét' (*compétition*) donc il y en a certains avec qui peut-être tu ne feras pas ça ». Il y a toujours ce côté : « oui mais adapte-le à tes élèves, oui mais adapte-le à tes élèves ».

ECP (13'49)

FU : Parce que ils (*les élèves*) sont gentils, mais trois minutes, c'est, c'est, c'est long quoi, sans rien faire j'ai envie de dire, si on court. Tandis que là, c'est : je cours mais je suis sur moi puisqu'il va falloir qu'à un moment je dise « là je suis essoufflé », « là j'aimerais m'arrêter », tu vois. Et donc, tu, tu égrènes, tu prends un dispensé et tu dis : « bon toutes les minutes, deux minutes... ». Ou tu trouves un système, un truc où ils sont en train de... Où ils sont là : « moi, j'ai tenu deux minutes, trois minutes, quatre minutes sans problème ». Et donc on a un but, c'est un vrai but en fait. Et donc, avec une classe moins gentille, il faudra peut-être..., trouver ce côté... Alors, parfois, ça peut être un travail sur des effets sur soi. Il y en a un qui va te dire : « moi, quand je cours, j'ai les muscles qui deviennent durs ». « Bon, essaies de voir à partir de quand ils deviennent durs », tu vois. Ça devient si tu veux le but de la tâche et je crois que c'est plus, il y a plus à leur apprendre par rapport aux effets sur soi, voilà.

EN : J'aime bien sa conception des choses.

CH : Donc là, pour toi, il (*le FU*) n'est pas sur euh... Il ne te demande pas de faire certaines choses, c'est ça, hein ? Je comprends...

EN : Ce n'est pas prescriptif. Il m'aide à réfléchir. Il me dit : « bon, là t'as fait trois minutes, mais trois minutes comme ça, elles ne servent à rien ». Essaie d'en faire quelque chose. Mets des objectifs. Ça peut être ça, ça peut être ça, mais fais quelque chose.

CH : Quand tu dis ça, ça, ça, c'est-à-dire, il t'ouvre...

EN : Ouais, il ouvre plusieurs, plusieurs possibilités. Et, euh, et peut-être que comme il dit, peut-être que pour certains (*élèves*) au bout de trois minutes, ils auront les muscles explosés parce qu'ils auront peut-être tenus quatre minutes. Il ne me dit pas : « fais-les courir avec l'objectif de » pour tout le monde.

15'40

2.1.2.2. AC-CP

ECP (12'16)

FU : Bon alors, revenons, revenons sur nos, sur nos indicateurs. Ca, on en avait parlé la fois où je t'avais vu en athlétisme. Là, tu leur (*les élèves*) dis « bon on va tourner trois minutes » et tu les lâches comme ça. Bon moi je préférerais entendre : « alors on va courir trois minutes, c'est l'objectif on ne s'arrête pas mais vous devriez, euh..., soyez attentif, essayez de voir quand est-ce que vous allez être essoufflés, quand est-ce que vous n'avez plus envie de parler », tu vois, leur donner une tâche à faire pendant ces trois minutes. Parce qu'ils (*les élèves*) sont gentils, mais trois minutes, c'est, c'est, c'est long quoi, sans rien faire j'ai envie de dire, si on court. Tandis que là, c'est je cours mais je suis sur moi puisqu'il va falloir qu'à un moment je dise « là je suis essoufflé », « là j'aimerais m'arrêter », tu vois. Et donc, tu, tu égrènes, tu prends un dispensé et tu dis : « bon toutes les minutes, deux minutes... ». Ou tu trouves un système, un truc où ils sont en train de... Où ils sont là : « moi, j'ai tenu deux minutes, trois minutes, quatre minutes sans problème ». Et donc on a un but, c'est un vrai but en fait.

CH : Tu, tu, tu es...Là, ça se précise... comment tu prends cette intervention là ?

CP : Euh, je, j'ai un peu l'impression qu'il (*le FU*) tourne, pour le moment il tourne autour du pot. (*rires*)

CH : C'est-à-dire ?

CP : C'est-à-dire que bon, il va donner des petits exemples qui..., à droite, à gauche, qui ne sont peut-être pas..., je ne suis pas sûre qu'ils soient très pertinents comme exemples.

CH : Ouais. Donc là, l'idée de...

CP : Euh..., l'idée...

CH : Parce que là, il part sur quoi finalement pour toi, tu le comprends comment ?

CP : Que..., qu'un élève ait un objectif pour..., quand il fait quelque chose.

CH : Ouais. Autre que...

CP : Autre que...

CH : ...ce qu'il y a à faire, c'est ça ?

CP : Que ce qu'il y a à faire. Oui.

CH : Mum, mum.

CP : Là, est-ce que je suis capable de courir pendant, pendant deux minutes, trois minutes ?

CH : Il n'est plus sur les indicateurs là pour toi, il est... ?

CP : Euh..., si l'indicateur, l'indicateur de combien de temps je suis capable de tenir... Mais bon, je, je trouve qu'il tourne, là pour le moment, j'ai l'impression, j'attends, il tourne autour du pot, ça me donne cette impression.

CH : D'accord. Pour autant, toi, tu, tu y vas pas quoi, c'est-à-dire tu le laisses quand même tourner. Je veux dire tu ne vas pas...

CP : Oui, mais je...

CH : Bon, on pourrait remettre ça autour de..., non ?

CP : Oui, oui. Mais bon, je pense que J. (*le FU*) a un peu, enfin j'ai l'impression que c'est sa manière de fonctionner parce que je l'ai vu avec S. (*l'EN*), je l'avais vu avec une stagiaire précédemment,...

CH : Ah, c'est la connaissance de J. qui...

CP : Ouais, ouais. Euh, bon, c'est sa manière de parler, de, de...

CH : De faire.

CP : De faire, enfin j'ai l'impression.

CH : Donc, toi t'es dans l'attente, il tourne mais bon, ça va venir.

CP : J'attends. Mais bon c'est vrai que je euh..., je n'ai pas l'impression que ce soit le..., très pertinent.

CH : Donc, pour le moment, pour toi, ce ne sont pas des éléments importants là.

CP : Non, pas trop.

ECP (15'00)

FU : Et donc, avec une classe moins gentille, il faudra peut-être..., trouver ce côté... Alors, parfois, ça peut être un travail sur des effets sur soi. Il y en a un qui va te dire : « moi, quand je cours, j'ai les muscles qui deviennent durs ». « Bon, essaies de voir à partir de quand ils deviennent durs », tu vois. Ça devient si tu veux le but de la tâche et je crois que c'est plus, il y a plus à leur apprendre par rapport aux effets sur soi, voilà.

CH : Donc là, là pareil en fait.

CP : Et bien, si, là déjà, il (*le FU*) fait quand même une relation entre l'effet de l'activité et les effets sur soi. Ça commence à être..., ça commence à être une notion quand même intéressante.

CH : Ouais. Intéressante pour, par rapport au projet...

CP : Par rapport au projet que quand les élèves font une activité, il faut qu'ils aient un ressenti, il faut qu'ils sentent des choses pour pouvoir progresser dans l'activité.

CH : Mum. D'accord. Donc là, il tourne un peu moins, c'est ça ?

CP : Ouais. (*rires*)

CH : Parce que toi, tu as la même attitude finalement, tu n'es encore...

CP : Et bien, je suis en attente.

15'45

2.1.2.3. AC-FU

ECP (12'13)

FU : Bon alors, revenons, revenons sur nos, sur nos indicateurs. Ça, on en avait parlé la fois où je t'avais vu en athlétisme. Là, tu leur (*les élèves*) dis « bon on va tourner trois minutes » et tu les lâches comme ça. Bon moi je préférerais entendre : « alors on va courir trois minutes, c'est l'objectif on ne s'arrête pas mais vous devriez, euh..., soyez attentif, essayez de voir quand est-ce que vous allez être essoufflés, quand est-ce que vous n'avez plus envie de parler », tu vois, leur donner une tâche à faire pendant ces trois minutes. Parce que ils (*les élèves*) sont gentils, mais trois minutes, c'est, c'est, c'est long quoi, sans rien faire j'ai envie de dire, si on court. Tandis que là, c'est je cours mais je suis sur moi puisqu'il va falloir qu'à un moment je dise « là je suis essoufflé », « là j'aimerais m'arrêter », tu vois. Et donc, tu, tu égrènes, tu prends un dispensé et tu dis : « bon toutes les minutes, deux minutes... ». Ou tu trouves un système, un truc où ils sont en train de... Où ils sont là : « moi, j'ai tenu deux minutes, trois minutes, quatre minutes sans problème ». Et donc on a un but, c'est un vrai but en fait. Et donc, avec une classe moins gentille, il faudra peut-être... trouver ce côté... Alors, parfois, ça peut être un travail sur des effets sur soi.

CH : Là, t'es sur quoi J. ?

FU : Alors, je suis toujours sur le même, le même point, c'est-à-dire que euh...

CH : C'est pareil là, tu es dans la même problématique en fait là ?

FU : C'est-à-dire que les élèves ne sont pas assez guidés.

CH : Ouais.

FU : Courir trois minutes, pour moi ce n'est pas une tâche, c'est un exercice, voilà ce que je veux dire en gros. « Courez » quoi. Alors ils (*les élèves*) le font parce que c'est St-O (*la ville de Saint-Orens*), parce que bon...

CH : Tu parles d'élèves difficiles mais c'est pour euh..., là c'est pour quoi que tu dis ça en fait ?

FU : Et bien, je lui dis que si les élèves étaient moins scolaires que ce qu'ils sont, « courez trois minutes », comme ça, ça n'a pas de sens...

CH : D'accord.

FU : Sinon un sens scolaire, le prof l'a dit donc on le fait. Mais ceux qui sont pas scolaires, qu'est-ce qu'ils font ? Ils se planquent, ils s'assoient, ils refont leurs lacets...

CH : D'accord.

FU : Bon, ils vont trouver des stratégies pour ne pas faire un truc dont ils ne voient pas l'intérêt. Par contre, « on va partir on va tenir trois minutes, sans s'arrêter, à son rythme, mais il faut que vous arriviez à voir quand est-ce que vous êtes essoufflés », ça pour moi, c'est un but d'une tâche à réaliser. Chacun va partir et chacun à un moment va dire « hop ». Alors il faudrait un repère, c'est pour ça que je lui disais de compter les minutes ou toutes les trente secondes. Et à un moment, le gars, il dit : « et bien moi, au bout d'une minute et demie, je, je suis déjà essoufflé ». Elle rassemblera ses informations et elle va voir qu'en fin du compte tout le monde ne fonctionne pas pareil. Parce que moi, dans mon esprit, le but c'est : « on va les lâcher, ils savent s'échauffer et ils savent que... ; moi, je sais que je ne dois pas partir trop vite quand je m'échauffe ; moi, je sais qu'actuellement je ne suis pas en forme et au bout de deux minutes bon... ; et moi, je suis tranquille quoi ».

CH : Mum, mum. Et là tu dis c'est un truc, « c'est toujours le même problème » en fait tu dis là ?

FU : C'est le même problème qu'on avait trouvé en athlétisme.

CH : Parce que tu dis oui, effectivement tu lui dis : « je te l'avais déjà dit ».

FU : Voilà, et donc ça me fait penser que sur ce point là...

CH : Mais c'est le même problème, attends excuses-moi, j'ai du mal à comprendre.

FU : Ouais.

CH : C'est le même problème qu'en athlétisme (*athlétisme*) ou c'est le même problème que ce que tu viens de voir avant.

FU : Les deux. C'est-à-dire qu'on ne renseigne pas l'élève. L'élève n'a pas d'infos (*informations*) sur, sur le... Toute à l'heure, c'était : « l'élève n'a pas d'infos sur la posture finale, sur ce que l'on veut obtenir, sur les indicateurs qui permettent de dire je fais bien ou je ne fais pas bien ». Là, l'élève n'a pas d'infos qui le guident donc il fait. Et en athlétisme, alors je ne me souviens pas quand est-ce que, sur quoi on l'avait dit, en athlétisme, il y avait un côté, je crois que c'était à l'échauffement, elle dit : « on va courir de plots à plots en tournant » et puis voilà. On va courir, on va s'échauffer. Pourquoi ? Parce que je le dis. Il n'y a pas, il n'y a pas..., l'élève n'a pas de buts quoi.

CH : Là, c'est quand même un truc qui traîne chez S. (*l'EN*) ça.

FU : Voilà. C'est..., il lui semble évident que comme elle vient enseigner, eux (*les élèves*), ils viennent apprendre. Et j'essaie de lui expliquer que peut-être qu'ils ne viennent pas apprendre obligatoirement.

CH : Mum, mum. Et le fait que tu lui dises : « je l'avais vu, on l'avait déjà vu », tu... Enfin, je... Là, tu ne lui dis pas clairement : « bon on t'en avait déjà parlé, par rapport à ça, ce n'est pas très bon ». Tu n'as pas fait d'efforts ou tu n'as pas amélioré ça. Là, tu lui dis : « il me semble qu'on en avait parlé » ou..., tu vois.

FU : Ouais, mais bon elle..., ça, c'est plutôt ma façon d'intervenir. Elle a peut-être fait des efforts et elle n'y est pas arrivée.

CH : Mum, mum.

FU : Donc je constate moi qu'encore une fois, les élèves n'ont pas... Il y a des infos... Alors en plus, ce n'est pas difficile de trouver des exemples. Tu peux leur, leur fixer un but. Les élèves n'ont pas les informations qui leur permettraient d'être dans une tâche à réaliser. Donc la différence entre tâche et exercice, c'est qu'à un moment donné, la tâche, elle va être finie. Ça y est, j'ai senti que je m'essouffais. Bon voilà, je finis mes trois minutes parce que..., mais je sais qu'à partir d'une minutes trente, je commence à être essouffé, je ne parle plus. Donc, alors que l'exercice, c'est : on court trois minutes. Et maintenant ? Et bien maintenant encore trois minutes. Et après ? Et après on fait la roulade avant, et..., et donc le prof, il est toujours en train de..., c'est lui qui mène la barque et l'élève est toujours... Alors que bon, à un moment, ce sont des élèves de secondes, il faut apprendre, il faut qu'ils puissent prendre partie.

CH : Ouais. C'est un truc, ça te tient parce que ça fait, là tu...

FU : Euh, ça me semble, oui...

CH : Important chez elle (*l'EN*)...

FU : Ça me semble important, surtout quand elle va les (*les élèves*) lancer en ateliers et donc là, qu'elle le veuille ou qu'elle ne le veuille pas, ils vont avoir de la liberté...

CH : Ouais.

FU : Et s'ils ne sont pas habitués, s'ils sont toujours derrière, qu'est-ce qu'ils vont faire ? Dès qu'elle aura le dos tourné, soit ils vont s'asseoir, soit ils vont travailler à vingt pour cent. Donc à un moment, si elle veut travailler sous forme d'ateliers, où elle ne peut pas être simultanément dans tous les ateliers par définition, il faut que les élèves lui prennent une partie du travail.

CH : D'accord.

FU : Et ça, ça s'apprend, à l'échauffement.

ECP (17'33)

FU : Il y en a un qui va te dire : « moi, quand je cours, j'ai les muscles qui deviennent durs ». Bon, essaies de voir à partir de quand ils deviennent durs », tu vois. Ça devient si tu veux le but de la tâche et je crois que c'est plus, il y a plus à leur apprendre par rapport aux effets sur soi, voilà.

FU : Elle ne parle pas D. (*la CP*). Elle ne dit rien D. C'est normal, c'est moi qui parle. Mais... Alors soit ça ne lui a pas paru essentiel, on en a pas parlé de ça...

CH : Ouais, donc là tu, là effectivement tu es sur le même problème et c'est un problème dont vous n'avez pas parlé. Ce qui m'étonne, c'est le côté vous l'aviez déjà vu en athlétique (*athlétisme*) et vous n'en n'avez pas reparlé, tu vois je... Enfin je suis surpris par le caractère... Enfin, tu lui donnes toi de l'importance par la récurrence j'ai l'impression aussi et...

FU : Je crois que ça été relancé par son, par son bilan. Quand elle (*l'EN*) me dit : « je leur donne des repères », moi je lui dis : « ouais, un peu mais..., enfin tu as encore du travail ».

CH : Mum. D'accord. Donc c'est plutôt le bilan qui fait que tu rentres par ça si je comprends bien.

FU : Ouais, puisque j'avais... Comme points, j'avais ça, j'avais deux trois points.

CH : Ouais, on va y revenir. C'est vrai que là D. elle ne prend pas la main, effectivement, elle est un peu ...

ECP (18'57)

FU : Juste sur l'organisation, puisque bon, tu as trouvé un système de triangle là. Bon tu optimises l'espace...

EN : C'est ça, là c'était là,...

CH : Juste je reviens un peu là.

CH rembobine très légèrement la bande.

ECP (19'22)

FU : ...il y a plus à leur apprendre dans cette situation, par rapport aux effets sur soi, voilà.

CH : C'est vrai que là, finalement, c'est marrant que tu ne donnes pas la main à D. (*la CP*).

FU : De lui dire : « qu'est-ce que tu en penses » ou un truc comme ça...

CH : Ouais.

FU : Ouais. Je suis, je suis, là j'ai le nez dans le guidon de mes conseils.

CH : Ça veut dire ?

FU : Et bien, je suis centré..., je veux bien qu'elle (*l'EN*) comprenne ce que je lui dis. Là, à la limite, plus personne n'existe, ni toi, ni le film, ni D. quoi. Je suis dans...

CH : Ça veut dire qu'à ce moment là, finalement, D., tu ne la prends pas comme un destinataire, quoi ?

FU : Non.

CH : Parce que c'est quand même un travail tu me dis qui traîne. Elle (*la CP*), elle est là au quotidien avec S. (*l'EN*) mais tu ne te dis pas : « si elle l'entend, elle va la faire bosser sur ça ».

FU : Ah si, je me dis : « comme elle l'entend, elle va la faire bosser dessus ». C'est vrai que...

CH : Mais tu me dis : « j'ai le nez dans le guidon ». Tu ne la questionnes pas...

FU : L'idée, l'idée de, de l'associer... Si, elle entend, c'est bien qu'elle soit là puisque c'est quand même elle après qui va l'(*l'EN*) avoir mais c'est vrai que je n'ai pas insisté sur le fait qu'il faudrait travailler là-dessus, tu vois. C'est vrai, je n'ai pas passé le relais, c'est sûr que...

CH : C'est volontaire, c'est ?

FU : Non, non c'est que ...

CH : C'est vrai que tu es collé à ta fiche là.

FU : Oui, voilà, et je suis dans... C'est ça ce que j'appelle avoir le nez dans le guidon, je ne vois pas... Et puis je lui parle à elle (*l'EN*). Pour moi, « bon, D. (*la CP*), c'est évident que tu vas contrôler si ça va fonctionner comme ça ».

CH : Evident, tu te dis... Elle est là, elle l'entend...

FU : Elle est là, elle l'entend et ça sera écrit sûrement dans le rapport et il y aura..., et ça sera... Ça finit souvent en disant : « donc les deux points essentiels sont les suivants », sous-entendu, « D., prends le relais jusqu'à la prochaine fois où je viendrai ». Mais c'est vrai que je..., qu'on aurait pu le faire oralement, et puis même lui demander son avis parce que peut-être que...

CH : Quand tu dis prendre le relais, tu le conçois comment toi ? Parce que c'est vrai, ça, ici, on a mis en place une innovation, on a dit « bon, il y a un relais FU/CP » mais toi, tu es..., c'est quoi pour toi prendre le relais ? Parce que tu me dis « elle va prendre le relais »...

FU : Le relais, c'est que moi je vais venir la (*l'EN*) voir en janvier une troisième fois et elle, elle (*la CP*) risque de la voir deux ou trois fois entre temps.

CH : D'accord.

FU : Donc, elle va renforcer, soit elle va renforcer ce point, soit ce point sera résolu, bon il y en aura d'autres mais... Donc le relais, c'est : « pense à donner des infos aux élèves pour qu'ils puissent se piloter »

CH : D'accord.

21'19

2.1.3. Visite Conseil 2

2.1.3.1. AC-EN

ECP (17'58)

CP : Voilà, ce que je t'ai dit toute à l'heure..., je trouve qu'ils (*les élèves*) sont, qu'ils sont autonomes. Ils s'intéressent à ce qu'ils font, ce qui, avec la, la population que tu as, n'était pas gagné d'avance donc ça, c'est, c'est..., c'est très positif. Donc moi, j'ai envie de me recentrer quand même sur la demande, sur la liaison échauffement-reste de la séance. Alors est-ce que toi tu peux essayer de, de me dire là où tu as essayé de, de travailler plus sur ta liaison en particulier ?

CH : C'est marrant parce que moi j'ai l'impression que tu m'as répondu déjà.

EN : Moi aussi, j'ai l'impression que j'ai déjà répondu.

CH : Comment tu comprends ce qu'elle (*la CP*) fait là ? Enfin, comment tu l'interprètes ?

EN : Et bien, je pense que là, elle m'a laissé parler donc j'ai tout dit et, si tu veux, elle veut que je redise vraiment précisément ce qui concerne ce point là.

CH : Ah d'accord.

EN : Je pense que... Ouais, je pense que pour en discuter, elle veut que je redise ça.

ECP (19'03)

EN : Je pense que l'exercice du « hop », sur l'exercice de transmission, il était vraiment très spécifique au relais.

CP : Mum, mum.

EN : Je pense que l'exercice du vortex était intéressant pour tout ce qui est échauffement du lancer, de l'épaule. Bon, après..., est-ce qu'il est réellement efficace vu les conditions dans lesquelles il s'est déroulé ? Je ne suis pas sûr. Et après je, j'ai un petit peu modifié mon échauffement, notamment en PNF. C'est-à-dire que quand ils (*les élèves*) font les allers-retours, on ne fait plus des allers-retours pour faire des allers-retours, on commence à échauffer les articulations.

CH : Là, je ne comprends pas là.

EN : Ouais. L'idée, c'est que normalement, des vortex, il y en a trois dans l'établissement.

CH : Ouais.

EN : Le matin, on est arrivé, on en a trouvé qu'un. Donc, forcément trente quatre élèves avec un vortex... Alors...

CH : Là, je ne comprends pas ce que tu fais là.

EN : Alors là, j'essaie de préciser en fait lequel est, parmi les trois échauffements qu'on a faits, lequel est encore plus spécifique de ma séance.

CH : C'est-à-dire ?

EN : C'est-à-dire, par exemple là, sur...

CH : Parce que tu me dis : « elle (*la CP*) n'a pas compris » ou « elle ne te comprend bien » ?

EN : Elle veut que... Non, elle veut que je précise je pense. Non, si je pense qu'elle a compris. Puis, elle l'a vu. Elle va te le dire de toute façon après qu'elle l'a vu, qu'elle les a vus les liens.

CH : Ouais.

EN : Donc non, je pense là qu'elle cherche juste à me faire verbaliser.

CH : Qu'est-ce qu'elle cherche pour toi là ? C'est ça que j'ai un peu de mal à... Donc, toi, toi, là, tu es en train... J'avoue là que je suis perdu. Tu es en train de repréciser ce que tu as fait.

EN : Voilà.

CH : D'accord.

EN : Je reprécise ce que j'ai fait avec plus de détails, c'est-à-dire, qu'il y avait trois échauffements et celui-là, il était encore plus spécifique que les autres parce qu'il correspondait vraiment à la situation qu'il y avait derrière. Le premier, il, il était en relation mais peut-être un peu plus loin puisqu'il y avait quand même des principes plus généraux d'activation cardio-vasculaire, etc. Donc, celui-là, il était peut-être plus, dans la spécificité, plus général, et celui-là, il était vraiment très spécifique.

CH : Donc qu'est-ce que tu essaies de faire là ?

EN : De hiérarchiser finalement la spécificité de, de mes échauffements.

CH : Ah, de..., de montrer qu'il y en a qui était plus ou moins spécifique alors.

EN : Ouais, c'est ça.

CH rembobine légèrement la bande.

ECP (20'38)

EN : Après je, j'ai un petit peu modifié mon échauffement, notamment en PNF. C'est-à-dire que quand ils (*les élèves*) font les allers-retours, on fait plus des allers-retours pour faire des allers-retours, on commence à échauffer les articulations. Donc sur ça, j'ai essayé de, comment dire, de complexifier, de rendre plus riche.

CP : Oui, et est-ce que tu crois que ton échauffement avec, avec des étirements, étirements-contraction-activation, est-ce que, est-ce qu'ils sont spécifiques aux courses comme étirements ?

EN : Et bien, dans la mesure où ça va être une des leçons, euh..., je veux dire pas besoin de faire des gammes.

CP : Oui.

CH : Qu'est-ce qu'y se passe là ?

EN : Là, on débat. Moi, j'essaie d'argumenter par rapport ce que j'ai fait lors de l'échauffement. Mais c'est laborieux.

CH : « Argumenter », ça veut dire quoi ?

EN : Et bien, j'essaie de lui (*la CP*) expliquer, de lui montrer que ça a évolué depuis la fois dernière.

CH : Et qu'est-ce que tu cherches à obtenir en faisant ça ?

EN : Qu'elle comprenne que ce que je fais répond à sa demande, autant que ce qu'elle me propose. Mais bon, je sais qu'elle attend autre chose. Et je ne suis pas d'accord.

CH : Pourquoi tu n'es pas d'accord avec elle ?

EN : Je comprends pas ce que ça a plus de spécifique de faire des gammes que de faire des exercices dynamiques sur place. Je ne vois pas en quoi son échauffement, il est plus, plus spécifique que le mien.

CH : Ouais, ouais. Elle est en train de te dire, finalement, que tu pourrais introduire déjà de la course, c'est ça non ?

EN : Ouais, elle me dit, en fait, au lieu de faire ton, ta partie dynamique sur place, tu fais contraction/étirement aller-retour en courant.

CH : Alors attends, on va y aller doucement. Là, là, tu es en train de, de..., elle (*la CP*) dit ça, à ce moment-là où...

EN : Là..., quand elle est venue me voir avec mes (*élèves*) de secondes, je faisais déjà ce type d'échauffement en PNF et elle est venue et elle m'a déjà fait la même remarque, que J. (*le FU*) m'avait fait aussi sur l'évaluation de.... Elle me dit : « bon, il manque quand même

un peu de course ». Donc, si tu veux, la récurrence des informations m'a fait prendre conscience qu'à un moment donné il fallait quand même que je mette de la course à l'intérieur. Je l'ai fait...

CH : Là, tu l'as fait à cette séance...

EN : Ouais, ouais, seulement je dénature... Je le fais depuis mais je ne dénature pas l'échauffement tel qu'il a été construit.

CH : C'est-à-dire, soit précise.

EN : C'est-à-dire que l'étirement, si tu veux c'est six secondes d'étirement non maximal, six secondes de contraction et six secondes de dynamique. Et elle, ce qu'elle fait, c'est six secondes d'étirement, six secondes de contraction et après tu fais un aller de montées de genoux ou un aller de talons-fesses.

CH : Mum, mum.

EN : Et si tu veux, vraiment le..., la construction, mais c'est peut-être culturel, c'est peut-être la façon dont on me l'a appris, mais vraiment, le but de cet échauffement, c'est d'échauffer sans fatiguer. Et donc il n'y a pas de distances, il n'y a pas de parcours et il n'y a pas de déplacements.

CH : D'accord.

EN : Ensuite, moi, à l'intérieur, entre chaque muscle, pour vraiment complexifier, finalement le rendre plus riche, on fait un muscle en entier, on fait un aller-retour, juste pour le cardio (*échauffement cardio-vasculaire*).

CH : C'est là où tu introduis la course.

EN : C'est là où... Ouais, c'est ça. Où j'introduis la course. Donc, un muscle, un aller-retour.

CH : C'est ce que tu es en train de lui dire là ?

EN : Et là, je l'ai encore complexifié depuis, parce que, du coup, je me dis un muscle/un aller-retour, un muscle/un aller-retour, j'ai fait cardio (*échauffement cardio-vasculaire*) et bas du corps. Mais ce serait peut-être intéressant aussi de travailler le haut. Donc, j'ai fait un muscle et un aller-retour en échauffant toutes les articulations du haut. Voilà. Sauf que la partie dynamique, ils (*les élèves*) la font sur place, comme dans la conception finalement de...

CH : Ouais. Et donc là... On peut remettre ?

EN : Oui. Bien sûr.

CH : Parce que pour moi, c'est compliqué.

CH rembobine la bande

ECP (22'55)

EN : Je pense que l'exercice du « hop », sur l'exercice de transmission, il était vraiment très spécifique au relais.

CP : Mum, mum.

EN : Je pense que l'exercice du vortex était intéressant pour tout ce qui est échauffement lancer, épaule. Bon, après..., est-ce qu'il a réellement efficace vu les conditions dans lesquelles il s'est déroulé ? Je ne suis pas sûr. Et après je, j'ai un petit peu modifié mon échauffement, notamment en PNF. C'est-à-dire que quand ils (*les élèves*) font les allers-retours, on fait plus des allers-retours pour faire des allers-retours, on commence à échauffer les articulations.

CH : Et donc toi là, qu'est-ce que tu fais là, à ce moment-là alors ?
EN : Là, si tu veux..., moi...
CH : Pour comprendre ce qui te préoccupe, qu'est-ce qui..., pourquoi tu... J'ai un peu de mal à voir le jeu là.
EN : L'idée, ce que je suis en train de lui expliquer, c'est que j'ai pris en compte leur remarque, que...
CH : Les remarques de D. (*la CP*) et de J. (*le FU*).
EN : Voilà, que j'ai modifié mon enseignement et que j'ai essayé de complexifier mon échauffement pour le rendre le plus riche possible et pour qu'il ait vraiment une fonction d'échauffement complet.
CH : D'accord.
EN : Et je pense que là, en l'heure actuelle, tel qu'il est, mon échauffement est aussi valable que le sien.
CH : D'accord. Donc là, tu es en train de justifier le pourquoi tu as fait ça.
EN : Ouais, en leur disant que j'ai quand même évolué.

ECP (24'35)

EN : Donc sur ça, j'ai essayé de, comment dire de le complexifier, de le rendre plus riche.
CP : Oui, et est-ce que tu crois que ton échauffement avec, avec des étirements, étirements-contraction-activation, est-ce que, est-ce qu'ils sont spécifiques aux courses comme étirements ?

CH : Là, elle (*la CP*) revient sur « spécifique »...
EN : Spécifique aux courses. Là, là, pour moi, si tu veux, je..., je ne vois pas ce qu'elle dit, je ne comprends pas ce qu'elle dit. Spécifique aux courses...
CH : Là, elle est sur ta modalité d'échauffement, donc...
EN : Oui, oui.
CH : Et puis, elle te dit : « est-ce que tu penses que c'est assez spécifique aux courses » ?
EN : Je ne réponds pas là. Elle va changer parce que je ne réponds pas là. Je ne comprends pas.

ECP (25'09)

CP : Est-ce que tu ne pourrais pas utiliser l'activation pour entrer dans le travail technique de la course ?
EN : Et bien, dans la mesure où ça va être une des leçons, je veux dire pas besoin de faire des gammes.
CP : Oui.
EN : Donc, si tu veux, je suis plus dans...

CH : Là, qu'est-ce que tu... Expliques-moi.
EN : Je lui dis ce qu'elle (*la CP*) a envie d'entendre.
CH : Ouais.
EN : Je sais ce qu'elle veut.
CH : Donc là, tu es plus sur elle veut faire ça, ou, tu, mais tu ne comprends pas ce que, enfin tu ne comprends pas le fond.
EN : Je ne comprends pas ce que ça a plus de spécifique de faire des gammes que de faire sur place. Je ne vois pas en quoi son échauffement est plus, plus spécifique que le mien.

CH : Ouais, ouais. Elle est en train de te dire : « finalement, tu pourrais introduire déjà de la course », c'est ça non ?

EN : Ouais, elle me dit : « en fait, au lieu de faire ton, ta partie échauffement, ton aller-retour où tu échauffes aussi le haut du corps, tu fais contraction-étirement-aller/retour en galopant ».

CH : Ouais, ouais. Donc là, tu ne comprends pas.

EN : Non, je sais que...

CH : Mais, en même temps, tu sais où elle veut aller.

EN : Voilà, je sais que..., je sais que c'est sa façon de faire mais je vais te dire franchement je ne le ferai pas.

CH : Ouais. Tu ne lui dis pas quand même.

EN : Et bien, je lui dis quand même. Je lui dis parce que cet étirement, il n'a pas été construit comme ça. Ce n'est pas la fonction... Si tu veux, au bout d'un moment, quand tu prends quelque chose dont les effets ont été prouvés tel qu'il a été fait, à force de le dénaturer, tu ne sais plus quel est...

CH : J'ai l'impression que ça t'embête ça, hein ?

EN : Ouais, vachement.

CH : Ouais. Et elle (*la CP*), est-ce qu'elle est sur ça ou est-ce qu'elle est plus sur, parce qu'elle est..., enfin, je ne sais pas, j'ai l'impression qu'elle est plus sur est-ce qu'on ne peut pas encore un peu plus rapprocher l'échauffement de ce qui va se jouer par la suite, non ?

EN : Mais je ne pense pas que ce qu'elle fait le rapproche plus.

CH : D'accord. On va avancer.

ECP (26'52)

EN : L'échauffement, il a été créé comme ça et son effet, il, il vient du fait qu'il est... L'idée, ce n'est pas de, l'idée de cet échauffement, c'est d'échauffer les muscles sans fatiguer. Donc, si tu commences, au lieu de le faire sur place par exemple, les montées de genoux et tout, si tu commences à faire des gammes, alors, alors on va... Enfin, pour moi, je ne suis plus dans l'effet recherché. Si je dois faire des gammes, finalement, je ne vais plus faire ce qu'il y a avant, tu vois. Je ne vais plus faire ce qu'il y a avant.

CP : Ça permettrait de travailler déjà un peu de travail de technique de course...

EN : Ça, ça va faire l'objet d'une leçon.

CP : Oui, ça va faire l'objet d'une leçon...

EN : Ou même de deux ou de trois parce qu'il y en a certains,...

CH : Là voilà, j'ai l'impression que ça se...

EN : Et bien, disons que je pense qu'elle (*la CP*), ce qu'elle cherche, c'est de rendre mon échauffement encore plus spécifique et elle se moque finalement de... Moi, si j'utilise cet échauffement, ce n'est pas juste pour échauffer, je l'utilise parce que je crois en...

CH : Ah ! J'avais compris l'inverse moi. J'avais compris que justement, tu, tu restais collée à cette modalité d'échauffement parce que tu avais les preuves qu'il échauffait véritablement.

EN : C'est ça, parce qu'il est utile.

CH : Voilà, c'est que tu prêtes une importance à l'échauffement au sens d'échauffer euh..., le corps quoi.

EN : Oui, mais si tu veux, elle, elle se moque de dénaturer le truc tant qu'il est spécifique à sa course. Et du coup, est-ce qu'il échauffe réellement de la même façon que celle dans laquelle il a été créé ?

CH : D'accord.

EN : Et ça, ça me gêne. Parce que, du coup, pour faire les gammes, tu n'as pas besoin d'avoir fait un étirement et une contraction avant.

CH : Mum, mum. Il y a ce problème de gammes qui revient là souvent. Ça fait plusieurs fois que je viens, c'est quoi pour toi ? Enfin, j'ai du mal à...

EN : C'est une routine. C'est une routine qu'elle utilise et qu'elle a jugée efficace et que..., et d'ailleurs sur certaines..., comment dire, sur certaines séances, que j'utilise aussi et qui fonctionne. Maintenant, je ne pense pas que ce soit un remède à tout.

CH : Parce qu'ils (*les formateurs*) t'avaient un peu... Vous aviez discuté de ça, la fois où on s'était vu avant (*lors de la Visite Formative 2*). Sur l'idée de : on fait..., on fait les gammes, est-ce que la gamme c'est déjà... Parce que là, c'est aussi, enfin il me semble, est-ce que la gamme c'est... Mais tu lui dis : « c'est une leçon ». Tu lui dis...

EN : Non, parce qu'elle, elle considère qu'on va faire des gammes pour déjà commencer à travailler l'attitude de course.

CH : Ouais.

EN : L'attitude de course, tu ne la travailles pas juste avec des gammes. L'attitude de course, c'est une leçon entière, c'est un contenu qui a besoin de beaucoup plus que des gammes.

CH : D'accord.

CH : Tu crois qu'elle, elle est dans la même conception là ?

EN : Je pense que son but vraiment, c'est de rendre l'échauffement spécifique, point. Elle ne va pas plus loin.

CH : Mum, mum.

EN : Et moi, je pense que travailler à rendre un échauffement plus spécifique oui, mais pas pour, finalement, prendre des morceaux de tout et de n'importe quoi et faire un mix dont je ne connais même pas les réels effets.

CH : Mum, mum.

EN : Ça, ça me gêne.

CH : C'est marrant parce que j'ai l'impression que tu as basculé dans ta conception. Autant en gym, j'avais l'impression que tu faisais des gammes - roulade avant, roulade arrière - et eux, ils (*les formateurs*) étaient plutôt à te dire : « ça, c'est quelque chose qu'il faut apprendre, qu'il faut... ». Et puis là, j'ai l'impression que tu fais l'inverse, non ?

EN : Ouais, si, si c'est vrai. Je n'avais pas... ouais, je n'avais pas fais gaffe mais oui, c'est vrai.

CH : Enfin, moi, de l'extérieur, je suis surpris.

EN : Oui, parce qu'ils m'ont fait évoluer sur le... A force de me dire : « tu fais un échauffement parce qu'il faut faire un échauffement... ». Et puis d'ailleurs, à la première autoconf' (*entretien d'autoconfrontation*), c'est ce que je te disais : « je fais un échauffement pour leur faire plaisir », voilà. Et là, si tu veux, vraiment le fait de, de me faire réfléchir là-dessus et de travailler là-dessus, je cherche à faire un échauffement qui sert à.

CH : D'accord.

EN : Et donc, du coup, plus à n'importe quel prix.

ECP (30'05)

CP : Mais bon, par rapport à la spécificité de la liaison échauffement-course, ça peut être intéressant.

EN : Oui, mais tu n'es plus dans, tu n'es plus dans, dans l'échauffement tel qu'il a été conçu. L'étirement tel qu'il a été conçu, il...

CP : Oui, mais tu as, tu as trente six formes d'échauffement étirement-contraction, tu as..., tu..., tu peux prendre une forme qui...

EN : Oui, mais si tu fais des gammes, c'est que tu vas largement dépasser les six secondes, tu vois.

CP : Oui, mais ça dépend si tu fais ta gamme sur vingt à trente mètres. Tu n'es pas obligée de...

EN : L'idée en fait là...

CH : Là, là...

EN : L'idée...

CH : Là, y a une espèce de..., hein non ?

EN : Et bien, chacune défend sa, son idée mais vraiment cet échauffement, il est efficace que si les temps de six secondes s'enchaînent.

CH : Mum.

EN : Et ça ne peut pas être possible en faisant des gammes. Rien que sur le temps du retour, tu as perdu le bénéfice de la moitié de ton échauffement.

CH : D'accord. Ouais. Qu'est-ce qu'elle (*la CP*) te dit finalement ?

EN : Finalement, elle me dit : « bon, là, tu es attachée à un modèle mais il y a en d'autres qui sont peut-être... ». Et si on me montre qu'ils sont aussi efficaces, pourquoi pas ?

CH : C'est-à-dire que là, finalement, elle te convainc pas simplement sur...

EN : Non.

CH : Sur le fait de t'en parler.

EN : Non.

CH : Ça veut dire quoi si on me montre que c'est efficace...

EN : Et bien, je ne sais pas. Moi, tel qu'on me l'a enseigné, il est efficace comme ça. Donc, si elle me montre..., je ne sais pas si elle a..., si elle a une...

CH : Parce qu'elle (*la CP*) a écrit sur ça non ? Elle n'a pas bossé l'échauffement ou... Elle n'a pas produit un truc, non ? Je croyais qu'elle avait une certaine compétence dans le...

EN : Je ne sais pas. Elle parle d'un truc que je ne connais pas après. Elle me parle d'un mec...

CH : Ouais.

EN : Mais voilà, si elle me montre que, dans son bouquin, le mec, il dit que, peut-être, finalement, on peut faire, tu vois, on peut avoir cette distorsion sans que l'on perde les bénéfices de l'échauffement, pourquoi pas.

CH : Donc là, en fait, tu me dis on est chacun en train de défendre son bout de gras, c'est ça ?

EN : Ouais. Voilà.

CH : D'accord.

CH : Attends, je remonte un peu parce qu'elle aménage un peu ses propos.

ECP (31'55)

CP : Oui, mais tu as, tu as trente six formes d'échauffement étirement-contraction, tu as..., tu..., tu peux prendre une forme qui...

EN : Oui, mais si tu fais des gammes, c'est que tu vas largement dépasser les six secondes, tu vois.

CP : Oui, mais ça dépend si tu fais ta gamme sur vingt à trente mètres. Tu n'es pas obligée de...

EN : Oui, je vois ce que tu veux dire.

EN : Ouais, ouais. C'est vrai que si tu le fais sur vingt-trente mètres, tu ne vas peut-être pas dépasser les six secondes mais tu as quand même le temps de retour qui fait que tu ne vas pas enchaîner.

CH : Ouais. Donc, là, tu es plutôt d'accord...

EN : Là, je dis que c'est mieux déjà que de faire des gammes longues...

CH : Ouais.

EN : Mais ça me suffit pas.

CH : Donc, ça veut dire que là, ce n'est pas quelque chose que tu prends en considération.

EN : Tu veux savoir si je vais le faire ?

CH : Non, je veux savoir si tu en prends acte et puis oui, si, enfin si ça va t'aider quoi, enfin c'est ça le but.

EN : Pour l'instant, non.

CH : Ouais, d'accord.

ECP (32'53)

CP : Et ça te permet déjà d'avoir un échauffement qui sera plus, plus avec une couleur athlétique.

EN : Ouh ! C'est joli.

CP : (*Rires*).

CH : Tu notes quand même, hein...

EN : En fait, je lâche, j'en ai marre. Je sais que ça ne va pas bouger donc...

CH : Tu lâches. Toi, S. (*l'EN*), tu lâches ? Pourquoi ?

EN : Quel intérêt ça a de batailler ? Elle (*la CP*) ne va pas changer et moi non plus, donc...

Il y a des points sur lesquels on a à travailler et sur lesquels... Là, ce n'est pas la peine.

CH : Donc là, tu notes quoi ?

EN : Là, je note ce qui pourrait se passer par exemple sur le... Qu'est-ce que j'ai noté là ? J'ai du noter l'idée de course.

CH : De course courte, c'est ça ?

EN : C'est-à-dire que, ouais, si tu veux, dans ma..., j'ai du mal à me représenter... Par exemple, tu me donnes, bon..., donnes moi en moyenne combien fait un élève de seconde en lancer de poids ? Je peux te dire des énormités parce que j'en ai zéro idée.

CH : Donc, en fait, tu n'arrives pas à apprécier le temps de course, c'est ça ?

EN : Ouais, c'est ça. Donc là, ce que je dois noter, c'est vingt-trente mètres correspondent à peu près à six secondes.

CH : D'accord.

EN : Ça me donne des échelles en fait.

CH : Donc, ce que tu es en train de me dire si je comprends bien, c'est que tu utilises ce qu'elle te raconte pour autre chose quoi.

EN : Oui.

CH : D'accord. Et tu cèdes...

EN : Ouais.

CH : Ça t'arrive souvent ? C'est marrant parce qu'il y a quand même une histoire avec D. (*la CP*). Moi, de l'extérieur, j'ai vu une complicité qui s'est marquée. Plus de choses, j'aurai même tendance à dire plus de..., comment dire plus d'honnêteté...

EN : Mum, mum.

CH : Et puis là, tu me dis : « bon écoute, là je n'en peux plus.

EN : (*Rires*). Et bien, je ne vois pas l'intérêt de continuer.

CH : Il y a un intérêt peut-être pour elle aussi..., non ? Enfin, je ne sais pas...

EN : Non, non. Enfin, là, à ce moment-là, je ne le perçois pas.

CH : D'accord. Et là, elle te dit donner une coloration athlétique, tu vois...

EN : C'est joli.

CH : Ouais. Et ça, ça te parle ça, coloration athlétique, quand elle te dit ça ? Moi, ça m'a percuté, au-delà du, de la métaphore, ça m'a quand même percuté ça. Toi, c'est, tu..., ça va dans le sens de ce qu'elle t'a dit.

EN : Ouais, ça va dans le sens de ce qu'elle m'a dit.

CH : C'est-à-dire ?

EN : Et bien, dans l'idée de..., si tu veux en gros, échauffe... Ce qui me gêne un peu, c'est échauffe à la course par la course, échauffe à la natation par la natation et je pense qu'il y a plein d'autres moyens. L'échauffement, ça dépasse ça, c'est plus riche que juste...

CH : Mum, mum. Parce qu'elle..., il y a ce truc de « spécifique » non là ...

EN : Ouais, je pense que dans un premier temps, la remarque elle était bien justifiée. Quand ils me font la deuxième visite (*la Visite Formative 2*), je pense que la remarque était bien spécifiée.

CH : Pourquoi ?

EN : Parce que, pour moi, l'échauffement, c'était un moment où on perd du temps et je le fais parce qu'il faut le faire. Actuellement, c'est plus le cas. Donc là, je pense que la remarque, elle n'était pas...

CH : Donc tu as grandi par rapport à quoi finalement, si tu devais résumer ton développement professionnel ?

EN : L'utilité de l'échauffement. Et, du coup, et la place. Parce que tu vois, du coup, j'inclus...

CH : Donc finalement, t'entends pas trop le spécifique si ?

EN : Si, parce que le contenu a évolué aussi.

CH : C'est-à-dire ?

EN : C'est-à-dire que dans la construction, je ne le construis plus comme je dois être chaud à la fin, c'est je dois être chaud à la fin pour.

CH : D'accord, ok, au début c'est : « je dois faire ça parce qu'il faut le faire, je dois être chaud ». Et maintenant, c'est : « je dois être chaud pour ». C'est ça ?

EN : Ouais.

CH : Tu as un peu ce.... D'accord.

36'14

2.1.3.2. AC-CP

ECP (15'50)

CP : Voilà, ce que je t'ai dit toute à l'heure..., je trouve qu'ils (*les élèves*) sont, qu'ils sont autonomes. Ils s'intéressent à ce qu'ils font, ce qui, avec la, la population que tu as, n'était pas gagné d'avance donc ça, c'est, c'est..., c'est très positif. Donc moi, j'ai envie de me recentrer quand même sur la demande, sur la liaison échauffement-reste de la séance. Alors est-ce que toi tu peux essayer de, de me dire là où tu as essayé de, de travailler plus sur ta liaison en particulier ?

EN : Je pense que l'exercice du « hop », sur l'exercice de transmission, il était vraiment très spécifique au relais.

CP: Mum, mum.

EN : Je pense que l'exercice du vortex était intéressant pour tout ce qui est échauffement lancer, épaule. Bon, après est-ce qu'il a réellement efficace vu les conditions dans lesquelles il s'est déroulé ? Je ne suis pas sûr. Et après je..., j'ai un petit peu modifié mon échauffement, notamment en PNF. C'est-à-dire que quand ils font les allers-retours, on ne fait plus des allers-retours pour faire des allers-retours, on commence à échauffer les articulations. Donc sur ça, j'ai essayé de, comment dire, de complexifier, de rendre plus riche.

CH : Là, c'est marrant, tu ne pars pas sur le sujet là, sur le...

CP : Non, non je conclus sur, sur euh...

CH : Conclusion, ça veut dire quoi ?

CP : Et bien, je conclus sur la partie quand elle (*l'EN*) m'a présentée..., sur son bilan de séance. Sur la partie qui était un peu hors sujet, je conclus dessus.

CH : Ah, tu conclus sur ce qu'elle a dit.

CP : Je conclus dessus pour pouvoir revenir, enfin il me semble, je...

CH : D'accord ouais, ouais. Là, tu es en train, tu, tu...tu rebondis sur ce qu'elle a dit, c'est ça ?

CP : Oui, oui oui.

CH : D'accord.

CH : Donc là, tu, moi je..., tu poses cette question pour quoi en fait ?

CP : Et bien, pour revenir sur le sujet, sur le sujet.

CH : Mum. Au début, elle y a répondu un petit peu, non ?

CP : Oui mais flou.

CH : Flou, c'est-à-dire ?

CP : Et bien c'est-à-dire que, j'ai euh...

CH : Elle dit quand même : « j'ai construit comme ça, comme ça ».

CP : Oui, elle a construit comme ça mais elle... Je veux essayer de lui faire un peu faire prendre conscience que..., qu'on rentre dans une activité athlétique avec des contenus athlétiques.

CH : Ouais...

CP : Il y a un peu des choses à...

CH : Ouais. Donc là, concrètement, tu lui poses une question. L'idée, c'est quoi alors ?

CP : L'idée, c'est qu'elle me dise dans son échauffement, en quoi son échauffement va préparer à la suite. Parce qu'en fait...

CH : Donc, elle n'a pas répondu pour toi à la question.

CP : Non, pas assez. Parce qu'elle n'est pas rentrée, elle n'est pas rentrée dans les..., elle n'est pas rentrée dans les fondamentaux de l'athlétisme.

CH : Oui, mais ça, c'est dans la séance. Mais dans l'entretien (*de conseil pédagogique*),...

CP : Oui, mais dans, dans l'échauffement..., et bien non, dans l'entretien, elle n'en a pas parlé encore.

CH : D'accord.

CP : Et je pense que c'est..., que c'est cette notion que, dans un échauffement, on

commence à rentrer dans les principes fondamentaux de l'athlétisme.

CH : Mum, mum. Donc, elle, qu'est-ce que..., sur ce sujet là, qu'est-ce qu'elle t'a dit finalement ? Quand tu l'as initiée au truc, elle est restée sur...

CP : Elle, elle m'a dit qu'elle avait fait... Elle est rentrée sur son échauffement, elle a fait plutôt je dirais des activités ludiques. Ludiques par rapport à un travail de lancer, ludiques par rapport à un travail de relais...

CH : Mum. Oui mais là, dans l'entretien, quand tu lui poses la question... Pour toi, elle n'est pas assez rentrée dedans, c'est ça ?

CP : Non, non.

CH : D'accord. Donc là, en fait, tu ...

CP : Maintenant, je reviens pour recentrer sur...

CH : Ah, d'accord, ok. Donc, tu es plutôt insatisfaite de ce qu'elle t'a répondu, c'est ça ?

CP : Oui, oui. Disons que je veux... Non, ce n'est pas insatisfaite de ce qu'elle m'a répondu, c'est qu'à partir de là, maintenant, je voudrais qu'on discute un peu plus ici...

CH : D'accord, d'accord.

CP : Sur euh..., sur cette liaison.

CH : Et là elle répond pour toi ou pas alors ?

CP : Et bien, elle, elle dit qu'elle a, elle a... Donc parce qu'elle a fait, au niveau de son échauffement, elle a commencé toute de suite à froid à étirer les ischios (*les muscles ischios-jambiers*) sur place.

CH : Ça, c'est ce qu'elle a fait ou c'est ce qu'elle te dit là ?

CP : C'est ce qu'elle a fait. Puis..., et, une fois qu'elle a fait étirement-contraction, elle a fait trois séries avec pied en rotation interne, pied en rotation externe. Et après, pour rentrer dans l'athlétisme, elle les (*les élèves*) a fait partir en footing, un aller-retour avec mobilisation articulaire des épaules.

CH : Donc là, elle répond à ta question, parce que j'ai du mal à savoir si...

CP : Oui, là elle répond à mon attente, mais moi je n'attendais pas ça comme réponse. (*rires*)

CH : C'est-à-dire ?

CP : Dans sa discussion, elle, elle pense avoir répondu à ce que j'avais demandé, de faire une liaison de son échauffement avec l'activité pratiquée mais...

CH : Qu'est-ce qui te fait dire qu'elle pense qu'elle est dans le juste là ?

CP : Et bien, parce qu'elle dit : « j'ai échauffé le haut du corps pour..., pour le lanceur ».

CH : D'accord.

CP : J'ai fait un peu de course.

CH : Ouais.

CP : Mais bon, moi je ne suis pas sûr que ce soit un échauffement spécifique à l'athlétisme.

CH : Donc là, concrètement, si je comprends bien, c'est, elle n'est pas... Pour toi, elle tente de répondre à ta question, elle pense avoir bien fait mais finalement, ce n'est pas ...

CP : Oui, ce n'est pas, ce n'est pas encore ça. Peut mieux faire.

CH : D'accord.

ECP (21'17)

CP : Oui, et est-ce que tu crois que ton échauffement avec des étirements, étirements contraction activation..., est-ce que, est-ce qu'ils sont spécifiques aux courses comme étirements ?

CH : C'est ça ?

CP : Ouais, ils sont... Voilà, je lui pose la question : « est-ce qu'ils sont spécifiques aux courses » ? Je lui pose la question.

CH : Ouais. C'est-à-dire ?

CP : Est-ce que, est-ce que, je..., En faisant son échauffement, est-ce qu'elle (*l'EN*) prépare vraiment à l'activité athlétisme, à la course d'athlétisme ? Est-ce que là, il y a pas vocation de rentrer dans les fondamentaux, de l'athlétisme ?

CH : D'accord. Parce que là, donc là, pour l'instant, quand elle a fait ça, quand elle t'en parle, tu penses qu'elle, en ayant fait ça, elle considère que c'est bon, c'est ça ?

CP : Oui, voilà.

CH : Mais tu ne le lui dis pas quand même. Enfin, je...

CP : Et bien si, je lui pose la question.

CH : Oui, tu lui poses la question mais tu ne lui dis pas, enfin...

CP : (*Rires*). Ouais, mais tu crois que ça l'aiderai si je lui disais : « non, c'est nul ».

CH : Non, je n'ai pas dit ça, je te pose la question. Je n'en sais rien, je suis de l'extérieur, comme ça. Je,...

CP : Moi, je pense que...

CH : Je te vois poser des questions autour du truc et je me dis : « mais bon pourquoi D. (*la CP*), à un moment donné, elle ne dit pas : « bon, là, tu vois bien qu'il y a un truc qui ... » ». Non, je ne sais pas, je suis surpris du...

CP : Mais là, je vais lui dire plus tard.

CH : Ouais..., plus tard. Parce que bon... Là, c'est pour ça, j'essaie de comprendre, là c'est marrant, il y a un jeu. J'ai l'impression que S. (*l'EN*) est un peu perdue, toi tu veux lui amener des trucs, non ou, enfin...

CP : Oui, oui, moi, je veux l'amener à, je veux l'amener à des choses. Son échauffement, franchement, elle ne l'utilise pas pour préparer l'athlétisme, finalement.

CH : D'accord. Et, alors, en quoi elle a quand même répondu ? Parce que tu me dis qu'elle a quand même répondu un peu aux attentes.

CP : Elle a fait des..., elle a fait des situations qui, quand même, collaient un peu plus. Euh, le passage des témoins par rapport à..., par rapport au relais, c'est une situation qui...

CH : Coller un peu plus, ça veut dire...

CP : Qui collaient un peu plus à l'activité qu'elle allait faire après.

CH : Oui, mais coller dans quel sens ? Du sens pour les élèves...

CP : Du sens pour les élèves. Donc, elle les a mis, elle les a mis en file indienne et le témoin – donc je, je crois qu'on en parle un peu plus tard – le témoin, dans un premier temps, elle le fait, elle le fait reculer puis après elle le fait avancer.

CH : C'est ça. Oui oui. D'accord.

CP : Donc, pour de la course, ce n'est pas bien. Mais si déjà ils manipulent le témoin...

CH : Toi, vraiment, c'était la problématique du sens pour les élèves ? Ou c'est...

CP : Oui, du sens pour les élèves et du sens aussi, enfin... Un échauffement sert à l'activité aussi.

CH : Ouais, ouais, c'est ça quand même. Tu insistes sur ça.

CP : Un échauffement sert aussi à préparer l'activité. Alors que là, je..., on a l'impression qu'il y a l'échauffement et hop, ça y est, je peux commencer ma séance.

CH : Ouais. Ça, c'est un constat que tu faisais déjà avant, donc là...

CP : Oui, c'est un constat qu'on fait, oui que je fais, que je fais...

CH : Donc, dans cette séance, finalement, il n'y a pas grande progression, alors ?

CP : Il y a une petite progression. Si, si, il y a en une. Sur l'exercice de relais...

CH : Ouais...

CP : Bien qu'elle ne l'ait pas placé au moment idéal... Après son, son exercice de lancer...

CH : Vortex ?

CP : Avec le vortex, ça aurait été intéressant mais avec un seul vortex pour toute la classe...

CH : Oui.

CP : Ce n'était..., ce n'était pas terrible.

ECP (24'25)

CP : Est-ce que tu ne pourrais pas utiliser l'activation pour entrer dans le travail technique de la course ?

EN : Et bien, dans la mesure où ça va être une des leçons, je veux dire pas besoin de faire des gammes.

CP : Oui.

EN : Donc, si tu veux, je suis plus dans... L'échauffement, il a été créé comme ça et son effet, il, il vient du fait qu'il est euh... L'idée ce n'est pas de, l'idée de cet échauffement, c'est

d'échauffer les muscles sans fatiguer. Donc, si tu commences, au lieu de le faire sur place par exemple, les montées de genoux et tout, si tu commences à faire des gammes, alors, alors on va... Enfin, pour moi, je ne suis plus dans l'effet recherché. Si je dois faire des gammes, finalement, je ne vais plus faire ce qu'il y a avant, tu vois. Je ne vais plus faire ce qu'il y a avant.

CH : Là, tu..., tu m'as l'air perplexe.

CP : Oui, parce que je me suis rendue compte qu'en fait...

CH : Là tu t'en rends compte là ?

CP : Je me suis rendu compte que pour elle (*l'EN*), faire, faire des gammes, c'était obligatoirement utiliser toute la longueur de la piste. Euh..., j'en ai pris conscience, enfin...

CH : Là, dans l'entretien (*de conseil pédagogique*), tu...

CP : J'en..., je m'en suis rendue compte dans l'entretien.

CH : D'accord.

CP : Que pour elle, les gammes, c'était obligatoirement les faire sur cent mètres.

CH : Ouais. Ah, là, quand elle te dit ça, tu...

CP : Euh, je ne sais pas si je m'en suis rendue compte là tout de suite...

CH : Oui.

CP : Mais bon, je... Il y a quelque chose qui...

CH : Ouais.

CP : Ça coince. Donc là, je ne comprends pas tout.

CH : Ouais, donc là, il y a...

CP : Et après, j'ai compris par la suite que, pour elle, faire des gammes, c'était le faire sur toute la longueur de la piste.

CH : Ouais.

CP : Alors qu'en fait, on peut faire des gammes sur du plus court.

CH : D'accord.

CP : On peut bien adapter en fonction de...

CH : Et elle répond un peu à ce que tu dis alors, puisque c'est elle qui avance l'idée de gammes ?

CP : Oui mais, oui mais je lui avais...

CH : Oui.

CP : Je le lui ai amené quand même.

CH : Tu le lui as amené mais donc ça... Le fait que tu l'aies travaillé, que tu le lui amènes, ça répond à des attentes ou pas ? Parce que tu es toujours un peu perplexe là, hein ? Tu...

CP : Oui, oui. Parce qu'elle me dit : « si je fais des gammes, je vais les fatiguer ». Mais, dans l'échauffement, il faut bien qu'il y ait quand même un petit moment d'intensif donc, au lieu de courir sur place à monter des genoux, pourquoi ne pas courir en montées de genoux sur trente mètres.

CH : Mum.

CP : C'est pareil.

CH : Parce qu'on a l'impression qu'elle défend, enfin je ne sais pas, son truc là non ?

CP : Euh, alors euh...

CH : Si tu veux, on peut repasser l'extrait parce que c'est quelque chose...

CH rebobine la bande.

ECP (26'51)

EN : Et bien, dans la mesure où ça va être une des leçons, je veux dire pas besoin de faire des gammes.

CP : Oui.

EN : Donc, si tu veux, je suis plus dans... L'échauffement, il a été créé comme ça et son effet, il, il vient du fait qu'il est euh... L'idée ce n'est pas de, l'idée de cet échauffement, c'est d'échauffer les muscles sans fatiguer. Donc, si tu commences, au lieu de le faire sur place par exemple, les montées de genoux et tout, si tu commences à faire des gammes, alors, alors on va... Enfin, pour moi, je ne suis plus dans l'effet recherché. Si je dois faire des gammes, finalement, je ne vais plus faire ce qu'il y a avant, tu vois. Je ne vais plus faire ce qu'il y a avant.

CP : Ça permettrait de travailler déjà un peu de travail de technique de course...

EN : Ça, ça va faire l'objet d'une leçon.

CP : Oui, ça va faire l'objet d'une leçon...

EN : Ou même de deux ou de trois parce qu'il y en a certains,...

CP : Mais bon, par rapport à la spécificité de la liaison échauffement-course, ça peut être intéressant.

CH : Donc là, ce moment-là, parce que j'ai du mal à vous... Parce que j'ai l'impression qu'elle défend son, son bifteck là, non ?

CP : Et bien je pense que là je..., enfin... Pendant l'entretien (*de conseil pédagogique*), je, je me suis rendue compte de, de... de deux choses. Qu'elle (*l'EN*) a une forme d'échauffement activo-dynamique, bon, je ne sais pas au niveau de la littérature où est-ce qu'elle l'a pris, avec un modèle très cadré qu'elle, qu'elle applique tel quel sans le moduler en fonction de l'activité.

CH : Ça, c'est quelque chose que tu découvres là ?

CP : Oui. Et en fait, elle l'applique tel quel sans pouvoir le moduler alors qu'en fait, l'échauffement...

CH : Moduler, ça veut dire pour toi ?

CP : Et bien moduler... Elle est en athlétisme, elle va faire des choses un petit peu différentes que quand elle fait du badminton ou quand elle fait autre chose.

CH : D'accord.

CP : Elle a un peu de mal justement à le rendre un peu plus spécifique, ce qui lui faciliterait le travail.

CH : D'accord.

CP : Par la suite. Donc, je me suis rendue compte de ça. Pareil au niveau des gammes : pour elle, c'est cent mètres, ce n'est pas moins ...

CH : Ouais.

CP : Alors qu'en fait, on peut, on peut faire...

CH : Ouais. Mais tu ne lui dis pas quand même aussi concrètement que tu me le dis là.

CP : Mais si, je lui ai dis après, je lui dis...

CH : Ouais mais là en fait, là tu dis...

CP : Un peu plus tard, je lui dis : « tes gammes, tes gammes, tu n'es pas obligée de les faire sur cent mètres ».

CH : Mum, mum. Donc, ça, ce sont deux choses...

CP : Et bien, il y a, il y a ça dont je me suis rendue compte et puis après je me suis rendue compte que, pour elle, il y a l'échauffement, c'est quelque chose de rébarbatif, de fatigant. Et quand c'est fini, on commence le..., on commence la vraie activité.

CH : Ça, c'est quelque chose que tu découvres là ou c'est quelque chose qui... Parce que moi, j'ai l'impression que ça fait un moment que ça dure quand même, non ?

CP : Euh..., ouais mais c'est, c'est de façon plus nette que je me rends compte que vraiment pour elle, l'échauffement, c'est..., ce n'est vraiment pas, c'est vraiment pas la leçon.

CH : Pourtant, elle est, elle est déjà dans.... Ah ouais, non d'accord. Parce que là, j'ai l'impression que justement, quand elle essayait d'exposer qu'elle avait fait des liens, que... non ? Toi, quand tu dis « pour elle, ce n'est pas la leçon », ça veut dire quoi alors ?

CP : Et bien, c'est-à-dire que...

CH : C'est bien la leçon, avant je veux dire...

CP : Oui oui, c'est la leçon mais bon, son objectif de séance, c'est une chose ; bon, elle a essayé de..., de coller un peu, elle y est arrivée, c'est mieux qu'avant. Mais l'échauffement, de toute manière, c'est... Il faut en faire mais une fois qu'on en est débarrassé, c'est bon, on va pouvoir passer à autre chose.

CH : D'accord. Donc, là, tu penses, qu'elle est encore dans cet état d'esprit ?

CP : Elle est encore dans cet état d'esprit. Et elle va le dire plus tard.

ECP (30'53)

CP : Mais bon, par rapport à la spécificité de la liaison échauffement-course, ça peut être intéressant.

EN : Oui, mais tu n'es plus dans, tu n'es plus dans, dans l'échauffement tel qu'il a été conçu. L'étirement tel qu'il a été conçu, il...

CP : Oui, mais tu as, tu as trente six formes d'échauffement étirement-contraction, tu as..., tu..., tu peux prendre une forme qui...

EN : Oui, mais si tu fais des gammes, c'est que tu vas largement dépasser les six secondes..., tu vois.

CP : Oui, mais ça dépend si tu fais ta gamme sur vingt à trente mètres. Tu n'es pas obligée de...

EN : Oui, je vois ce que tu veux dire.

CP : Et ça te permet déjà d'avoir un échauffement qui sera plus, plus avec une couleur athlétisme.

EN : Ouh ! C'est joli.

CP : (*Rires*).

CP : C'est là où elle (*l'EN*) dit tu vas largement dépasser les six secondes.

CH : C'est là où tu te dis qu'en fait...

CP : Oui, oui. Oui, parce que je ne comprenais pas son obstacle. Je ne comprenais pas pourquoi elle ne voulait pas faire des gammes.

CH : Ouais. Parce qu'il y a aussi l'idée qu'elle avance, c'est que les gammes, c'est..., on va, on va en faire une leçon, enfin...

CP : Ouais.

CH : Tu lui dis on va pouvoir travailler la posture...

CP : Oui oui.

CH : Elle te dit : « ça va faire l'objet d'une leçon ».

CP : Oui, oui. Mais bon, elle peut commencer déjà à en parler, à initier le travail, enfin je ne sais pas.

CH : Je ne sais pas, c'est ce que je...

CP : Enfin, c'est ce que je pense.

CH : Donc, c'est ça, ça...

CP : Ouais.

CH : Ça irait dans le sens de ce que tu dis. Elle voit le truc bien séparé.

CP : Oui oui, bien séparé alors qu'il y a des choses qu'elle peut commencer déjà à, à parler dans un échauffement.

CH : Donc, pour toi, elle n'a pas trop avancé sur ce point là.

CP : Non, non.

CH : Ouais. Et puis donc, cette idée d'obstacle, d'un..., d'un modèle...

CP : D'un modèle figé, qu'elle, qu'elle n'arrive pas à moduler.

CH : D'accord.

32'21

2.2. Étape 3 du dispositif

2.2.1. Visite Formative 2

2.2.1.1. AC-EN-ECP

ECP (0'08)

PR : Si on revient, parce que du coup pour qu'on n'aboutisse sur des conseils...

CP : Ouais.

PR : Le but d'aujourd'hui, c'est d'avoir deux trois temps puis quelques conseils. Du coup, pour recadrer, si on revient juste sur l'échauffement, euh..., en fait il y a pour moi l'idée... Tu as, tu as un centre de contrôle. C'est-à-dire que où que tu sois, tu as ton centre. Ils (*les élèves*) sont soit autour de toi, alors qu'ils devraient être plutôt devant, et après tu es de face à eux. C'est-à-dire que tu ne sors jamais de ce cercle un peu de contrôle pour aller soit les observer, soit intervenir. Par exemple quand ils faisaient l'étirement des adducteurs, tu n'es pas allé vérifier s'ils le faisaient bien, tu vois, de façon efficace.

CP : On en avait un peu parlé déjà, tu vois.

EN : Et ouais mais, là je..., ouais.

CP : Mais parce que c'est..., toujours ton histoire de... C'est-à-dire tu es... C'est la prise de temps, tu vois. Et tu l'as dit là tout à l'heure.

0'45

CH : Est-ce que tu peux me préciser ce moment-là ? Ils reviennent sur l'échauffement là, c'est ça ?

EN : Voilà, c'est ça. Je pense que j'ai dû parler de mes ressentis par rapport à la leçon. J'ai dû dire ce que j'avais vécu, comment je l'avais vécu et une fois que j'ai eu fini d'exposer ça, euh..., je crois que c'est C. (*le PR*) qui prend la parole et qui me dit : « bon voilà, bon OK ». Déjà, je le vois marquer « ça tourne » sur son cahier. Ça m'a marqué parce que, parce que..., bon il le marque, il l'entoure. Il tape dans l'épaule à P. (*la CP*), il la regarde et là P. vient de me reprendre... C'est vrai que ça les marque ; quand je dis « ça tourne », ça les marque. Et après..., il (*le PR*) m'expose : « on va..., bon OK, très bien, ça va se passer comme ça : nous, on va te dire ce que l'on a ressenti, tu vas nous dire ce qui s'est passé puis toi derrière..., et après on te donnera quelques conseils ».

CH : Ouais.

EN : Et il me dit : on va commencer par l'échauffement. Et là, on arrive sur l'échauffement. Euh..., P. va directement dans son analyse de la chose et elle me dit : « bon voilà, on en revient toujours à ton problème », qui pour moi est un problème un petit peu différent. Pour moi, ça ne relève pas de la même chose.

CH : Ouais.

EN : Et il me parle de cette partie de l'échauffement dans laquelle... Donc cette partie là de l'échauffement..., l'échauffement qui est scindé en deux parties mais eux, ils le prennent dans sa globalité, mais pourtant ils ne parlent que des étirements dans lequel je contrôle les élèves, euh..., je ne contrôle pas les élèves sur l'étirement des adducteurs.

CH : D'accord.

EN : Alors que moi, j'ai m'impression de...

CH : Contrôler, c'est dans le sens...

EN : Contrôler au sens de justement..., ne pas aller vérifier s'ils font ou pas la contraction musculaire des adducteurs. Parce que ce sont des étirements activo-dynamiques*, ils devraient empêcher les genoux de se rapprocher avec les coudes.

CH : D'accord.

EN : Ils (*les formateurs*) me disent : « tu ne vas pas vérifier s'ils (*les élèves*) le (*l'étirement*) font ou pas ». Et ça m'enlèverait, c'est ce que dit C. (*le PR*), ça m'enlèverait de cette posture frontale dans laquelle je suis face à eux, c'est un petit peu magistral. Je pourrais aller vérifier en même temps et complètement laisser J. (*l'élève choisi pour conduire la séquence d'étirements*) se débrouiller à démontrer. Et en fait je trouve que c'est un peu... Alors ce n'est pas que c'est faux mais moi, il me semble être sur le contrôle tout le long de l'échauffement, des étirements, puisque justement je suis face à eux avec J., que je fais moi en même temps qu'eux, pour justement montrer en même temps que le fait J., pour participer avec eux. Et puis je vérifie bien, ils (*les élèves*) ne sont que vingt et un, et je balaye du regard tout le monde et je reprends, je rappelle bien « toi, tu n'as pas les genoux bien collés, resserre les genoux », A. (*un élève*) qui ne plie pas forcément la pointe du pied sur le sol pour contracter son mollet et... Voilà, donc...

CH : Donc tu vérifies quand même.

EN : Je suis sur le contrôle, j'y suis quoi. Et c'est vrai que les adducteurs arrivent en queue de peloton des étirements. Et j'arrive aux adducteurs et je ne vérifie pas parce que je me rends compte, comme moi je suis blessé je ne peux pas les faire en même temps qu'eux, je délègue à J. de les démontrer et de les faire et je ne vais pas vérifier si effectivement ils appuient ou pas. Bon, comme ils l'ont fait avant (*lors de leçons précédentes*), je me dis « c'est bon, ils le font ». Mais c'est vrai que je ne vais pas le vérifier.

CH : D'accord.

ECP (3'40)

EN : L'échauffement, si tu veux, moi je, je veux faire avec eux. Là, je voulais faire avec eux en fait.

PR : Ouais, ouais.

EN : Et puis manque de chance je suis blessé là et je ne peux pas faire les adducteurs. Donc du coup... Et je n'ai pas pensé c'est vrai sur le coup, vu que je tournais, comme ça a duré vingt secondes, je n'ai pas pensé à aller vérifier.

CP : Ils (*les élèves*) étaient contre la... (*cloison du mur*)

PR : Et tu changerais peut-être un peu de posture avec eux... Parce que tu sais, le fait d'être toujours central, contrôle, en fait tu autorises un (*élève*) à venir dans ton « centre de contrôle » - je matérialise - qui fait des démonstrations. Mais il commence à peine à dire que... « non, non, c'est dix secondes ». En fait, tu ne lui laisses pas trop le temps de s'exprimer parce que tu veux que ça tourne, c'est clair.

CP : Tu es toujours dans ce rapport à ça.

PR : Et comme les autres posent des questions, une fois sur deux tu n'écoutes pas. En fait, tu entends les questions qui te permettent de rebondir et d'avancer. Mais tu ne vas pas prendre le risque parfois ou tu ne vas pas voir les questions de ceux qui... pour ne pas perdre du temps. Et je pense que ce n'est jamais une perte de temps. Et..., c'est une posture. Toi, tu es là pour être médiateur. L'apprentissage peut prendre du temps ; tu peux passer dix minutes un jour à un endroit. Là, peut-être que cela aurait été intéressant de sortir de ce cercle frontal à eux et puis d'aller les voir, intervenir, et puis le (*l'élève en charge des étirements*) laisser se débrouiller même s'il se trompe.

4'39

EN : Là, on n'est plus sur le même contrôle

CH : Là, ce n'est pas... Ouais, c'est ça, ce n'est pas la même chose.

EN : On ne parle pas du même contrôle. C'est-à-dire que là, c'est laisser plus de liberté aux élèves pour qu'ils aient..., et moi du coup moins les contrôler et plus intervenir en tant que, c'est ce que dit C. (*le PR*), médiateur. Dire : « bon, écoute, tu a fais ça comme ça ; je pense qu'il faut faire plutôt comme ça ou comment tu ferais pour améliorer... », les laisser un peu plus maîtres de leur apprentissage, plus responsables de leur apprentissage.

CH : D'accord.

EN : Dans ce cas-là, c'est vrai que par rapport aux étirements et J. (*un élève*), J. faisait et...

CH : Tu en avais pris un en fait.

EN : J'en avais pris un, j'ai pris J. J., c'est un élève qui est sérieux, qui... n'est pas forcément d'un point de vue moteur le meilleur mais qui est capable sur des étirements et des échauffements qu'il a faits depuis le début de l'année, comme les étirements on les a faits depuis le début de l'année, et à mon sens il est capable de démontrer. Et là, je le prends. C'est vrai : je n'ai pas réfléchi qu'il a été absent un peu à la fin du cycle précédent parce qu'il était blessé, il y a eu les vacances, il fait les étirements et il ne les fait pas bien. Il ne les nomme pas bien : qu'est-ce que c'est ça (*EN montre ses quadriceps*), il ne sait pas, il n'a pas su me dire ce que c'était un quadriceps, ce que c'était un ischio-jambier. Enfin bon... Et donc du coup, c'est vrai que je reprends en même temps que lui. Par rapport aux autres, je redis. Et c'est vrai que je..., j'aurais pu..., il y avait plein de solutions : j'aurais pu dire à un autre « qu'est-ce qu'il (J.) devrait faire là ? » et lui donner la parole pour que lui le fasse. C'est vrai que ça aurait été plus dynamique, en fait plus interactif que moi de dire : « en fait ce n'est pas comme ça, c'est comme ça ».

CH : D'où ce contrôle là.

EN : D'où ce fameux contrôle, voilà, qu'ils (*les formateurs*) me reprochent sur cet épisode-là. Ce qui n'est pas complètement faux ; j'aurais pu, j'aurais pu faire ça. Mais en même temps, c'est vrai que sur le coup ça me gêne un peu parce que les étirements activo-dynamiques quand même, à part les triceps que l'on n'a pas vu jusqu'à présent, ils (*les élèves*) les ont tous faits depuis le début de l'année, ils les connaissent, ils les ont tous vécus, je les ai évalués là-dessus, ils savent le faire et je suis un peu surpris de voir que là J., il n'est pas capable de le faire.

CH : Ouais. C'est pour ça, c'est ça qui est étonnant parce que s'ils les ont déjà vus, tu aurais peut-être pu davantage... Justement, puisqu'ils savent, les impliquer plus. Ne pas intervenir toi mais...

EN : Je suis convaincu que j'aurais pu dire : « bon, allez maintenant vous vous étirez en activo-dynamique, vous faites les étirements que l'on a vus jusqu'à présent », et ils auraient fait. Mais ils n'auraient pas fait dans l'ordre, ça aurait été...

CH : D'accord.

EN : Il n'y aurait pas eu vraiment..., il n'y aurait pas eu de, de continuité vraiment et de logique dans ce qu'ils auraient fait. Et puis je suis quasiment convaincu en plus qu'il n'y aurait pas eu..., qu'ils n'auraient pas forcément contracté tous les muscles ou pas forcément bien, qu'il y a des postures... Enfin moi il me semble que les étirements c'est un moment particulier où il peut y avoir des postures un petit peu dangereuses, des habitudes à prendre en termes de santé assez rigoureuses. Des placements de dos, de...

CH : D'accord. Donc toi, tu as préféré reprendre la main pour que ce soit...

EN : Et bien j'ai préféré en fait voir un petit peu le..., être présent pour voir et en même temps déléguer à quelqu'un pour voir..., voilà où vous en êtes, qu'est-ce que vous savez faire. Et j'ai été surpris de voir que J. ne savait pas faire. J'aurais pu le laisser... Ce qui est vrai, c'est que j'aurais pu le laisser un petit peu chercher ou un peu..., si ce n'est pas chercher, donner la parole à un autre pour qu'il la prenne (*la parole*) à sa place. Bon, je ne l'ai pas fait, c'est vrai. C'est moi qui ai pris en main. Pourquoi ? Je ne peux pas dire. P. (*la CP*) dit : « tu veux que ça tourne ». Peut-être qu'inconsciemment c'est ça, je veux que ça aille vite, enfin que ça aille vite, pas forcément aller vite, mais que ça fonctionne, que ça fonctionne, je ne sais pas. Mais c'est vrai qu'inconsciemment, je reprends la main. Mais ce n'est pas forcément dans le but de..., ou alors ce n'est pas conscientisé le but d'aller très vite, de passer vite à autre chose. Ce n'est pas mon but quoi.

CH : Ouais. Donc premier contrôle finalement des..., des apprentissages, toi tu dis : oui, il y a contrôle.

EN : Là, par contre, je ne suis pas...

CH : Tu n'es pas d'accord.

EN : Je ne suis pas tout à fait d'accord voilà. Sur les adducteurs, c'est vrai, c'est indéniable que je ne vais pas vérifier. Mais en même temps, il y en a eu..., avant il y a eu les mollets, les ischio-jambiers, les quadriceps et ils ont fait leurs étirements en contraction. Et je les (*les élèves*) ai vus, j'étais là. J'ai vu qu'ils le faisaient.

CH : Ouais. Et deuxième contrôle, par contre, bon effectivement...

EN : Effectivement, voilà je... Il y avait d'autres solutions en tout cas.

CH : Que tu aurais pu utiliser.

EN : Que j'aurais pu utiliser.

CH : D'accord.

ECP (8'16)

PR : Et puis de dire à un autre (*élève*) : « Va à côté de lui ». Et du coup, il y a un côté... Sortir de ce contrôle pour intervenir et les observer aussi. Et puis leur laisser le temps de se développer aussi. Du coup, tu n'es pas à leur rythme.

CP : Et même dans l'échauffement avec les ballons, c'était toi qui étais central. C'est-à-dire que tu n'as pas été dire à quelqu'un : « tiens, toi tu vas arbitrer ». Et tu aurais pu être là...

EN : Ouais mais comme le jeu est nouveau pour eux, je ne me sentais pas capable de... Je l'ai fait ça sur... Je l'ai fait...

PR : Ah d'accord.

EN : Je l'ai fait ça plus sur d'autres jeux.

CP : C'est vrai que l'on est dans une situation...

EN : Eux, ils découvrent ce jeu en fait.

PR : Oui, c'est vrai qu'il faut que l'on revienne dans le contexte, c'est vrai, d'une évaluation diagnostique.

CP : D'une évaluation diagnostique. On est dans une évaluation...

8'46

CH : Là, ils viennent sur...

EN : Ouais, ils viennent sur une autre partie de l'échauffement. C. (*le PR*) replace un petit peu la discussion en disant : « bon voilà, c'est vrai, c'est la première fois qu'ils vivent le jeu ». Et là, P. (*la CP*) me demande un truc qui est complètement impossible : je ne peux pas demander à des élèves d'arbitrer un jeu qu'ils ne connaissent pas.

CH : Ouais.

EN : Il faut qu'ils connaissent les règles pour pouvoir arbitrer. Donc là, je suis automatiquement obligé d'expliquer les règles et d'être présent pour... C'est, ce n'est même pas discutable ça. Ce qui est vrai par contre, et là je la (*la CP*) rejoins, quand elle dit : « tu étais central ». Et oui, c'est vrai que là, après coup ça m'a questionné, j'aurais pu sur le jeu qui est censé être ludique m'écarter, une fois que la règle était acquise, pour pouvoir les laisser jouer, les laisser prendre du plaisir dans le jeu, qui est un jeu super ludique, où..., bon voilà. Et juste intervenir quand ça devenait dangereux, sur des lancers un peu trop à hauteur de visage ou un peu trop fort. Leur dire : « on se calme ». Parce que c'est vrai que peut-être le jeu...

CH : Alors que toi, tu es resté...

EN : Et moi, je suis un peu resté dans le sens : « déplace-toi », « tu peux récupérer la balle au sol », euh... Et en même temps parfois c'est un peu légitime parce qu'il y avait des questions. « Quand on est au sol, qu'est-ce que l'on fait ? ». Et c'est là que..., « et bien, tu peux te déplacer au sol pour récupérer la balle ». Voilà, c'était ma manière un petit peu de..., de mettre les règles en situation. C'est la première fois qu'ils le vivent. Dont j'avais du mal à m'écarter un petit peu de la chose. Alors d'autant plus que..., et ça je pense que ça y a joué, je n'étais pas dans les conditions que j'avais souhaitées à la base puisque je voulais avoir une salle particulière qui, qui n'est pas celle des terrains, qui n'est pas le gymnase quoi. J'aurais pu aller dans une salle de tennis de table qui est toute..., qui est plus réduite, où il y a des murs, où... Bon voilà, c'est plus confiné. Et je n'ai pas eu cette salle. Donc j'ai dû revenir et m'adapter. Donc du coup, peut-être que j'étais un petit peu omnibulé par ça avant de les lancer dans le jeu. Mais après, c'est vrai que j'aurais pu m'en écarter un peu pour rendre le jeu un peu plus ludique, enfin tu vois..., du moins leur laisser un petit peu...

CH : De liberté quoi.

EN : Un peu plus de liberté ouais dans le jeu, je pense. C'est un jeu qui est fait pour ça.

ECP (10'23)

EN : Après, dans l'échauffement, ce..., ce qui est totalement vrai pour les étirements parce qu'ils les connaissent, parce qu'ils les connaissent plus.

PR : Oui, c'est pour ça que l'on est revenu plus là-dessus.

EN : Après le jeu, c'est vrai que c'est un peu différent parce que c'est un jeu qu'ils découvrent. Et c'est un peu différent quand c'est...

PR : Mum, mum. Et quels aménagements, pour rebondir un peu sur l'esprit, tu peux leur donner dans les leçons qui viennent, pour justement toi t'écartier un peu de la situation et puis les observer et la laisser vivre ? Comment, quels... comment tu pourrais faire avec eux ?

EN : Là pour les, les...

PR : Là, pour l'échauffement là qui est très ludique par exemple, où ils sont...

EN : Ouais, ouais. Et bien moi, je mets souvent le dispensé pour l'arbitrage, enfin s'il y a arbitrage à faire. Mais, étant donné que maintenant les règles sont comprises, c'est un jeu qui, moi je l'ai fait avec d'autres classes, il n'y a rien à dire en fait.

CP : Donc, auto arbitrage ?

EN : Ouais voilà.

PR : Par contre ce qui était très intéressant, et c'était vraiment une qualité à pointer, tu l'as très très bien animée. C'est-à-dire que tu as été très présent et du coup, ça a joué.

11'08

EN : Alors là, là je me rends compte qu'ils se contredisent. P. (*la CP*) me dit : « tu es central ». Et puis lui (*le PR*), il me dit : « tu as très bien animé ».

CH : Contrôler, animer...

EN : Alors P. me dit : « tu as été central, on a vu que toi sur ce jeu-là ». Et puis après, « tu l'as très très bien animé ». Donc...

CH : Tu n'arrives pas à faire la différence là, si ?

EN : Et bien... Si, si je fais la différence entre... Enfin...

CH : Entre contrôler..., enfin dans ce qu'ils te disent.

EN : Moi, j'ai ma façon de percevoir « contrôler » et « animer ».

CH : Ouais.

EN : Voilà.

CH : Mais eux, ils ne t'expliquent pas tellement ce qu'ils entendent par ça.

EN : Eux, ils ne me l'expliquent pas, voilà. Mais moi, j'ai ma façon de voir les choses et peut-être que l'on n'est pas d'accord à la fin. Mais je pense que... Moi ce que j'en retiens de l'entretien, à la fin de l'entretien, où le, le chantier principal, c'est « donner plus de place à l'élève » au sens d'être plus médiateur que contrôleur et leur, les..., les responsabiliser un peu par rapport à leur apprentissage..., je me dis qu'effectivement c'est possible, que je ne le fais peut-être pas assez. Mais que ce n'est pas forcément ça qui va être lié à l'animation.

CH : Ouais.

EN : Parce que ce que me dit là un petit peu P., c'est : « on ne voit que toi ». J'ai eu l'impression à un moment donné dans l'entretien que, en gros, ces élèves-là, ils n'osaient pas parler parce que j'étais le prof et que j'étais un peu charismatique et qu'ils avaient peur de se faire un peu taper sur les doigts. Ce qui est complètement...

CH : Ce qu'elle avait déjà dit, ce qu'elle avait déjà dit en plus. Elle dit à un moment donné : « on en avait déjà parlé ».

EN : Ouais, enfin par rapport à autre chose en fait.

CH : Ah, c'est pour autre chose.

EN : Ouais, c'était pour contrôle au sens de vérification des apprentissages.

CH : Ah, d'accord.

EN : Là, c'est au sens contrôle - « on ne voit que toi ». Et ça, je l'ai un peu mal vécu parce que c'est complètement en rupture avec le vécu de la classe. C'est-à-dire que la classe, elle vit bien, il n'y a jamais eu aucune sanction, pas un mot sur le carnet de correspondance, pas une heure de retenue, rien. Ce sont des élèves avec qui j'ai plaisir de venir travailler. Je pense qu'ils ont du plaisir à venir aussi. Avant les vacances, l'échauffement, je l'ai fait avec

eux. Je me rappelle avoir joué au foot(*ball*) avec eux aussi sur le cycle foot. Enfin bon... Et en dehors de ça, ça rigole, ce n'est pas, ce n'est pas si, si strict que ça, que cela en a l'air là, sur cette séance-là. Bon là, la séance est particulière : elle est filmée, il y a des personnes qui viennent voir, bon...

CH : Par rapport à l'histoire que tu as...

EN : Par rapport à l'histoire de la classe, ça, ça me gêne.

CH : Ouais.

EN : Et là, à mon avis, on est dans l'animation. À ce moment-là, ça, pour moi c'est de l'animation au sens où ça donne vie à la leçon, il y a le plaisir de venir, le plaisir de faire. Ce n'est pas confiné à : il y a un détenteur du savoir et il y a des élèves qui, qui le, qui le prennent ou qui ne le prennent pas. Et il y a une vie autour de ça quoi, dans cet apprentissage-là.

CH : D'accord.

EN : Qui est lié au fait de rigoler, voilà...

CH : La relation...

EN : Le fait d'avoir des choses un peu ludiques. Et à mon sens d'ailleurs, le fait d'avoir un échauffement un peu ludique plutôt que des tours de terrain, c'est déjà de l'animation.

CH : Une animation, ouais.

EN : A mon sens. Après, dans le sens contrôle, ce qui est, là, à mon avis vrai, le contrôle dans le sens « emprise sur les élèves », j'aurais pu m'écarter un petit peu de cet échauffement-là en les laissant, en leur (*les élèves*) laissant plus de liberté, en étant moins présent au moins par la voix. Parce que physiquement, j'avais besoin d'y être au moins pour les règles. Mais laisser plus de liberté dans le sens plus d'autonomie pour qu'ils puissent jouer et s'épanouir. Là, c'est vrai qu'il y a peut-être un peu trop de contrôle, ce qui empêche les élèves de bouger. C'est comme... Il (*le PR*) prend l'exemple de l'entraînement, c'est comme un éducateur avec des enfants qui leur dit de se placer, « mets-toi là », « mets-toi là », et l'enfant finalement ne découvre pas par lui-même ou ne le dit pas ; c'est l'enseignant qui le place comme on placerait un plot quoi. Et c'est vrai que c'est dérangent. Et là, j'ai eu ce sentiment-là moi, de... À un moment donné, je me dis que j'aurais pu faire ça, laisser un peu plus de liberté.

CH : Ouais. En même temps, quand tu me dis « je ne comprends pas trop, je trouve que c'est paradoxal », tu n'interviens pas dans l'entretien là.

EN : Non, non. Mais il y a un côté...

CH : Parce que pendant cinq minutes, ils te disent que tu contrôles et puis à la fin ils te disent que tu animes bien.

EN : Il y a quand même un côté, enfin il y a quand même un côté assez...difficile, enfin de pas difficile à vivre, ce n'est pas difficile à vivre, mais un côté quand même... Enfin ils sont deux et je suis tout seul. On est face à face, ce sont deux enseignants chevronnés, moi je suis novice, euh... Si à un moment donné ils (*les formateurs*) me disent : « tu ne fais pas le métier », je vais avoir du mal à dire à P. (*la CP*) qui a plus de vingt cinq ans de carrière ou à C. (*le PR*) qui est formateur à l'université, de leur dire : « non mais là, là à mon avis, vous vous trompez ». Donc finalement, là pour moi je suis en formation et on me dit... J'ai vécu quelque chose, ils l'ont vécu avec leurs yeux d'experts et ils me disent : « bon là, c'est... ». Donc je prends un peu aussi quoi. Même si..., c'est vrai, je ne suis pas tout à fait d'accord.

CH : D'accord.

EN : Donc après, il y a aussi que là, la contradiction, elle me paraît évidente entre C. et P. Un qui me dit « tu animes bien », l'autre qui me dit « on ne voit que toi » et sur l'instant, je ne la relève pas. Sur l'instant, ça va vite et je ne la relève pas.

ECP (15'25)

PR : Par contre, là où tu peux aller un peu plus loin, c'est vraiment encourage-les : « c'est bien » ou « ça ne va pas ». Donne aussi des connotations affectives à ce que tu dis, pas uniquement : « oui, vas-y » ou « rends ce ballon ». Tu vois, tu es un peu... Et ce côté contrôle en fait, il est aussi là-dessus. Mets de l'affectif dans tes mots et du coup, ça fait moins contrôle, ça fait plus partage quoi. « Ouais c'est super là ». « Par contre là, ce n'est pas bien », tu vois. Mets de l'affectif dans le jeu.

15'48

EN : Voilà, c'est là quoi. Ça, je le vis mal quoi.

CH : Ouais.

EN : Ça, je le vis mal parce que c'est faux, enfin... Et je reviens..., je viens de faire dix jours d'animation, j'ai l'impression que j'ai partagé un moment avec des ados, j'ai l'impression... Et là, je reviens dans mes classes, justement j'ai l'impression de faire ce métier un peu pour ça aussi, j'ai l'impression qu'avec cette classe justement, en plus avec cette classe-là, c'est un truc qui...

CH : Ça passe bien.

EN : Qui passe bien. Et là, on me dit : « non mais il n'y a pas de partage, ce n'est pas... ». Enfin...

CH : Mais en même temps tu...commences un peu à..., avec ton pouce... On sent que tu souffres un peu mais tu n'oses pas trop...

EN : Et ouais, ouais.

CH : Parce qu'en même temps, ce sont des enseignants chevronnés.

EN : Voilà. Et puis ce n'est pas complètement faux. Il (*le PR*) prend un exemple qui est..., plus loin dans l'entretien, il prend un exemple qui n'est pas faux. Il y a J. (*un élève*) qui lève le doigt pour poser une question. Alors que je suis en train de parler, il me coupe la parole. Je lui dis : « attends J., je finis et tu poseras ta question après ». Déjà, ça me paraît du bon sens. Enfin, on ne coupe pas la parole à quelqu'un. Et puis en plus, on peut avoir le sens inverse où je lui laisse la parole et puis moi je perds ce que je voulais dire après. Donc après, c'est une relation un petit peu...égalitaire : je finis de parler et puis tu prends la parole. Et en même temps, c'est vrai que quelque part ce n'est pas faux. Lui, il « mange » sa question et... Alors on peut interpréter comme « il a peur de poser sa question, il baisse le doigt et au final, comme sa question lui paraît un peu bête, il ne la pose pas ».

CH : Ouais, c'est ça.

EN : Mais...

CH : Ce n'est pas ça.

EN : Moi, connaissant ma classe, ce n'est pas ça. C'est que j'ai parlé, il a voulu me couper la parole, en fait il n'a pas voulu me couper la parole mais il a voulu prendre la parole, je lui ai dit « non, attends je finis ». Et du coup, lui, peut-être qu'en m'écoulant derrière, il perd sa question ou peut-être qu'en parlant, je réponds à sa question. Mais je ne vois pas le truc comme étant « je l'empêche de parler, il a peur de prendre la parole », voilà. Tout comme eux (*les formateurs*) interprètent le « c'est bon, vous avez compris » comme étant un truc, comme... Ils interprètent leur absence de réponse comme étant une crainte de l'erreur. Alors que c'est faux. Ce sont juste des élèves... On va venir, on peut venir avec n'importe quel enseignant sur... x séances, ça sera la même réponse. Ce sont des élèves qui ne répondent pas quoi.

CH : D'accord.

EN : Voilà.

ECP (17'41)

PR : Parce que tu, tu le diriges comme un entraîneur en fait. Et à un moment donné tu... Ils ont envie de se sentir..., tu vois, qu'ils aient un peu la banane. Donc je pense que tu, que tu as une animation pédagogique qui est très, très riche mais sur laquelle tu peux un peu..., greffer de l'affectif.

CP : Ouais, c'est dans l'animation. Si tu veux, on reproche souvent à des stagiaires d'être plus dans l'animation que dans l'enseignement. Mais toi tu es dans le..., dans le contrôle et le contenu. Et parfois, il faudrait un peu plus de, de lâcher prise. Il y a des moments, c'est... Voilà.

18'16

CH : Là, on a l'impression que c'est vraiment deux..., ils sont d'accord et toi...

EN : Ça me fait rire parce que je dis « oui », je dis « oui, oui »...

CH : Tu dis « oui » mais tu n'es pas d'accord.

EN : Je ne suis pas d'accord du tout. Je dis « oui, oui » parce qu'en fait je suis d'accord sur le sens du « il faut de l'animation, il faut du lâcher prise », etc. Mais...

CH : Tu n'as pas l'impression que c'est..., entre guillemets que ça te concerne.

EN : Ouais. Alors peut-être que sur la leçon... Alors je me dis que peut-être que sur la leçon, on voit ça. Mais... Bon, il y a moi aussi, je crois que je l'ai dit à P. (*la CP*), c'est quand même difficile ; c'est que moi je suis filmé sur mon travail, sur ce que je vais faire. Quelque part, je vais être un peu jugé par deux personnes et ce n'est pas forcément évident pour moi. Peut-être que moi aussi, dans ma leçon du coup, j'ose moins rigoler, j'ose moins..., etc.

CH : Tu te dis que ça se justifie aussi peut-être par...

EN : Par, par l'environnement.

CH : Voilà.

EN : Mais..., sur le coup je me dis : « non, ce n'est pas... ».

CH : Ouais. Donc là, tu en ressors de cette phase-là, tu en ressors un peu... Ce n'est pas que tu n'es pas d'accord mais ça ne parle pas plus que ça quoi.

EN : Ce qui me parle vraiment, ce que j'en retiens, j'en tire un enseignement, c'est qu'effectivement il y a des phases où je peux me retirer un petit peu plus pour laisser plus la place à l'élève, notamment sur le jeu ludique. Et il y a des phases où, par exemple, j'aurais pu sur cette leçon-là...déléguer un peu plus au groupe. Là, je pense aux étirements, quand je, je réponds en fait à la difficulté de l'élève, enfin qui est manifeste mais qu'il ne manifeste pas lui dans le sens « là, je ne sais plus », il le manifeste dans le sens où il ne le fait pas bien. Et là, je réponds alors que j'aurais pu dire à un autre (*élève*) : « non, ce n'est pas ça », etc.

CH : Ouais, d'accord.

ECP (19'45)

PR : Sur des exemples qui sont redondants, que l'on a noté tous les deux (*le PR et la CP*), on va revenir sur, par exemple, que ce soit sur la présentation de la première situation ou dans la deuxième (*situation*), que ce soit pour... À chaque fois, tu as parlé par exemple, pour la première situation : « (*le joueur*) A fait ça, (*le joueur*) B fait ça ». Et tu as fait ton explication devant le tableau. Pareil pour le règlement, devant le tableau.

EN : Pour la situation, pour la première situation, je suis revenu sur le terrain après, je l'ai faite démontrer.

PR : Oui, mais justement. Tu y es revenu derrière. Et pourquoi dès le départ, l'exemple n'a pas été fait en situation ?

20'19

CH : Là, vous partez sur autre chose.

EN : Ouais, et on n'est pas du tout... Enfin, là il y a une incompréhension, enfin moi je pense qu'il y a une incompréhension. C'est-à-dire que dans ma leçon, j'essaie de, j'essaie de..., après l'échauffement général, j'essaie d'expliquer comment va se dérouler la leçon. Alors vous allez partir sur un échauffement..., je ne dis pas « spécifique » mais je dis « vous aller échanger librement pour retrouver un petit peu euh... vos gestes de badminton », etc. Il va y avoir une situation technique où A va servir, B va dégager dans un premier temps, A va renvoyer, B fera une amortie, et si le volant revient, A va essayer de smasher. Et puis il va y avoir une « montée- descente » avec un règlement qui est celui-ci. Et je crois que je ne rentre pas spécialement dans le règlement, je dis : « il est affiché là, tout comme vous avez aussi affiché le règlement des défis sur lesquels je reviendrai par la..., à la fin de la séance ; et vous avez l'évaluation que je vous invite à consulter parce que ce sont les critères sur lesquels je vais vous évaluer sur tout le cycle et à la fin du cycle ».

CH : D'accord.

EN : Et je dis ça et ils (*les élèves*) partent sur l'échauffement du type..., libre. Et après coup, quand moi j'estime que ça y est, l'échauffement libre, de toutes façons comme je n'ai donné

aucune contrainte et que c'est bon ils ont eu le temps, ils étaient deux, enfin ils échangeaient par deux, ils ont eu assez d'échanges pour se remettre un petit peu dans la motricité du badminton, et puis comme ce n'était pas la foire, qu'ils faisaient vraiment, qu'ils échangeaient..., je prends le terrain central avec, ça tombe bien... Le terrain central, je pense que c'est un petit peu inconscient ; je me suis mis dans une position centrale pour que tous me voient. Par contre, ça tombait bien parce que c'était deux élèves qui étaient capables sur ce que j'avais observé jusqu'à présent de faire un dégagé, une amortie et s'il le fallait un smash.

CH : Mum, mum.

EN : Donc je prends ces élèves et je leur dis : « est-ce que vous avez compris la situation »,... J'arrête tout le monde, je siffle, je leur dis : « regardez ici ». (*Je leur dis*) « Est-ce que vous avez compris la situation du début », avec ces deux élèves-là. (*Les deux élèves répondent*) « Oui, oui ». Bon, ils disent oui et puis en fait, ils ne comprennent pas quoi. Voilà. D'ailleurs, je crois que ça fait un peu de bruit à un endroit (*du gymnase*), de l'air de dire : « non mais ce n'est pas ce qui a été demandé ». Et je dis : « ce n'est pas ça. Donc toi tu es A, toi tu es B. C'est B qui travaille ». Et je démontre, enfin je dis et en même temps ils démontrent, ils font. Enfin je dis et puis après ils font et ils démontrent en faisant les choses comme il faut.

CH : Donc tu redis en fait.

EN : En fait, voilà, je redis ce que j'ai dit en amont.

CH : Au début.

EN : Mais ce que j'ai dit au début, ce n'était pas dans le sens de présenter la situation, c'était dans le sens de présenter la leçon. Sauf que là, je me rends compte dans l'entretien (*de conseil pédagogique*) que je suis allé trop loin dans la présentation de la leçon et que je n'avais pas besoin de rentrer dans ce détail de la situation, enfin du moins dans celle-ci. C'est comme si par la suite pour la « montée- décente », j'avais dit : « on va faire la « montée-descente » ; vous serez trois par terrain ; il y aura deux raquettes et un volant pour chaque terrain »...

CH : Ouais. Tu étais rentré vraiment spécifiquement.

EN : Là, je suis rentré spécifiquement... Là, sur cette situation-là,... Pourquoi ? Je ne sais pas. Peut-être pour la légitimer ou pour montrer que ce n'était pas trop dur ou pour, pour..., je ne sais pas, dans un souci de détail peut-être, je suis rentré dans ce qu'ils (*les élèves*) allaient faire.

CH : Ouais.

EN : Et je n'aurais pas dû. Et c'est vrai que pour C. (*le PR*), c'est passé comme une première explication de la situation, sur laquelle j'ai été obligé de revenir par la suite parce qu'ils n'avaient pas compris. Alors que ce n'est pas du tout le cas. Pour moi, la première explication de la situation, c'est quand j'arrête l'échauffement spécifique et que je les lance sur...

CH : D'accord.

EN : Et que je lance la démonstration. Voilà. Alors là, on est sur une incompréhension. Et en fait, là, je, je sens que j'essaie de m'expliquer sur le truc et...

CH : Ouais mais tu ne le dis pas ça. Tu ne le lui dis pas ça.

EN : Ouais, mais j'ai du mal..., j'ai vraiment du mal à m'expliquer. J'ai du mal à..., j'ai du mal à expliquer ce que je voulais..., enfin que ce sont des moments différents. Et quand j'arrive à l'expliquer, il (*le PR*) change, il change de..., il change d'exemple. Et là, il en prend un pertinent. Il me dit : « pour le règlement par exemple, pourquoi pour le règlement tu n'as pas mis deux élèves face à face, pour le service, pour dire en fonction de l'évolution du score où on se place ? ». Et là, c'est un exemple pertinent. C'est vrai que je ne l'avais pas fait pour le règlement et que j'aurais pu quand on était sur l'explication de la « montée-descente »... Et je ne l'ai pas fait. Mais du coup, le fait de venir à cet épisode-là, ça n'empêche d'expliquer pourquoi au premier (*épisode*) je n'ai pas fait ça.

CH : Ouais.

EN : Alors sur le premier effectivement, c'est, c'est, à mon avis ce n'est pas pertinent parce que la démonstration, enfin l'explication, je la couple à une démonstration. Donc je fais une explication *in situ* de la situation. Par contre pour le règlement, c'est tout à fait vrai ; j'aurais pu...

CH : Ce sont deux cas différents en fait.

EN : Ce sont deux cas différents qui sont gérés différemment. Sur le premier cas, à mon

avis, je fais ce qu'il me dit de faire.

CH : Ouais.

EN : Ce qu'il me dit a posteriori de faire. Alors que dans le second cas, le cas du règlement, a posteriori il me dit : « tu aurais peut-être pu les mettre en situation, faire ci, faire ça ». Et effectivement, je ne le fais pas.

CH : Ouais, tu ne l'as pas fait parce que tu n'y as pas pensé en fait.

EN : Je n'y ai pas pensé du tout. Ça ne m'est pas venu... Et après coup, là en y repensant maintenant et puis quand il (*le PR*) me l'a dit, je me suis dit : « oui, effectivement, j'aurais pu faire ça ; j'aurais pu mimer un match, dire : « il y a 1-0 : qui sert ; où il (*le serveur*) se place ; où se place le receveur » ? ». Et ça, je n'ai pas pensé à le faire. Mais le problème, c'est que le fait de... En fait finalement, le fait de passer..., parce que pour lui c'est une même règle avec deux exemples différents, c'est le fait d'expliquer, de lancer une situation, d'expliquer *in situ*...

CH : De coupler.

EN : De coupler, de coupler la démonstration à l'explication. Pour lui (*le PR*), c'est une même règle qui s'exprime sur deux moments différents de ma leçon. Dans ses propos il les couple, alors que ce sont deux cas vraiment différents où, où je ne fais pas les mêmes choses. Dans un cas je réponds, je fais ce qu'il me demande et il ne le voit pas. Et dans le second cas, effectivement je ne le fais pas.

CH : D'accord.

ECP (25'02)

EN : Parce que j'explique la situation et puis après la « montée descente ». Je les (*les élèves*) ai fait partir sur un échauffement libre et c'est quand je veux moi lancer, c'est quand je décide de lancer la situation que je me dis : l'explication ne va pas suffire. Et la démonstration va venir s'y greffer dessus. Comme en fait, il y a un temps de latence entre le temps d'explication devant le tableau et le temps de réalisation de la situation, ...

PR : Mais quel est l'intérêt de ce temps devant le tableau ?

25'26

EN : C'est ce que je dis. Il n'y a aucun intérêt... Enfin voilà, il n'y a aucun intérêt à entrer si précisément dans la leçon.

CH : Ouais, c'est ça.

EN : Et du coup pour lui (*le PR*), comme en plus je ne prends pas des bons termes, je dis, je prends le temps d'explication puis il y a un temps de latence entre la première explication... Et là, je m'embrouille effectivement dans l'explication. Donc lui, il prend ça effectivement comme une première explication.

CH : Alors que ce n'est pas le cas.

EN : Alors que ce n'est pas le cas, voilà.

ECP (25'41)

PR : Pourquoi tu ne fais pas directement, par exemple sur l'histoire des scores « pairs – impairs », pourquoi tu ne les (*les élèves*) as pas mis directement sur le terrain, en en mettant deux (*élèves*). Et voilà : « le score, c'est 4-1 ou le score, c'est 6-2 ». Et puis voir, et que ce soit parlant. Pourquoi tu ne fais pas cela *in situ* ?

EN : C'est vrai que, que pour le score c'était intéressant.

25'57

CH : Là, il (*le PR*) part sur un nouvel exemple en fait, qui est celui du règlement.

EN : Ouais. Mais en fait qui m'empêche..., qui est bon, qui est complètement bon parce

qu'effectivement sur le coup je me suis dit : « ah, ouais, c'est vrai, ça j'aurais pu le faire ». Et là je me dis : « mince, je ne l'ai pas fait ». Mais du coup, ça m'empêche quand même de m'expliquer sur le premier (*exemple*) alors que... Et après, il va y revenir. Et forcément après je vais dire : « mais non, j'ai essayé de... ». Et à mon avis, dans la discussion à un moment donné, il y a une incompréhension et euh..., et je pense qu'après..., enfin on va y revenir. Quand ils (*les formateurs*) me demandent si je suis d'accord avec eux sur le principe qui..., finalement que l'explication, il faut la coupler à la démonstration... En fait, on est d'accord dès le début. Sauf que moi, j'essaie de me justifier sur le premier coup où en fait il me semble l'avoir fait. Alors que sur le second, effectivement, je ne le fais pas.

ECP (26'37)

EN : Après, dans, dans la première partie, c'était pour, vraiment, cadrer le déroulement de la leçon. On va commencer avec un jeu, enfin un jeu, une situation...

PR : Ouais, mais « A » et « B » là, quand tu dis aux élèves : « il y a A qui fait ça, B qui fait ça », pourquoi ce ne serait pas plus simple de mettre deux élèves sur un terrain ?

CP : Ouais.

EN : Parce que je sais que je vais le faire après, en fait. Je sais que...

PR : Oui, mais pendant ce temps ils n'ont pas compris. Ils ont été pendant sept ou huit minutes...

CP : Oui, c'est la découverte... Surtout que, ce moment-là, entre l'échauffement je dirais spécifique... Donc tu as démarré en disant : « Vous allez retrouver les gestes du badminton », enfin voilà. Et puis soudain, tu es parti sur cette situation. Donc il y a eu un, un chevauchement entre ces deux situations. Alors, donc on a noté : « A... ; B, smasher, etc. ». Et donc, il y a eu la fin de l'échauffement spécifique, enfin moi je l'ai compris comme ça, et puis après cette situation. Moi je ne savais pas... Là, on a été...

27'27

CH : Là, ça flotte. On sent que vous n'êtes pas sur le même...

EN : Après on le voit... Eh bien justement quand elle (*la CP*) dit ça, on voit qu'elle n'est pas du tout sur le même registre. Elle, elle est sur la pertinence de ma situation, ma situation une là.

CH : Mum.

EN : Et bon, après je vais en venir à m'expliquer sur ça mais euh...

CH : Parce que là, ils (*les formateurs*) continuent à dire « pourquoi tu as expliqué ? » alors qu'en fait pour toi ce n'était pas une explication.

EN : Voilà. Sur ça, entre C. (*le PR*) et moi, c'est clair, c'est l'incompréhension par rapport à ça. Et là, je pense que P. (*la CP*), elle est sur autre chose. Elle, elle est sur la pertinence de ma situation technique là.

CH : D'accord.

EN : Et c'est ce qu'elle questionne là. « Pourquoi tu fais ça ? ». Ça l'a marqué, ça l'a marqué quoi. Le fait que je fasse ça, pour elle, ça n'avait pas de sens. Du coup, j'en viens à m'expliquer sur le fait que moi, cette situation... Et après, on en vient sur ce qu'est une situation d'évaluation diagnostique et pourquoi je la mène comme ça.

CH : D'accord.

EN : Et... Bon, il n'y a pas de contenu. Pour elle, cette situation, ça n'a pas de sens. Et ça va engendrer un nouveau débat sur la pertinence, enfin sur mes choix en fait de situations. Et après, dans le débat, ma conception de l'évaluation diagnostique. Et donc du coup, on va venir sur tout autre chose après.

CH : Ouais. Ça va partir sur autre chose.

EN : Ça part sur autre chose là.

ECP (29'24)

CP : Et puis on va parler aussi après de, du bien-fondé de cela. Pourquoi le choix de cette situation ?

EN : Ce n'est pas du tout une situation d'apprentissage. C'est pour moi les voir (*les élèves*)... faire un panel technique assez élargi et assez simple à la fois, avec le dégagé, l'amortie et le smash.

CP : Oui mais est-ce que tu n'aurais pas pu...

PR : Juste...

CP : Ah, pardon.

PR : Ouais, juste pour finir sur... aller jusqu'au bout justement de..., de cette idée de vraiment... de l'exemple au départ.

29'46

EN : Là, C. (*le PR*) revient...

CH : Il recadre là.

EN : Voilà, il recadre sur notre débat en fait. Parce qu'en fait là du coup il y a deux débats : celui que je peux avoir avec P. (*la CP*) sur la pertinence, qui me perturbe parce que là, j'ai envie d'y répondre, j'ai envie de..., parce que moi j'ai ma justification. Ce n'est pas infondé quoi.

CH : Ouais. D'accord.

EN : Je n'ai pas été débordé par les événements. Et..., et un autre débat avec C. qui est... Pour lui, il y a deux explications...

CH : Sur le fait de coupler.

EN : Au moins sur la situation numéro une, on n'est pas d'accord. Du coup, il y a deux débats et C. recadre sur son débat à lui.

CH : D'accord.

ECP (30'14)

PR : Parce qu'on se..., je n'ai pas l'impression du coup que ce soit complètement clair pour toi ce que l'on a dit.

EN : Si, si, c'est clair.

PR : Non, non, juste que les deux fois, on s'est dit à chaque fois, tu présentes devant eux et on se dit : là, il contrôle, c'est clair pour lui. Et à chaque fois, tu dis : « est-ce que vous avez compris ? ». Et ils disent : « c'est bon ». Et tu dis : « c'est bon ». Et à chaque fois, on a eu le même résultat : c'est que tu as dû stopper les élèves pour réexpliquer et malgré cela, les élèves se sont toujours questionnés jusqu'à la fin du cours. Par exemple sur le règlement. Ou même sur « A... ; B... », pendant toute la situation, certains élèves se disaient : « je fais quoi ? ».

30'48

EN : Alors là, je ne suis pas tout à fait d'accord. Et là, même après coup, je le revois et je ne suis pas d'accord. Si c'est vrai que sur le règlement ils (*les élèves*) se sont questionnés... Le règlement est un petit peu complexe effectivement. A..., B..., qui sert ? ; qui reçoit ? Enfin... Qui est où au service et qui est à la réception ? Là, d'accord, c'est vrai qu'il y a eu flottement parce que ce n'était pas clair et que je n'ai pas fait ce qu'il fallait. Par contre, sur l'explication de la première situation, je ne les vois pas du tout se demander qui fait quoi.

CH : Ouais.

EN : Je suis passé dans les groupes et ça tournait. S'il y a pu avoir flottement, c'est entre la toute première explication, enfin qui n'est pas une explication...

CH : Ouais, la présentation.

EN : La présentation et le moment de la démonstration. Après, c'était fini, c'était réglé.

CH : Ouais.

EN : S'il y a eu, si ça n'a pas été fait dans le bon sens, et ça a été le cas sur deux ou trois groupes, c'est parce que les élèves passaient sur autre chose, essayaient de marquer le point alors qu'ils avaient juste à renvoyer.

CH : Ouais.

EN : Mais ce n'est pas, ce n'est pas une incompréhension par rapport à la règle, qui était très simple par ailleurs et que je perçois encore comme très simple. Et je me rappelle après, mais on va y revenir, toujours sur la pertinence, le critère de réussite de sept sur quinze... Enfin il y avait deux trucs simples : c'était le critère de réussite et le déroulement de la routine quoi.

CH : Ouais. Donc au final, tu es d'accord avec le fait qu'il faut coupler explication verbale et démonstration en même temps.

EN : Oui.

CH : Et en même temps, tu le fais quoi. Tu le fais dans la leçon mais lui (*le PR*), il comprend que ton explication verbale est au départ quoi.

EN : Voilà. Le seul moment où à mon avis je ne le fais pas, et c'est parce que je n'y pense pas, c'est pour le règlement. Je n'ai pas l'idée de coupler l'explication du règlement avec une démonstration par un mime. Et je trouve l'idée géniale en plus quand il me dit ça. Enfin géniale..., simple à mettre en œuvre quoi. C'était évident, pourquoi tu n'y as pas pensé.

CH : Tu aurais dû y penser.

EN : J'aurais dû y penser. Et donc..., voilà. Mais après, il me semble faire...

CH : Ouais, d'accord. Alors que lui...

EN : Alors que lui, il ne voit pas, en fait il le voit que je le fais mais pour lui, c'est parce qu'ils (*les élèves*) n'ont pas compris au début alors qu'en fait si. C'est juste que ce sont deux choses différentes.

ECP (32'36)

PR : Donc, on te posait la question de savoir si ça te paraît plus pertinent de le faire in situ ou si tu as toujours besoin de ce temps avant ? Est-ce qu'il y a une nécessité ? Qu'est-ce que ça t'apporte ce temps avant ?

EN : Non, c'était pour multiplier les médias dans la..., dans la..., dans la transmission de la consigne.

PR : Mais quels médias y a-t-il de différents ?

EN : Le premier, je..., je décris la consigne,...

PR : Oui, mais est-ce que tu ne pourrais pas le faire sur le terrain ?

EN : Et bien justement après, je le..., je le remets en... en le décrivant sur le terrain.

PR : Pour toi ce serait trop dur qu'il y ait les deux ?

EN : Là, il y a les deux.

33'04

CH : Là, c'est un ping-pong.

EN : C'est un débat de sourds. Parce que... Il y a les deux, il n'y a pas les deux... En fait voilà... Là..., enfin il y a une incompréhension.

CH : Vous n'arrivez pas à vous expliquer.

EN : Il y a une incompréhension. On n'arrive pas à s'expliquer...

CH : Toi, tu as ton point de vue pas de vue, lui le sien et...

EN : Ouais. Et puis même, on ne prend pas... Enfin moi de mon côté, parce que je pense qu'en plus C. (*le PR*) est clair. Même moi je comprends très bien où il veut en venir. Mais moi je ne suis pas clair, je n'arrive pas à expliquer...

CH : Toi, tu justifies ta position...

EN : Je justifie ma position et je ne la justifie pas avec les bons termes ou pas assez précisément. Et du coup ça dure et bon..., voilà, ça n'aide pas à la compréhension. D'ailleurs au final, comme C. ne comprend pas, il en vient à me dire : « bon, au moins on est d'accord sur l'idée qu'il faut coupler... ». Et je lui dis : « oui, oui, on est d'accord ». Et là, ça met un

terme à la discussion. Il n'a pas compris je pense que j'ai fait ça pour ça. Mais au moins, il sait que je suis d'accord sur l'idée qu'il faut coupler la démonstration à..., à l'explication.
CH : Chose avec laquelle finalement tu étais d'accord au début.
EN : A la base ouais.

ECP (34'04)

EN : Puisqu'il n'y a pas eu, il n'y a pas eu... La démonstration est venue... Il n'y a pas eu les deux en même temps mais il y a d'abord eu l'explication et puis après il y a eu le temps où..., le temps où j'ai arrêté l'échauffement, c'est moi qui les ai arrêtés (*les élèves*) en sifflant.

PR : Mum, mum.

EN : J'ai pris deux élèves qui me paraissaient assez..., enfin capables de le démontrer jusqu'au bout. Et on a fait la démonstration avec l'explication au début. Alors je leur ai demandé s'ils avaient compris. Ils ont fait, ils ont mal fait d'ailleurs. Je me suis dit : ils n'ont pas compris. Donc, ça montrait que le temps de latence et l'explication n'avait pas permis de comprendre.

34'28

CH : Et ouais, parce que là tu vois, tu réutilises le mot explication pour parler du début.

EN : Voilà, voilà.

CH : Donc du coup, ça entretient la confusion quoi.

EN : La confusion, c'est moi qu'il l'entretient en fait finalement. Je ne prends pas les bons termes, ça c'est sûr. J'exprime mal ce que je veux faire et là, je vois que, en leur réexpliquant, en le voyant, je sais très bien que euh... Voilà : il y a une première phase de description de la leçon qui n'est pas approprié puisque je vais trop loin. Et puis il y a une phase d'explication réellement de la situation avec les critères de réalisation de la situation qui sont donnés.

CH : Oui, je comprends.

ECP (34'57)

EN : Donc, du coup, je réexplique. Et là, ils font et la démonstration a été parlante pour les autres élèves. Après c'est vrai que je n'ai peut-être pas assez insisté sur le fait que...

PR : Oui, oui. Juste, réponds, N. (*l'EN*), sur... Et pour toi est-ce que justement, dans un cas tu expliques, dans un cas ils démontrent, mais est-ce que tu ne peux pas coupler démontrer et expliquer au même moment dès le départ ?

EN : Si, si, c'est possible.

PR : Non mais est-ce que ça te parle ?

EN : Si, si ça me parle.

PR : Pour nous, ça nous parle et on voudrait savoir si ça te parle.

EN : Si, si ça me parle dans la mesure où dans ce cas-là, le premier temps ne sert à rien. Je ne présente pas la leçon et ils font, ils découvrent... Puisque j'ai présenté ma leçon...

PR : Non, non, tu la présentes mais sur le terrain.

CP : Sur le terrain.

PR : C'est ça que l'on essaie de te montrer.

EN : Non, mais j'ai compris.

35'32

EN : Je parle de la leçon et eux, ils parlent de la situation.

CH : Ouais, c'est ça ouais. Toi là, tu expliques que...

EN : Je suis sur la leçon, j'explique la leçon sur sa longueur. Et lui, il me parle de la

situation.

CH : D'accord.

EN : Et en fait, je lui dis que j'explique la leçon sur sa longueur. Mais ce que je ne dis pas, c'est que je vais trop loin dans l'explication d'un moment de la leçon qui est la première situation.

CH : Alors que lui, il le prend comme étant le premier moment de l'explication de la situation.

EN : De la situation, voilà.

CH : D'accord. Mais au final, vous êtes d'accord.

EN : Au final, on est d'accord, oui, oui.

CH : Vous ne vous êtes pas compris sur...

EN : Ouais.

CH : Mais vous êtes d'accord sur le principe quoi.

EN : Oui, oui. Et comme il y a cette position un peu de... Et que je sens en fait... Il y a un peu le côté affectif où je sens qu'ils ne sont pas d'accord avec ma séance. C'est-à-dire que, c'est-à-dire qu'il y a...

CH : Mum, mum. Alors que pour toi, ça avait tourné quoi. C'est ce que tu disais au début.

EN : Et oui, oui. Moi, j'ai ma conception de cette évaluation diagnostique. Bon effectivement, je fais ma leçon et au final, je tire de ma leçon ce que je cherchais à la base.

CH : Ouais, c'est ça.

EN : Voilà. Et puis je n'ai pas eu d'incident, je n'ai pas eu de problème particulier avec les élèves à aucun moment. Ça a tourné en plus de ce que j'ai... Et puis le règlement, ils l'ont appris.

CH : Parce que là, tu ne t'attendais pas...

EN : Ah, je ne m'attendais pas...

CH : A ce que ce soit aussi...

EN : Et là, j'arrive sur cet entretien, bon...

CH : Ça a tourné ; pour nous, on a l'impression que ça n'a pas tourné tant que ça.

EN : Et voilà. Je vois, je vois..., et c'est pour ça que je dis ça au début, je vois C. (*le PR*) marquer « ça tourne », l'encadrer, le montrer à P. (*la CP*). Bon, d'entrée, je me dis..., je comprends moi que ça n'a pas été. Pour eux, ça n'a pas été et pour moi ça a été. Et alors du coup, il y a aussi ce fait..., pendant un certain moment je vais essayer de justifier... J'ai l'impression de devoir justifier ce que j'ai fait.

CH : Ouais.

EN : Alors plutôt que de rentrer dans un entretien, c'est peut-être comme ça que je l'ai abordé, plutôt que de rentrer directement dans un entretien où je vais essayer de prendre directement du positif de ce que, de ce qu'ils vont me dire, parce qu'ils vont me dire des choses qui vont me permettre d'avancer dans ce que je vais faire après, j'essaie dans un premier temps de justifier des choses que peut-être j'ai mal fait comprendre ou des positions que j'ai prises qui ne sont peut-être pas explicites pour eux. Avant d'attaquer sur des, des conseils ou des choses à apprendre. Comme par exemple la démonstration du règlement qui pour moi..., enfin à refaire je vais le refaire comme ça.

CH : Ouais, ouais, d'accord.

37'36 ... 38'34 : Avance rapide

ECP (38'34)

PR : Si tu mets un match à thème, on en a discuté pendant la séance...

CP : Voilà.

PR : Si tu mets un match à thème, c'est facile d'observer. Alors déjà, les joueurs eux-mêmes vont voir en fonction du thème..., si tu mets des bons critères et un système de points...

38'47

EN : Là, on en arrive sur la conception de la leçon d'évaluation diagnostique telle que je l'ai abordée sur cette séance.

CH : Ouais, on est passé sur une autre... Pour te le resituer rapidement, on est passé sur..., sur la face de « montée-descente ». Et donc là, ils viennent à te parler de la possibilité de mettre en œuvre pendant cette « montée-descente » des matchs à thèmes, voilà. Et donc la discussion s'engage à ce sujet-là.

EN : E je pense moi là que je..., j'en viens à justifier ma position sur l'évaluation diagnostique telle que je l'ai abordée sur cette leçon.

CH : D'accord.

EN : Parce que c'est vrai que... Alors là, il y a mon statut de PLC2 (*Professeur de Lycée et Collège 2^{ème} année*). J'ai essayé un peu des choses tout au long de l'année. J'ai fait donc, j'ai fait plusieurs évaluations diagnostiques. Les activités ont contraint un petit peu mon évaluation diagnostique, ce n'est pas la même en course d'orientation qu'en badminton. Et..., et j'ai fait..., j'ai eu par ailleurs badminton avec une autre classe, tennis de table aussi, ça se rejoint, deux activités de raquettes... J'ai fait un peu sur le même principe « montée-descente » pour les hiérarchiser, des critères à observer. J'en ai fait donc trois comme cela, deux en tennis de table et une en badminton, et à chaque fois, j'ai délégué une partie de l'observation aux élèves. Donc finalement, il y a un petit, il y a un premier apprentissage lié à... Bon voilà les critères de l'évaluation ; en plus du règlement, il y a des critères d'évaluation qu'ils (*les élèves*) sont censés observer chez leurs camarades.

CH : D'accord.

EN : Voilà. Mais, à chaque fois, systématiquement, j'ai conservé les fiches je pourrais encore en parler, euh..., par exemple trajectoires en cloche - trajectoires rasantes, systématiquement ou presque je vais avoir rasantes. Alors que moi, j'observais que c'était en cloche. Parce qu'il suffit que sur dix trajectoires, il y en ait eu huit en cloche mais deux rasantes, pour les élèves ça devient majoritairement rasant.

CH : Ouais.

EN : Parce qu'ils ne sont pas... Parce que pour moi l'apprentissage relève d'une réelle... Enfin l'observation relève d'un réel apprentissage qui ne peut pas être mis en œuvre comme ça, en claquant des doigts.

CH : D'accord.

EN : Il va falloir... Même... Le fait de le, de le montrer, de mettre en correspondance des expériences, enfin des expériences visuelles et auditives, il n'y a pas, c'est, ce n'est pas devenu intelligible. Il n'y a pas d'intention (*associée*) à l'observation. Et donc du coup, quand je les..., euh..., quand j'arrive à cette situation d'évaluation diagnostique, je profite du fait..., voilà je mets un truc en œuvre, je fais une « montée-descente » où finalement je les hiérarchise (*les élèves*). Voilà, il y aura un temps de jeu conséquent, il y aura un certain nombre de rotations qui permettront aux derniers d'arriver en haut. Et en même temps, moi je me délègue un petit peu, je me décharge un petit peu de ça et je vais observer.

CH : Mum.

EN : Alors je mets une situation technique que me demande de justifier P. (*la CP*) en amont qui me permet de voir où ils (*les élèves*) en sont techniquement. Donc je ne donne aucun contenu d'enseignement sur comment réaliser une amortie, comment réaliser un dégagé, comment réaliser un smash, comment se place, les appuis, etc. Je ne donne aucun contenu. Je veux voir ce qu'ils font : s'ils se placent sous le volant, s'ils utilisent le bras opposé pour viser, enfin..., etc., plein de contenus. Je veux voir où ils en sont par rapport à ça. Et P. me dit : « est-ce que tu ne peux pas le voir en situation de match » ? Et non, parce qu'en situation de match, il n'est vraiment pas dit qu'un élève qui est capable d'amortir ou de dégager le fasse dans l'intention..., coupler à cette capacité technique l'intention tactique de déplacer dans le, dans le, dans la longueur du terrain son adversaire. Donc du coup, je mets un truc artificiel en place pour voir où ils en sont techniquement. Et après, je fais une situation de « montée-descente » où je me décharge, où je me décharge de l'apprentissage, enfin de l'enseignement, pour observer où ils en sont tactiquement. Est-ce qu'ils déplacent, euh... Voilà. Et donc du coup, j'en arrive à ça.

CH : Donc tu n'interviens pas en fait.

EN : Je n'interviens pas. Je me, je me décharge de ça et je ne fais pas observer les élèves parce que je sais que c'est observation-là, pour eux, elle ne servira à rien parce qu'ils ne vont pas..., parce qu'elle ne sera pas bonne. Pour moi, c'est une perte de temps, elle ne me

servira à rien non plus. J'aurais construit en amont une fiche pour eux, ça va me prendre du temps, ils vont s'en servir mais pas comme il faut, moi je ne m'en servirai pas. Et du coup, ce sont des élèves qui ne joueront pas, qui n'arbitreront pas non plus. Donc cette partie observation me, me dérange chez les élèves, du moins là, à ce moment précis du cycle. Donc du coup, je, je..., je me décharge moi pour observer.

CH : Ouais. Toi, tu es d'accord en fait avec le fait que, que tu n'interviens pas.

EN : Ah, oui, oui. Non, effectivement.

CH : Mais en fait, c'est voulu.

EN : Oui, c'est complètement voulu. Et je me dis..., je me dis que j'aurais pu intervenir... Alors je me dis... Bon voilà, il y a deux choses. Le match à thème, je ne suis pas d'accord. Parce que... Enfin je ne suis pas d'accord..., je ne serais pas d'accord..., je serais d'accord dans le sens où j'aurais eu ces élèves avant (*en badminton*). Je sais plus ou moins leur niveau en badminton mais je veux vérifier quand même, sur un truc..., le placement et le replacement, la capacité à jouer dans la largeur, dans la longueur. Ou alors je suis un peu chevronné et je sais qu'un élève de première, quand il arrive en première avec le vécu qu'il peut avoir un badminton qui se situe entre dix et vingt heures, ça va être ça. Voilà, en gros c'est ça. Mais moi je n'ai pas l'expérience nécessaire pour le faire en fait. Donc je me dis qu'il faut que je les vois jouer, euh..., je ne les ai pas vus avant ces élèves, je ne sais pas vraiment où ils en sont en badminton. Il faut que je les vois jouer dans leur globalité en fait, technique et tactique, pour voir ce qu'ils sont capables de faire, de produire et où je vais pouvoir les amener. Et, et donc le match à thème..., je n'ai pas réellement de thèmes pertinents à proposer. Et leur proposer, comme le dit C. (*le PR*) à un moment donné, un match à thème, un match libre, un match à thème, un match libre, ça veut dire qu'il faut demander aux élèves d'observer un thème, donc de leur apprendre à observer, les faire jouer puis les faire observer sur un autre thème, sachant qu'en plus il y a une rotation.

CH : Ouais.

EN : Donc celui qui observe, il va observer un thème et que peut-être après, ça ne sera pas lui qui sera amené à observer un autre thème. Et que... Bon finalement, ça me paraît assez compliqué à mettre en œuvre ce système-là. Le seul système qui est possible, c'est de mettre un match à thème sur l'ensemble de la « montée-descente » mais qui est un thème précis, qui ne bouge pas.

CH : D'accord.

EN : Et finalement, là où je me dis que j'aurais pu... Donc ça, je ne suis pas d'accord. Par contre, je suis d'accord avec l'idée que j'aurais pu intervenir plus dans le sens où... Déjà montrer aux élèves que même si j'observe, et bien je suis un enseignant et je suis encore là pour donner des conseils. J'aurais pu donner des conseils par rapport au service. Alors je l'ai fait une fois ou deux mais c'est trop parcimonieux. J'ai dit à un élève qui servait : « regarde, tu sers du fond du terrain alors que tu peux servir jusqu'à la ligne noire ». Mais c'est un conseil..., j'en ai donné un comme ça, j'aurais pu en donner beaucoup plus, intervenir beaucoup plus pour commencer à donner des bribes d'apprentissage aux élèves de règles très simples à mettre en œuvre pour être un peu plus efficace en badminton. Mais mon objectif premier, c'était vraiment de me décharger de l'apprentissage, de l'enseignement pour pouvoir retirer des informations et après les (*les élèves*) classer, et à la fois les hiérarchiser, tel que le fait la « montée-descente », ça elle le fait pour moi, et voir où ils en sont d'un point de vue intention tactique, etc.

CH : Ouais. Tu es d'accord en fait avec l'idée.

EN : Oui.

CH : D'associer, d'impliquer les élèves, de toi intervenir davantage. Mais tu n'es pas d'accord avec l'exemple en fait qu'il (*le PR*) prend de ce match à thème.

EN : C'est..., voilà, voilà.

CH : L'idée d'associer... Mais c'est le comment en fait qui te...

EN : Ouais. Et puis je, je pense qu'il y a une opposition de, de perception de la chose qui fait, qui empêche, qui empêche que l'on se mette d'accord un peu.

CH : Ouais.

EN : Pour eux, la situation d'évaluation diagnostique, enfin cette séance d'évaluation diagnostique est une séance comme une autre, sauf que moi je veux en retirer des informations.

CH : Ouais.

EN : On peut le voir comme ça. Et d'ailleurs, on doit le voir comme ça. Mais moi, je, je me

dis là, dans l'état actuel de mes connaissances et d'autant plus dans cette activité... Je serais, j'aurais été en tennis de table ou en foot ou..., ou en course d'orientation, et bien c'est différent quoi. Là, je...

CH : Pourquoi ?

EN : Parce que j'ai une expertise dans l'activité, je vais signifier, je vais avoir de l'empathie pour certains comportements d'élèves parce que moi je le ressens en tant que joueur, en tant que pratiquant de cette activité, beaucoup plus facilement qu'en badminton où finalement..., j'ai plus de mal.

CH : Tu as besoin d'informations...

EN : J'ai besoin un petit peu d'informations... Et puis en plus, je sais que derrière euh..., il y a quelque chose lié à la mémoire là. Quand je vais devoir retravailler mon évaluation diagnostique, je vais la retravailler peut-être le lendemain, le lendemain pour savoir ce qu'a fait T. (*un élève*) à tel moment par rapport à son placement ou son remplacement, ça va être un peu plus vague que si c'est en foot où je me rappelle très bien T., qu'il a eu ce comportement là que moi j'avais quand j'étais plus jeune quoi.

CH : D'accord.

ECP (46'01)

PR : Si tu dis par exemple, si je dois faire un dégagé ou un amorti pour marquer le point ou (*jouer*) dans telle zone, forcément tu vas avoir des résultats immédiats et les élèves vont savoir où ils en sont. Et toi, tu peux... ça ne t'empêchera pas, comme tu dis, de voir tous les élèves, ce qui est très très intéressant, mais en plus tu les verras sur des thèmes, ce qui est d'autant plus... Ça peut être sur les déplacements, ça peut être sur... En plus, tu peux faire des matchs à thèmes qui remplissent ta grille et en plus, eux sont en temps réel, tu peux les questionner, faire une pause.

CP : Voilà.

PR : Voilà moi ce que j'ai vu. Sur les déplacements, je trouve qu'il y a ça qui ne va pas.

46'28

EN : Par contre là, ce qui est vrai, c'est que si on regarde la notion de rythme qu'abordait P. (*la CP*) au début de, au début de l'entretien, quand elle dit « ça tourne et je sens que tu es pressé », c'est qu'il y a quand même un truc qui est vrai, c'est que je veux, à faire ça, à avoir ce comportement un petit peu de retrait et voir les élèves, je me dis qu'il est hors de question que je ne les vois pas tous.

CH : Ouais.

EN : Voilà. C'est-à-dire que si je fais ça et qu'au final j'en retire deux indications pour deux élèves, je suis hors sujet quoi, je n'ai pas fait mon travail. À la fois je n'ai pas donné de contenu aux élèves et moi je n'ai retiré aucune information. Donc là, c'est vrai qu'il y a quand même cette idée-là que je veux tous les voir, je veux passer de terrain en terrain, je veux...

CH : Ce qui explique que tu es un peu dans ta bulle toi.

EN : Voilà. Ce qui est vrai et ce que j'en retire comme formation à la fin de cet entretien et à la fin de l'évaluation, c'est que c'est quelque chose, c'est un système qui est très coûteux. J'ai quand même trois grands chapeaux de critères qui se décomposent en trois items à chaque fois qu'il faut que je vois. Que quelquefois, ce que j'observe ne rentre pas forcément dans la description précise de mon item et que je suis obligé de griffonner un truc pour dire : « bon voilà, lui, il est à ce niveau-là du déplacement mais quand même c'est parce que c'est tardif plus que parce qu'il est... », enfin donner un petit commentaire. Et je me rends compte qu'en fait..., voilà ça prend du temps et il faut que ça aille quand même assez vite quoi.

CH : Et ça, ça n'implique pas non plus de, de ne pas intervenir ou de ne pas associer un minimum les élèves à l'apprentissage.

EN : Non, non, non.

CH : Parce qu'en fait, ce qu'ils (*les formateurs*) te disent, c'est que..., dans ce cas-là, ça

manque de... Ça revient à cette idée un peu... Enfin je ne sais pas, j'ai l'impression que ça revient un peu à cette idée de contrôle, tu vois. Tu... Du coup, ils ne prennent pas assez part au truc. Toi, tu, tu centralises un peu le truc, non ?

EN : Alors... Enfin, dans un premier temps il y a le fait que je ne donne pas de contenu. Donc à la fin de la séance, pour eux (*les formateurs*), on demande à l'élève qu'est-ce qu'il en a retenu, il va dire : « on a fait des matchs quoi ».

CH : Ouais.

EN : Il (*l'élève*) ne sait pas lui que les matchs... Et il peut se douter que moi j'ai une grille... Et d'ailleurs je le dis : « j'ai une grille, je vais vous observer en fonction des critères ». Mais il ne sait pas réellement quel sont la teneur des critères. Il n'y en a aucun qui a pris le temps d'aller voir... C'est normal, ils n'ont pas eu le temps d'aller voir la fiche d'évaluation pour savoir quels allaient être les critères de l'observation par rapport à...

CH : Et en même temps, tu ne leur as pas présenté ça.

EN : Voilà. Et c'est un choix que je peux justifier par ailleurs.

CH : C'est un choix ouais.

EN : Je le leur ai dit (*aux formateurs*). Ils me reprochent d'avoir voulu présenter beaucoup de choses et de n'avoir pas pris beaucoup de temps. Si en plus je rajoute l'évaluation qui arrive dans la séance, bon ça fait trop quoi.

CH : Ouais, ouais.

EN : Ça fait un flux d'informations trop important pour les élèves. Donc ça, c'est un choix que je fais. P. (*la CP*) me dit un moment donné : « j'ai l'impression que tu ne fais pas de choix ». Et ça, ça m'a choqué aussi. Alors que ma séance est bourrée de choix, d'ailleurs que j'essaie de justifier, bon qui ne sont peut-être pas..., qui justement d'ailleurs ne vont pas dans le sens qu'elle veut elle puisqu'elle le relève...

CH : Ouais.

EN : Mais il y a eu des choix. Et donc du coup, bon... Il y a eu ça et je suis d'accord que j'aurais pu, j'aurais pu un petit peu donner..., enfin intervenir un peu plus. Par contre sur la notion de contrôle, le fait que je sois en retrait et que j'observe et que les élèves ont juste à faire des matchs... C'est vrai qu'ils ne peuvent pas, ils ne peuvent pas discuter le règlement. Ils ne peuvent pas discuter le règlement de la « montée-descente » non plus. Ils n'ont pas trop de liberté de manœuvre quoi. Mais en même temps, ils sont libres de jouer comme ils savent jouer. C'est du jeu ludique.

CH : Ouais.

EN : Pendant les défis, on pourra me reprocher aussi de ne pas leur laisser la..., plus de liberté de manœuvre.

CH : Ouais.

ECP (49'29)

PR : Donc sur les matchs qui suivent, bon tu fais un match plutôt libre, tu peux alterner un match à thème, un match libre. Bon, sur le match libre, vous allez essayer de penser à ça. Et là, tu donnes un contenu. Même si c'est un prémisses de contenu que tu vas travailler dans les leçons suivantes, mais... Est-ce que ça te paraît difficile, faisable ?

EN : Non, non, ça me paraît faisable, ouais, ça me paraît faisable.

PR : Quel thème du coup tu...

EN : Là, du coup, c'est la pertinence du thème.

PR : Voilà.

EN : Parce que moi je trouve qu'il n'est peut-être pas pertinent d'aborder un thème particulier sur une séance d'évaluation diagnostique, sachant que je veux balayer l'ensemble de ce que peuvent montrer les élèves. Si je les astreins à..., à amortir, je ne balaie pas l'ensemble du jeu du badminton.

PR : Non, mais est-ce que par rapport à tes critères... Quel... Tu peux nous exposer tes critères ?

EN : Mes critères, c'était... Il y avait un critère « déplacements », « déplacements-replacements », un critère « intentions tactiques » avec la monotonie de l'échange, l'alternance jeu long-jeu court, droite-gauche, en gros jouer sur l'alternance.

PR : Mum, mum.

EN : Et le troisième critère, la troisième ligne, c'était la construction du point, c'est-à-dire déplacer l'adversaire pour pouvoir, par exemple le fixer sur un côté pour accélérer à l'opposé. Et la dernière partie, c'était la variété technique : ceux qui vont jouer uniquement en dégagé, ceux qui vont jouer en dégagé pour ensuite accélérer, frapper, et ceux qui vont arriver à enchaîner techniquement..., enfin oui enchaîner techniquement.

CP : Et comment tu vas associer ces, ces items que tu as retenus et les résultats de la « montée descente » ? Comment tu vas associer les deux ?

EN : Ah, eh bien je vais... Alors déjà, normalement il va y avoir, enfin si la..., de ce que j'ai vu à peu près, ça se recoupe. Les terrains du haut vont avoir une plus grande variété technique, des intentions qui vont être plus..., aller vers la construction..., qui vont tendre vers la construction du point.

CP : On est bien d'accord quand même que la « montée descente », déjà, elle, elle trie.

EN : Ouais, mais elle ne dit pas à peu près où ça s'arrête.

51'02

EN : Là, je ne suis pas du tout d'accord avec ce que dit P. (*la CP*).

CH : Ouais.

EN : D'ailleurs, après je vais reprendre un exemple qui pour moi est significatif. C'est de dire que la « montée-descente » ne joue pas le rôle à elle toute seule de l'évaluation diagnostique. Ça ne me servira pas... Ça ne sera pas... Si je ne prends en compte que cette information liée au classement des élèves à la fin de la « montée-descente », je passe à côté de mon évaluation diagnostique en termes qualitatifs. Parce que..., effectivement en regardant comme ça de loin, eh bien les meilleurs, ceux qui vont de la place un à la place six, sur les deux premiers terrains, sont ceux qui vont avoir une plus grande variété technique et la plus grande..., et qui vont se rapprocher le plus de l'intention tactique liée à, à la construction du point. À l'inverse pour les terrains les plus faibles. Et en même temps...

CH : Ça ne te dit pas pourquoi.

EN : Ça ne me dit ni pourquoi ni quelles sont leurs conduites spécifiques. Parce que je vais avoir des élèves de ce terrain-là, je prends l'exemple de Th. (*un élève*) qui est sur le terrain numéro deux, qui arrive là parce qu'il a une régularité dans la frappe qui est déconcertante. Il arrive à frapper quasiment tous les volants. Donc il se place plutôt bien, il se place et il se déplace bien. Par contre, il n'a aucune intention tactique, il frappe tous ses volants, et la variété technique est faible. Il est incapable d'amortir un volant par contre... Enfin, il est capable, il l'a montré sur la situation technique auparavant, au préalable. Donc ce n'est pas lié à une incapacité motrice, c'est plus lié à une intention tactique qui est absente. Il ne déplace pas l'adversaire ni dans la longueur ni dans la largeur.

CH : Mum, mum. Et toi, ce sont ces informations-là que tu recherches alors.

EN : Et bien, elles sont importantes parce que derrière, l'évaluation elle est construite... C'est tout le paradoxe. L'évaluation est construite sur un projet tactique. Donc il faut que j'amène les élèves à construire des intentions tactiques avec ce que l'on appelle dans le projet EPS du lycée des « points contrats » qu'ils essaient de mettre en œuvre et qui vont être plus redondants dans leur projet tactique. Et ça, ils ne peuvent le construire que s'ils en ont..., enfin que si la règle leur est donnée et que s'ils sont capables après de la rendre intelligible et de la mettre en œuvre.

CH : Ouais.

EN : Et, et ces informations sont pour moi..., elles sont primordiales. Et que la « montée-descente » ne me donne pas. Parce qu'effectivement Th. est sur le terrain numéro deux mais d'un point de vue des intentions tactiques, il n'est pas meilleur qu'un élève qui est sur le terrain numéro six.

CH : D'accord.

ECP (52'57)

CP : D'accord. Elle ne le dit pas. Alors après, la « montée descente », il faut l'utiliser par, par niveau.

EN : Ouais, en sachant que par exemple, Th. (*un élève*), je reviens à Th. parce qu'il m'a marqué, il frappe tous ses volants. Il arrive au terrain numéro trois, mais après, d'un point de vue de la variété technique, il n'est pas bon et..., et il ne se replace jamais.

PR : Mum.

EN : Donc lui, par exemple, c'est un élève type pour qui..., pour qui il y a beaucoup de choses à travailler, qui pourrait avoir une variété, enfin une progression importante sur un cycle, mais qui là va réussir, si je m'en tiens à la « montée descente », va être au terrain du haut, et en gros, je peux le mettre au niveau trois sans problème.

PR : Ouais, mais juste une question justement dans ce que tu dis. Pour toi, en (*classe de*) Première, ils (*les élèves*) ne sont pas capables par exemple, sur le déplacement, si tu demandes un seul critère par match de dire juste est-ce qu'il se replace, est-ce qu'il est en retard ? Est-ce qu'eux, ils ne sont pas capables d'observer un critère par match ?

EN : Si, si sur un critère, ils en sont capables, ouais.

53'43

EN : Et encore que maintenant je dirais non.

CH : Ouais.

EN : Il (*le PR*) me reposerait la question maintenant, je dirais non. Parce qu'ils (*les élèves*) vont être capables de dire il se place et il se replace sur un cas.

CH : Ouais.

EN : C'est-à-dire que si je montre une situation à la télévision et que je mets « pause » et je dis : « est-ce que là il se replace ou pas ? », là ils sont capables de le faire. Sur un match complet, si je demande à un élève de me dire « est-ce que ton camarade, il s'est placé, il s'est déplacé et il s'est remplacé ? », il va me dire « il a bougé », ça tout le monde peut voir. Mais il ne sera pas capable de me le dire dans le sens : « après un coup, il, il s'est remis systématiquement à un point précis qui est celui-ci ». Ça, il est incapable de le voir.

CH : Ouais.

EN : D'ailleurs, je ne sais même pas, je ne sais même pas si moi je suis capable de le voir.

CH : Ouais.

EN : C'est-à-dire que n'étant pas spécialiste de l'activité, est-ce que je suis capable de vraiment... Si je ne me concentre pas sur ce... Si je ne me concentre pas sur ça, je ne le signifie pas.

CH : Mum. Parce que là, on a l'impression qu'ils (*les formateurs*) multiplient en fait les exemples pour que les élèves participent davantage au truc.

EN : Oui.

CH : Exemples avec lesquels tu n'es pas... Enfin que tu discutes en tout cas, sans ne pas être d'accord, tu les discutes.

EN : Ah ouais, ouais.

CH : Et en même temps, l'idée de..., l'idée qui est portée par tout ça qui est de, qui est de justement impliquer davantage les élèves, ça tu dis...

EN : Ah, je suis tout à fait d'accord.

CH : Tu es d'accord.

EN : Et je pense, et je pense d'ailleurs que c'est parce que je fais ce choix-là en fait, qui est de ne pas prendre en compte leur observation parce que je la juge infondée ou du moins je ne les juge pas capables d'observer, que je me retrouve astreint à relever une multitude d'informations sur un temps court. Et en plus, je, je me sens obligé, d'ailleurs je suis obligé, de, de prendre des informations sur tous les élèves. Et donc du coup, c'est vrai que j'ai moins de capacité à intervenir. Et comme c'est sur un système de « montée-descente » où je n'ai pas, où j'ai, j'ai... Lui (*le PR*), il cherche à me donner des solutions pour impliquer les élèves dans le score ou...

CH : Ouais.

EN : Là, après coup, je suis tout à fait d'accord. Et la seule solution que j'aurais pu voir, c'était le « banco ». Et quoiqu'encore le « banco », ça implique un apprentissage qui est de dire : quel est le volant favorable ? Alors j'aurais pu rendre les élèves plus acteurs et les faire plus jouer. Mais là, c'est de l'animation en fait. J'aurais pu donner une sur-règle qui aurait pu rendre le jeu un peu plus ludique mais qui en termes d'apprentissage, à mon avis, n'est pas efficace. Parce qu'il faut qu'il y ait avant ça... Enfin là, pour moi, c'est tout ce qui est apprentissage par la découverte, qui est infondé quoi. Il faudrait que l'élève découvre une règle qui est : « le volant favorable quand il est haut », par exemple.

CH : Mum. Donc là, tu ressors un petit peu de cette séquence en te disant : il faut que les élèves, ils..., que ça vive plus dans le sens je les associe davantage à mes relevés, à mes observations. Mais en même temps, tu ne sais pas trop comment faire. Enfin, on a l'impression que rien ne te convainc en termes d'exemples. Les matchs à thèmes, ça ne va pas, euh...

EN : Enfin, ça pourrait aller mais..., avec une certaine expertise de l'activité ou une certaine expertise de l'enseignement quoi. Moi, je ne suis pas capable de dire : un élève de première qui a à peu près ce vécu-là, enfin qui n'est pas novice dans l'activité, va avoir tel ou tel comportement. Je n'en suis pas capable quoi. En amont de la séance, j'aurais, j'aurais été bien incapable de dire : ils vont faire ça ou ça.

CH : D'accord.

ECP (56'30)

PR : Donc ils (*les élèves*) auraient pu être associés. En plus, en (*classe de*) Terminale, ils devront s'auto évaluer.

CP : Il y a un projet.

PR : Faire un projet sur quatre (*points*). Donc c'est pour cela que...

EN : Oui mais là aussi, puisque là le projet, je prends à peu près la même grille que pour la (*classe de*) terminale.

PR : Oui, c'est pour ça, comme tu m'as donné ta grille, je rebondis sur cet aspect.

EN : Le projet, le projet, pour moi, il se construit sur le cycle, sur la longueur du cycle.

PR : Oui, oui.

EN : Là, je ne les sens pas capables, vraiment, de se..., de s'évaluer sur un ensemble de critères.

PR : Mais justement...

CP : Mais l'objectif, c'est quand même aussi ça.

PR : N., tu as une forme de rigueur, regarde, même là. Donc tu as une forme de rigueur et tu attends beaucoup d'eux (*des élèves*), tu vois. Et là, je me dis, à un moment donné, tu pars du postulat que ça va être dur pour eux. Eh bien ouais, ça va être dur. Mais là, tu aurais pu dire : « à chaque match, par exemple, je donne un critère ; voilà, les déplacements, je regarde ça, ça et ça et vous placez, vous entourez juste un mot, tu vois, où vous placez votre collègue ; et vous en discutez entre les deux matchs ». Du coup, ils peuvent négocier : « moi, je ne suis pas d'accord », etc.

CP : Il y a déjà l'élève au centre.

PR : Et toi, ça ne t'empêche pas de tout regarder et de noter objectivement où ils en sont.

EN : Ouais, ouais.

PR : Et de comparer après avec ce qu'ils ont vu, même de discuter avec eux pendant la leçon. Tu prends une fiche : non là, je ne suis pas d'accord, tu vois.

EN : Ouais, mais là, il y a un autre truc : c'est que moi je ne me sens pas capable, moi, de regarder tous les déplacements et les déplacements des huit terrains alors que je sais que je vais passer à un autre item sur le match d'après. Moi, je ne me sens pas capable..., moi personnellement, comme c'est une activité que je maîtrise moyennement, je ne me sens pas

capable de les... de les (*les élèves*) centrer sur un item et de moi me décentrer pour regarder les huit terrains.

PR : Oui mais toi tu peux, si tu regardais à ton rythme et leur donnais un critère à eux, leur dire ponctuellement : « tiens, moi j'ai vu ça aussi » et les interroger. Tu pouvais garder la même méthodologie, c'est-à-dire que tu observes chaque élève et puis si à un moment donné sur un terrain, tu dis : « tiens, là c'est le thème variété des coups techniques ».

58'11

EN : Là, en voyant ça, bon, je reste en désaccord. Mais..., j'ai une idée qui me vient. J'aurais pu, et là c'est vrai, j'aurais pu observer les élèves et puis les questionner.

CH : Mum.

EN : Par exemple dire sur un truc qui était saillant, je ne sais pas, si sur un terrain les élèves ne se déplacent pas ou se déplacent en retard, demander : « qu'est-ce que vous pensez de vos déplacements ? ». Pour les amener à verbaliser un petit peu, euh... Mais quoique ça encore, bien que ça encore une fois, je, je reste encore...

CH : Pas convaincu.

EN : Pas convaincu parce que je me dis que pour qu'ils puissent me dire « je me déplace » ou « je me replace », il faut qu'ils sachent ce que c'est que se déplacer et se replacer.

CH : Ouais.

EN : Ce qui n'est pas forcément évident. On peut courir dans tous les sens et ne pas se replacer.

CH : Ouais. Donc du coup, là tu n'entends pas...

EN : Cette idée de l'implication de l'élève en fait, cette idée de l'implication de l'élève, euh..., à part pour rendre le jeu un peu plus ludique et les (*les élèves*) rendre constructeur de la règle... Dans une situation d'évaluation, comme je ne suis pas capable de dire « ils en sont à ce niveau-là » et..., je les ai vus avant, ce sont des élèves de première... Je les sens..., enfin moi je les prends comme, enfin brut de décoffrage quoi.

CH : D'accord.

EN : Ils en sont... On est au..., à J (*jour*) 0. Bon voilà, maintenant je commence avec eux. Et donc du coup, je vois où ils en sont. Et je ne les sens pas capables de... Je ne connais pas ce qu'ils savent réellement et donc quelles règles je peux vraiment, sur quelles règles je peux me baser dans, dans leur apprentissage.

CH : Ouais. Parce que tu résistes quand même là.

EN : Ouais.

CH : On sent que tu résistes à l'exemple, à leurs propositions quoi.

EN : Mum, mum. Parce que je ne suis pas convaincu. Et même encore maintenant, je, j'accepte vraiment l'idée, je suis d'accord que sur cette séance, les élèves n'ont pas euh... Je ne peux pas dire qu'ils n'ont pas participé. Même ça, je ne suis pas d'accord. Ils ont joué, ils ont fait. Ils étaient là, ils ont..., d'un point de vue moteur, ils ont, ils ont joué tous, ils ont arbitré. Ils se sont rectifiés : « non, ce n'est pas là qu'on se place, c'est là ». Et rien que ça, pour moi c'est un apprentissage.

CH : Oui, ils n'ont pas rien appris.

EN : Ils n'ont pas rien appris. Maintenant, c'est vrai qu'en termes d'apprentissage moteur, et là je..., il n'y a rien. C'est vrai, je, je ne suis pas, je ne suis pas rentré sur le...

CH : Mais en même temps, ce n'était pas...

EN : Mais ce n'était pas mon objectif.

CH : Ce n'est pas que ce n'était pas grave mais c'est dans le sens... Bon voilà, tu ne recherchais pas ça.

EN : Non, je ne recherchais pas ça. Et...

CH : A refaire... Bon...

EN : Je ne dis pas qu'à refaire, je ferais... Je ne sais pas à refaire si je ferais pareil. Mais dans tous les cas... Encore une fois, peut-être que j'essaierais, mais presque plus pour la forme, pour assurer, pour assurer auprès des élèves que je suis là quand même en tant qu'enseignant, et peut-être que là ça ne s'est pas vu. Et là, c'est vrai que je l'accepte que le fait de se mettre en retrait comme ça et de ne pas participer, de moins intervenir, de ne donner quasiment pas de retour, ça fait, ça, ça altère un peu l'image de l'enseignant qui

participe, effectivement. Mais je pense qu'en termes d'efficacité, j'ai été efficace en faisant ce que j'ai fait.

CH : D'accord.

EN : Je pense que j'ai été efficace. À voir, peut-être que ça me fera mentir. Je pense que les retours (*des formateurs*) vont être tout autre sur une séance euh..., d'apprentissage dans le cycle.

CH : Ouais, parce que là, je ne sais pas, tu les (*les formateurs*) trouves comment dans la façon... Est-ce que tu les trouves directifs, pas directifs, insistants, pas insistants ?

EN : Je les trouve insistants.

CH : Insistants.

EN : Directifs, je ne sais pas si c'est directif. En tout cas, ce sont des propositions qu'ils me font.

CH : Ce sont des propositions ouais.

EN : Directif, ce n'est pas...

CH : Ils ne te disent pas : « il faut faire comme ça, il faut faire comme ça et comme ça ».

EN : Voilà, non. Je sens, je sens même dans le fond que de toutes façons, l'évaluation diagnostique, ce n'est pas comme je l'ai vécue, ce n'est pas comme je l'ai faite. Quoique j'en dise...

CH : Ce n'est pas ça.

EN : Ce n'est pas ça. Je sens pour eux que c'est comme ça et que ce n'est pas autrement. Mais que pour le rendre comme eux ils le voudraient, il y a des propositions qu'ils me font. Et à moi de choisir les miennes. Voilà. Après..., insistants quoi. En gros, ce que tu as fais, on ne peut pas appeler ça une évaluation diagnostique. Et moi, a posteriori, je ne reste pas persuadé que j'ai fait une évaluation diagnostique. Enfin si, je reste persuadé que j'ai fait une évaluation diagnostique comme..., enfin qui va m'être utile. Mais que par ma position, d'accord c'est vrai que j'aurais pu plus intervenir et ça un peu altéré l'image de l'enseignant qui participe au cours.

CH : D'accord.

ECP (1h02'05)

PR : « Il utilise quoi ? L'amortie, le dégagé, etc., la contre-amortie ». Et bien tu peux toi, en même temps, regarder un peu plus cela sur ce terrain-là pour pouvoir discuter avec eux, négocier. C'est juste que tu vois, je pense que...

CP : Mais on en vient toujours à la même chose : c'est la place...

EN : Oui, c'est la place de l'élève.

CP : Ce que tu leur accordes, ce que tu veux bien leur accorder. Tu es vachement présent quoi.

1h02'22

EN : Alors ça, pour moi, c'est totalement contradictoire. Puisque je ne suis pas là de la séance, en fait je ne suis pas là, je ne dis rien, je suis en retrait mais je suis vachement présent.

CH : Ouais. Tu ne comprends pas...

EN : C'est par mon absence en fait que je suis présent parce que l'élève est face à une situation de jeu où il est libre. C'est-à-dire que je pourrais plus le contraindre à lui donner des sur-règles supplémentaires.

CH : Ouais. Ou les impliquer davantage dans...

EN : Dans la construction de la règle, peut-être.

CH : Ouais.

EN : Mais là, on arrive sur... Pour construire..., enfin moi il me semble que pour qu'on puisse avoir un langage commun avec les élèves en badminton, il faut que l'on se mette d'accord d'entrée de jeu sur des règles fondamentales qui sont les règles du badminton et que l'on va appliquer.

CH : Ouais.

EN : Si on prend le règlement que je leur ai mis, je leur ai mis les règles du badminton, entre parenthèses qui ne sont pas les règles qui sont..., fédérales du badminton, mais qui est le règlement que l'on va adopter nous pendant neuf séances, comme étant un règlement un peu aseptisé.

CH : D'accord.

EN : Et en fait, euh..., il me semble que sur cette séance-là, il y avait un impondérable qui était de se mettre d'accord, on va jouer tous ensemble au même jeu qui est le badminton.

CH : Et l'apprentissage moteur, on verra...

EN : On verra après.

CH : Ce n'était pas la priorité quoi.

EN : Et en même temps, il est fondamental parce que ce qu'ils me montrent eux en termes de réponses au règlement, c'est ce qui va être la base de, de la construction de mon cycle pour les séances suivantes.

ECP (1h03'35)

PR : Est-ce que toi, au fond de toi, tu te dis que c'est, à un moment donné, tu penses que tu peux..., à un moment donné, que ça peut partir un peu « en cacahuète », le fait de leur laisser des trucs ?

EN : Ah non ! Non, non.

PR : Ce n'est pas une hantise, ce n'est pas... tu n'as pas d'appréhension ?

EN : Ah non, pas du tout. Je sais qu'avec eux, non, je sais qu'avec eux il n'y aura pas de problème. Par rapport à ça, moi mon appréhension, c'est que ça ne serve à rien en fait. C'est les lancer sur une observation qu'ils ne vont pas être capables de mener.

CP : Enfin, ça dépend ce que l'on appelle « ne servir à rien », je veux dire que ça peut...

PR : Est-ce que ça ne peut pas donner du sens...

CP : Peut être formateur aussi pour eux, enfin il me semble.

1h04'05

EN : Non, encore une fois, je ne suis pas d'accord.

CH : Là, c'est l'idée et l'exemple quoi.

EN : Ouais.

CH : C'est « les associer, oui » mais...

EN : Voilà. Et puis là, je ne suis pas d'accord. Encore une fois peut-être que je, que je suis insistant mais encore une fois je ne suis pas d'accord. Mettre les élèves face à une observation d'une trajectoire de volant par exemple haute..., en cloche ou rasante, euh..., moi je dis que ça ne sert à rien dans le sens où s'il y a deux qui sont rasantes ou qui sont en cloche... Alors c'est vrai, j'ai, j'ai amené l'élève à regarder quelque chose, plus qu'à regarder n'importe quoi. Mais, mais son observation, elle n'est pas pertinente. Et qu'est-ce qui va... Je ne suis pas dans la mesure de prendre les huit terrains, de prendre les huit critères à la fin et de dire c'est pertinent ou ça ne l'est pas votre observation. Et donc de corriger directement ce qui a été fait en situation. Parce qu'une semaine après, ça n'aura plus de sens pour eux, ce sera trop loin, on n'est plus en situation.

CH : Ouais.

EN : Alors moi, l'observation ne me semble pas pertinente là. Par contre, l'observation de l'arbitre, dire « tu es bien placé » ou « tu n'es pas bien placé » par rapport au score, là c'est carrément situé, c'est carrément pertinent pour moi par rapport au règlement.

CH : Ouais, d'accord.

EN : Si la règle... Si demain on travaille sur le principe, je ne sais pas, « alterner dans la longueur du terrain » et que techniquement, je demande si c'est un dégagé ou si ce n'en est pas un, parce qu'à un moment j'ai appris à l'élève qu'un dégagé, c'était..., que je lui donne la règle et que je la lui démontre, et je multiplie les médias avec ma démonstration, la démonstration d'un élève, que je lui fais ressentir ce que c'est qu'un dégagé, et qu'après je le mets en position d'observateur et que je lui dis « est-ce qu'il a réalisé un dégagé ? », eh bien là je suis sûr de l'observation qui va pour moi avoir du sens. Parce qu'en fait, j'ai appris le

principe à l'élève et je le lui ai rendu intelligible. C'est-à-dire que, en gros, le dégagé ça sert à amener le volant au fond.

CH : Ouais.

EN : Et là, il y a un principe, j'apprends un principe à l'élève.

CH : C'est toujours un peu cette idée-là de... L'impliquer oui. Comment ?

EN : Mais comment ? Ouais.

CH : C'est là que... C'est une question de circonstances vraiment où tu as...

EN : Ouais, je pense...

CH : Que tu, que tu discutes un peu parce que tu n'es pas...

EN : Ouais, ouais.

ECP (1h05'45)

PR : Même le vocabulaire, même si... Par exemple tu..., les coups techniques, c'est tout bête. Ils (*les élèves*) auraient tous compris une amortie, une contre amortie... Des démonstrations peuvent apparaître. Et puis est-ce que ça ne peut pas donner du sens au thème ? Bon, la semaine prochaine, je fais le bilan à la fin : regardez, on a vu les déplacements, etc.

1h06'00

CH : Il (*le PR*) insiste sur ce thème-là.

EN : Ouais.

CH : C'est marrant comme il reste euh... Mais vous restez un peu campés sur vos positions.

EN : Ah ouais, ouais.

CH : Tu ne cèdes pas quoi.

EN : Je ne cède pas. Bon après..., je ne cède pas et puis encore maintenant je n'ai pas l'impression d'avoir cédé. Je ne me rappelle pas être parti de cet entretien en me disant...

Bon, ça a été, ça a été vachement riche. C'est-à-dire que je ne retire pas..., je ne me dis pas que c'était négatif, je ne suis pas reparti dans cette idée-là. Mais je suis reparti dans l'idée de me dire : « bon quand même, c'était, c'était un peu éprouvant, tu as dû défendre des trucs que tu ne pensais pas avoir à défendre avant d'y aller ». Euh..., bon... Mais bon j'en retire des enseignements. Encore une fois, sur la place de l'élève, bon effectivement, sur la place que je peux accorder à l'élève, effectivement il y avait mieux à faire. Ça, c'est indéniable. Mais...

CH : Tu n'as pas trouvé, tu n'as pas trouvé les moyens...

EN : Non, les moyens... Et en même temps, il y avait mieux à faire mais je pense qu'il y avait aussi moins bien faire en termes de recueil d'informations et de construction du cycle.

CH : Ouais. Pour toi, c'est ça l'important quoi.

EN : C'est ça l'important. Et je pense que l'apprentissage... Et là où je ne les rejoins pas, c'est par rapport à apprentissage parce que je pense qu'il y a réellement apprentissage sur cette séance

CH : Ouais.

EN : Du règlement et...

CH : Donc ça ne remet pas fondamentalement en question ta conception de l'évaluation diagnostique.

EN : Puisqu'il y a eu apprentissage de quelque chose qui pour moi était fondamental... Si j'étais un enseignant chevronné où si j'étais un expert en badminton, il y aurait eu autre chose.

CH : Ouais.

EN : J'aurais fait passer autre chose, j'aurais... Mais je me sens un petit peu...

CH : Ouais. C'est ton histoire qui...

EN : Ouais. C'est un peu mon histoire dans l'activité..., par rapport à un enseignement de l'EPS, qui fait que je ne suis pas vraiment en mesure de faire beaucoup mieux pour répondre de manière pertinente aux élèves. Alors après je peux mettre en place une situation d'enseignement lambda qui n'est pas rapport avec leurs besoins, qui aurait fait passer un contenu à certains et qui n'aurait rien fait passer à d'autres parce que ce n'est pas adapté à leurs besoins.

ECP (1h07'35)

PR : La semaine prochaine, on part surtout sur ça. Voilà, globalement, « je vous ferai un bilan la semaine prochaine plus approfondi - si tu n'as pas eu le temps de le faire - mais ça, ça a vraiment été un écueil pour tout le monde ». « Et on va mettre l'accent dessus ». Là, tes élèves, ils repartent, ils ont aussi pris conscience de ça, ils l'ont observé, tu le leur dis, est-ce que ce n'est pas plus, est-ce que ça ne donne pas plus de sens que, à la fin, on ne sait pas ce qu'il s'est passé et on va faire des défis.

EN : Si, si c'est sûr. Mais je ne me suis pas centré sur un item, c'est pour ça que je ne peux pas, que je suis incapable de leur dire... Je ne me suis pas centré... Bon après, globalement, je peux dire... C'est vrai, je peux dire globalement, c'est vrai, vous, vous ne vous replacez pas.

CP : Tu peux quand même leur dire... Voilà.

EN : Je peux le leur dire. Et j'aurais même pu le leur dire avant la leçon.

CP : Voilà.

PR : Et ouais, c'est ce que l'on se disait en plus, c'est que tu peux l'anticiper.

CP : Tu peux l'anticiper.

1h08'14

CH : Là, ils viennent sur un point un peu plus particulier. C'est le fait que tu n'as pas fait de, de bilan de tes observations.

EN : Ouais. Alors c'est vrai, je ne fais pas de bilan de mes observations. Alors, ils (*les formateurs*) ne me disent pas « de mes observations ». Ils me disent : « tu ne fais pas de bilan de la leçon ». Alors... Et là, je suis d'accord. Et encore une fois, je peux mettre un bémol sur le fait d'être d'accord. Parce que sur la forme, j'ai fait un bilan dans le sens où j'ai réuni les élèves, je les ai mis face au tableau et j'ai..., enfin j'ai projeté ce qui allait se passer sur les prochaines séances et ce à quoi avait servi la présentation des défis, du règlement, dans le sens où sur les séances suivantes ça se passera comme ça.

CH : Tu as été fidèle à...

EN : J'ai été fidèle à ce que j'avais prévu de faire.

CH : Voilà.

EN : J'aurais pu, et là c'est vrai, et là je les rejoins tout à fait, j'aurais pu dire : « bon voilà, aujourd'hui vous avez fait une « montée-descente », ça m'a servi à vous hiérarchiser ». D'ailleurs je l'ai dit. J'ai dit : « je vous ai hiérarchisé, ça m'a servi à construire un classement qui va servir pour les défis ». Mais j'aurais pu dire : « ça m'a servi aussi à observer... ». Et là, j'aurais peut-être pu dire... Déjà commencer à esquisser les, les critères de l'évaluation. Dire : « vous avez été observés en termes de déplacement-replacement, en termes d'intentions tactiques et en termes de réalisations techniques, ce qui m'a permis de voir un petit peu où vous en êtes et construire des groupes de niveaux ». J'aurais pu dire ça, voilà, justifier. Ce que je n'ai pas fait en amont dans la séance où je ne suis pas trop intervenu en tant qu'enseignant. Là, j'aurais pu légitimer mon rôle d'enseignant en leur disant : « voilà, je n'ai pas perdu mon temps en vous regardant faire des matchs ».

CH : Ouais.

EN : Je vous ai observés et voilà : toi par exemple, quitte à prendre un élève en exemple, toi...

CH : Sur tel critère tu en es là, sur tel autre...

EN : Voilà. J'aurais pu faire ça. Et ça, j'avais, j'avais la matière pour le faire puisque j'avais fait mon travail à ce niveau-là. J'aurais pu faire ça et en ce sens-là, je n'ai pas fait de bilan. Mais j'ai fait..., je suis resté sur mon objectif, peut-être un peu trop sur mon objectif qui était..., bon le règlement et voilà. Et par ailleurs, là où j'aurais pu faire un autre point, c'est convoquer le règlement et leur demander : « qu'est-ce que vous en reprenez et qu'est-ce qui vous a posé problème » ? À la rigueur là, j'aurais été sur mon..., j'aurais fait un bilan du règlement.

CH : Ouais.

EN : Et c'est vrai, ça n'a pas été fait.

ECP (1h10'09)

EN : Ça, je..., j'en suis conscient mais c'est...

CP : Le problème, c'est qu'eux (*les élèves*), ils découvrent, enfin..., voilà.

PR : Parce qu'en fait, nous, globalement on essaie de te faire comprendre, enfin..., on essaie de te..., de te faire partager le fait que si on donne la place un peu plus à l'élève, ça va l'aider à apprendre. Est-ce que toi, est-ce que quand on te dit par exemple que l'on associe l'élève aux critères, même s'il n'y arrive pas tout le temps, parce que c'est un élève, est-ce que pour toi ça te parle quand on te dit que pour nous ça va l'aider à apprendre, ça va donner du sens à l'apprentissage ? Ou pour toi, tu es encore... C'est quelque chose qui ne te parle pas ?

EN : Si, si, si, ça me parle, ça me parle.

PR : Tu n'es pas sûr (*sourire*).

1h10'31

EN : Tu fais la mou un peu là. Tu n'es pas..., même avec l'idée en fait de départ...

CH : Ah si. Non mais associer les élèves à l'apprentissage, si. Ce que je n'accepte pas, c'est que j'ai l'impression derrière que... Je ne veux pas dire, je ne veux pas être amené à dire un truc que je ne pense pas. Je ne veux pas être amené à dire que l'élève peut..., apprendre tout seul.

EN : Mum.

CH : Ça, je n'en démords pas : il n'apprendra pas tout seul.

EN : Ouais, ouais.

CH : Voilà, ce n'est pas possible. Sinon à ce moment-là, ils ne viennent pas en EPS, ils vont faire du badminton tout seul et ils vont y arriver tout seul. Je ne veux pas dire ça. Je... Par contre, là où je suis d'accord avec eux, c'est que dans ma façon de faire sur cette séance-là, et certainement sur d'autres après, il y a, il y a matière à plus laisser la place à l'élève. Par exemple sur une situation d'apprentissage, j'ai donné cet exemple je me rappelle dans l'entretien, de déplacer un plot... Mais je l'ai eu fait par ailleurs, ce n'est pas un truc que je ne fais pas. Ou..., ou moi sur cette séance, j'aurais pu plus intervenir en tant qu'enseignant pour assurer une position d'enseignant par rapport aux élèves.

EN : Mum, mum. Ça tu le retiens.

CH : Ça je le retiens comme étant un truc que je n'ai pas fait. Euh..., bon j'aurais pu parler du bilan aussi. Et parce que le bilan, c'est aussi une manière, si je reprends un petit peu comme si j'allais faire un écrit ou un oral, c'est aussi une manière d'aller..., de mettre l'élève en projection par rapport à l'avenir, de lui dire : « bon aujourd'hui c'était comme ça et on va faire ça la séance prochaine ». Et c'est aussi une manière d'impliquer l'élève dans son apprentissage. Et là, je suis conscient que c'est un truc qui a fait défaut sur ma séance.

ECP (1h11'52)

EN : Mais moi je me dis que l'élève ne peut pas connaître le principe si je ne le lui apprends pas avant la règle, voilà. Il ne peut pas la découvrir tout seul le principe. C'est-à-dire que si je ne lui explique pas...

PR : Par exemple le déplacement. Il ne se replace pas.

EN : Et bien, si je ne lui montre pas le remplacement, il n'est pas capable de se replacer.

PR : Et pourquoi tu ne le lui montres pas avant ?

EN : Alors si, voilà. Mais parce que mon objectif n'est pas de travailler le remplacement aujourd'hui. C'était de découvrir s'ils sont capables de le faire ou pas, si eux ils l'ont déjà acquis. Parce que ce n'est pas leur premier cycle de badminton. Est-ce qu'ils (*les élèves*) sont capables de se replacer ? Comment ils se replacent ? Qu'est-ce que c'est pour eux le remplacement ? De le voir un peu. J'ai pu voir certains se replacer mais est-ce qu'ils se replacent sur la bissectrice de l'angle, enfin le...

CP : Enfin, c'est une séance d'EPS. (*Rires*)

EN : Non, non mais d'accord. Non mais là, je vais à l'extrême.

CP : On est d'accord.

EN : Non mais justement. Est-ce qu'ils (*les élèves*) se replacent au centre du terrain où est-ce qu'ils ne font pas l'effort de se replacer ? Par exemple, s'ils jouent une amortie, est-ce qu'ils restent collés au filet où est-ce qu'ils reculent ? Déjà..., c'est déjà une bribe de remplacement le fait de reculer. La personne qui joue au badminton en club va se replacer sur l'angle des possibilités de retour et là effectivement..., on n'est plus sur de l'EPS. Mais pour moi, c'était voir où ils en étaient d'un point de vue du remplacement et du placement, etc., dans le jeu. Sachant que si je ne leur dis pas ce qu'est le remplacement, je suis convaincu qu'ils sont incapables, qu'ils sont incapables, tant que le principe n'est pas connu, de se replacer.

PR : D'accord. Donc, sur deux ou trois critères, tu aurais pu... Tu ne trouvais pas opportun d'apprendre le principe ?

CP : De leur accorder...

PR : Puisqu'ils ne vont pas tous la maîtriser.

EN : Ah ! C'est sûr, c'est sûr.

PR : Comme tu es sûr en plus que sur les critères que tu choisis, il y aura des choses qu'ils ne maîtrisent pas.

EN : Ah oui.

PR : Mais même celles (*les choses*) qu'ils maîtrisent, rien n'empêche de les associer et de..., voir la règle quoi. Ça aurait pu être une forme d'apprentissage parallèle au règlement parce que... Il y a des études qui disent quand même que quand tu sais aussi et..., que tu observes, ça t'aide aussi à apprendre, à connaître pourquoi, comment. C'est peut-être un prémisses pour l'apprentissage quoi.

EN : Ah oui, oui. Je suis d'accord. Après...

PR : Mais on comprend ton point de vue aussi.

1h13'32

CH : Là, en même temps... Ils auraient voulu que les élèves apprennent mais en même temps ils comprennent quoi. Ils ne sont pas finalement si... On ne sait pas trop. Enfin moi, j'ai du mal à situer en fait ce qu'ils...

EN : Non mais là, là..., là je pense qu'ils..., je pense que C. (*le PR*) perçoit bien mon positionnement théorique en fait quand je dis ça (*l'élève ne peut pas connaître le principe si je ne le lui apprends pas avant le principe*).

CH : Ouais.

EN : Et je sens qu'il est gêné. Parce qu'il me dit : « je comprends, ce que tu dis ça se défend ».

CH : Ouais.

EN : Et en même temps, il y a d'autres choses. Il me dit : « tu aurais pu... ». Enfin, il est, je pense qu'il est...

CH : Il essaie de trouver des moyens pour que les élèves apprennent quand même..., sur le plan moteur.

EN : Voilà. Je pense qu'il est un peu... Moi là, je le sens un peu tiraillé entre l'envie de, de comprendre mon positionnement théorique et l'idée de dire « bon je suis quand même formateur et ce n'est pas comme ça que l'on fait d'une manière générale ; il faudrait que les..., que tu puisses leur faire passer un contenu là sur cette séance ».

CH : Ouais. Ça, quand même c'est quelque chose qui...

EN : J'ai l'impression que ce qui lui tient à cœur, c'est que je passe un contenu moteur.

CH : Ouais, c'est ça. Et ça, ça te parle ou pas ? Sur une évaluation diagnostique, est-ce que tu trouves que c'est important ?

EN : Eh bien je pense que l'on peut faire passer un contenu moteur sur une évaluation diagnostique...

CH : Que l'on peut ou que l'on doit ?

EN : Moi je dis que l'on peut.
 CH : Ouais. Parce que moi, j'ai l'impression que..., ouais tu vois c'est sur le ton de la proposition. Parce que même-là, il (*le PR*) dit : « bon, on comprend... »
 EN : Je pense qu'on peut.
 CH : Ouais.
 EN : Je pense qu'on peut. Et sur son idée de « je pense que l'on peut perdre du temps », je pense que l'on peut aussi perdre du temps à observer les élèves.
 CH : Ouais, ouais.
 EN : Sans rien, sans rien leur apprendre. Et encore une fois, je ne pense pas que je ne leur ai rien appris. Parce que je pense que je leur ai appris le règlement, que l'on va appliquer par la suite.
 CH : Ouais, ouais.
 EN : Mais d'un point de vue moteur, d'accord. Je..., j'ai fait un détour là qui, qui était celui de l'observation fine de mes élèves. Enfin fine..., en tous les cas au plus fin de ce que moi je peux faire, qui n'est certainement pas au plus fin de ce que peut faire un spécialiste de badminton, mais...
 CH : Qui est justifié au regard de ta démarche à toi.
 EN : De mon vécu.
 CH : Mais est-ce que c'est nécessaire ? Tu vois c'est le côté de nécessité. Est-ce que tu te dis : « je n'étais, je n'étais pas dans, dans le code quoi, enfin je n'étais pas dans le métier en faisant un peu comme ça » ? Ou...
 EN : Je..., je... Sur certains aspects si, parce que je me dis que c'est vrai que j'aurais pu être plus présent, assurer ma présence auprès des élèves, etc., faire quelques retours pour engager des débuts de réflexion chez les élèves. Mais je reste persuadé que c'est à moi de leur apprendre la règle pour leur permettre après de se développer dans x situations, notamment de jeu libre.
 CH : Et que la situation d'évaluation diagnostique, ce n'est pas le moment de leur apprendre des principes en fait.
 EN : Ce n'était pas le moment, non. Ça aurait pu être si j'avais..., encore une fois par rapport à mon vécu, si j'étais capable de dire : « bon voilà, ces élèves-là, ils vont être sur ce principe à peu près ».

ECP (1h15'52)

CP : Oui, oui.

PR : Ton point de vue. Là aussi, ça aurait pris du temps. Donc...

EN : Ah oui, oui c'est certain. Et puis, ce n'est plus... Je n'étais pas, vraiment, dans l'idée de leur apprendre quelque chose aujourd'hui. Enfin, mis à part le règlement et le fonctionnement de la séance sur..., qui va durer encore..., enfin huit séances, un cycle sur huit séances.

PR : Par contre, est-ce qu'on est en accord sur le fait que l'on peut leur donner plus de place ?

CP : Plus de place.

EN : Ah, ça, c'est certain.

PR : Donc là, on est sur le consensus.

EN : Ouais, ouais.

1h16'25

EN : Là voilà, je pense que là, C. (*le PR*), il résume parfaitement l'entretien. Il dit : « on n'est pas d'accord sur la façon de le faire, mais tu es d'accord que l'on peut associer les élèves ».

CH : Au final, l'idée est assez..., elle est consensuelle quoi.

EN : Voilà. Et là, je pense que l'on est d'accord, ouais, ouais. Il n'y a aucun problème sur ça.

1h16'55

2.2.1.2. AC-EN-LEÇON

LEÇON (0'55)

EN : Allez, vous vous mettez tous contre le mur là, dans l'angle. (...) (*S'adressant à un élève*) J., tu viens. J. va mener la séance d'étirements. On fait les mêmes étirements que d'habitude, sauf que tu vas rajouter les triceps. Et ça, je te montrerai, ok ?

EN : Donc, tu commences par le bas et tu remontes.

L'élève (J.) exécute un premier mouvement.

EN (*voyant l'élève faire*) : Non, tu commences mal. Les mollets, la contraction des mollets ? Allez tous, en contraction des mollets.

EN (*à J.*) : Tu commentes. Lequel on fait ?

Elève : Le droit.

EN : Le droit. Donc on se met sur la pointe du pied droit. Combien de temps ?

Elève : Euh...

EN : Dix (*secondes*). Et après on étire. Vas-y, montre-nous l'étirement.

Elève : Euh... Je ne sais plus ça.

EN : L'étirement donc, on met la jambe droite derrière, le pied droit derrière, le pied gauche devant, les deux pieds dans le même sens. Vous fléchissez le genou gauche et vous gardez la jambe droite tendue. Les deux pieds bien parallèles.

EN (*s'adressant à un élève*) : P., parallèles les pieds. Vous devez reculer le talon en gardant le talon au sol.

EN (*s'adressant à un élève*) : T., ton pied. Les deux pieds parallèles.

EN (*à J.*) : Combien de temps l'étirement ?

Elève : Dix secondes.

EN : Dix secondes aussi.

EN : On change.

EN (*s'adressant à un élève*) : A., tu appuies là sur la pointe des pieds ? *Rires*. Tu appuies bizarrement.

EN : On étire. Vous pouvez vous aider du mur. Ceux qui sont habitués à le faire avec le mur, vous pouvez vous aider du mur.

EN : Ensuite, stop. On se retourne, on écoute J.

2'50

CH : On s'arrête un peu là. Donc, on repart c'est..., c'est le passage sur les étirements. Et j'aurais bien aimé que l'on revienne par rapport à ce moment-là sur cette fameuse idée de contrôle, tu vois, sur laquelle ils (*les formateurs*) viennent, ils étaient venus pendant l'entretien et dont on a parlé la dernière fois. À la vue des images, qu'est-ce que ça t'inspire ?

EN : Ça confirme un peu ce que j'ai dit la dernière fois. J'appelle J. parce que je pense que c'est un bon exemple. Je ne pensais pas l'appeler si tôt. Je pensais que je les (*les élèves*) avais mis sur le tour, enfin que je les avais mis sur le mur, je pensais que je les avais tous... enfin regarder, visionner pour voir un peu qui est-ce que j'allais prendre. En fait, apparemment je vois qu'ils ne sont pas placés et j'appelle déjà J. donc je devais avoir l'idée en venant sur le trajet.

CH : Ouais.

EN : Donc J. vient et j'explique qu'ils vont faire les étirements du bas vers le haut. Ils connaissent (*la méthode*) activo-dynamique donc je ne précise même pas. Sauf sur les triceps où j'expliquerai moi puisqu'ils ne connaissent pas. Et puis il part directement sur les (*muscles*) ischio-jambiers en les étirant plutôt qu'en les contractant dont il fait le truc à l'envers. Et je lui dis : non, non, ce n'est pas ça. Et là, on lance les étirements du mollet. Et

c'est quasiment moi qui le mène c'est vrai. Il est à côté de moi, je le lance sur le truc mais je le fais à côté moi.

CH : C'est vrai qu'il est là et en même temps c'est toi qui...

EN : Ah oui oui.

CH : Combien de temps...

EN : C'est moi qui le questionne quand même. Parce qu'il ne parle pas aux autres. C'est pour un petit peu questionner...

CH : Ouais.

EN : Je veux savoir un petit peu où il en est par rapport à la connaissance qu'il a des étirements. Parce que dix secondes, il peut ne pas le dire. Il le fait, il arrête, ça peut aller très bien. Sauf que du coup, je le questionne un petit peu en même temps parce que... Est-ce que je veux montrer qu'ils savent, je ne sais pas. En tout cas c'est vrai que je guide un peu là. J'aurais pu le laisser faire, même s'il ne faisait pas comme il faut. Et en même temps, là où je ne suis pas d'accord, c'est la fameuse remarque sur laquelle « tu ne contrôles pas les adducteurs ». On le voit là.

CH : Oui. À plusieurs reprises tu leur dis...

EN : J'en reprends plusieurs. Toi, tu n'as pas les pieds parallèles. Toi, ceci, cela. Enfin...

CH : Ouais.

EN : Et puis quand on... Même si on est un peu loin avec la caméra, on voit qu'ils le font tous. Et à la rigueur, on peut regarder s'il a ou s'il n'a pas les pieds parallèles. Mais je le contrôle, j'en reprends deux donc...

CH : Ouais. Sur ce contrôle là, c'est vrai que... Tu restes en désaccord par rapport à ce qu'ils te disaient.

EN : Oui, je pense que je le fais. C'est vrai qu'après on va passer aux adducteurs et c'est vrai que je ne vais pas aller vérifier. J'aurais pu changer de posture par rapport à la classe...

CH : Ouais. Il y a cette idée de centre de contrôle là. Par rapport à cette position où tu...

EN : Voilà.

CH : ... tu es à côté de lui.

EN : Et en même temps, dans l'entretien à un moment donné, je ne sais plus si c'est P. (*la CP*) ou C. (*le PR*) qui dit : « Ils sont autour de toi alors qu'ils devraient être face à toi ». Là, ils sont face à moi. Je suis... Je veux dire, par rapport à ce que j'ai pu voir en formation... antérieurement, en formation initiale, bon j'ai le public face à moi, ils n'ont pas le soleil dans les yeux. Ils sont à l'écoute quoi, il n'y a pas de problème.

CH : Ouais.

EN : Il n'y a..., il n'y a aucun moyen qui se passe quelque chose...

CH : Ouais, pour toi tu es bien placé là.

EN : Que ce soit sécuritairement ou par rapport à la transmission pédagogique des contenus, je suis bien placé, je vois ce qui se passe, il ne peut rien arriver quoi.

CH : Et en même temps, c'est vrai que tu te dis : il faut que je reste là parce que... si je le laisse... Tu as l'impression que si tu le laisses un peu tout seul, il ne va pas s'en sortir au niveau des étirements.

EN : Non, non c'est complètement inconscient, c'est complètement inconscient.

CH : Ouais.

EN : C'est parce que je me dis que... Peut-être que je me dis : c'est parce qu'il y a la présence des autres qui est... Affectivement, ce n'est pas facile d'être devant le groupe. Il faut savoir quand même que c'est une classe particulière. Ce n'est pas une classe ; c'est un groupe*.

CH : Ouais, c'est un groupe.

EN : Bon, c'est vrai que ça fait un petit moment que le groupe fonctionne et que l'on se connaît. J'ai pu dans mes préparations de séances et de cycles justement dire que c'est un groupe qui commence à se connaître et qui a..., qui..., on sent l'envie d'être ensemble. Mais il n'empêche qu'ils (*les élèves*) ne se connaissent pas tous. Ce n'est pas forcément évident de..., de... Il y a des élèves un peu introvertis. Là, là je prends J. par exemple ; je n'aurais jamais pris S. (*un élève*) qui est un élève tout timide qui ne prend pas la parole. Bon voilà. Ce sont des classes, c'est..., c'est particulier quoi. Je ne peux pas faire ça avec tout le monde.

CH : Ouais.

EN : Donc je le prends lui ; je vois qu'il se trompe un peu et en même temps, j'ai envie de corriger vite. C'est... C'est ma première leçon, j'ai envie que ça tourne. Je présente

l'échauffement. Je..., je montre, voilà je montre ça.

CH : Et dans le sens ça tourne... Que tu n'y passes pas une demi-heure quoi.

EN : Non, pas dans ce sens là, dans le sens où ça va être ça tout le cycle.

CH : Ouais. D'accord.

EN : Et je veux que voilà, bon à force ça devienne une routine et que... C'est presque... c'est presque un gage pour après moi me sortir de cette..., de cette séance là quoi.

CH : Ouais.

EN : En trois ou quatre séances, j'aimerais que : bon, on fait le jeu ; à la fin du jeu, je siffle, allez, stop vous arrêtez, vous allez vous étirer. Et à la rigueur, moi me détacher pour aller, je ne sais pas, placer des plots ou des coupelles sur des situations qui vont venir par exemple. Sachant qu'ils vont s'étirer... plus ou moins parce que je ne peux pas être derrière eux tout le temps si je prends cette attitude là. Ils vont s'étirer plus ou moins en respectant des principes : du bas vers le haut, en activo-dynamique et que... voilà, ils ne vont pas rester super longtemps sur un étirement. Enfin, tout ce que j'aimerais voir, tout ce que je leur ai enseigné jusqu'à présent.

CH : Ouais. C'est-à-dire qu'au final, si..., si l'élève que tu as choisi, il avait été plus performant sur..., on va dire sa présentation et la réalisation des étirements, toi tu ne serais pas intervenu.

EN : J'aurais été à côté de lui, j'aurais fait ce qu'il disait. Je pense que ça, c'est un truc que je n'aurais pas, honnêtement que je n'aurais pas changé.

CH : Tu serais resté à côté.

EN : Peut-être qu'à refaire, là maintenant du coup, avec le retour, je..., je changerais de position et je me mettrais près d'eux. Mais c'est vrai que là, d'instinct, je n'aurais pas fait ça. Je me serais mis à côté de lui et j'aurais fait les étirements qu'il proposait lui, sans forcément prendre la parole s'il le faisait bien. Mais en tout cas, j'aurais été à côté de lui, c'est sûr. Maintenant, c'est vrai que..., c'est vrai que j'aurais pu me mettre avec les élèves, à côté d'eux, m'étirer ou pas. Peut-être que ça n'aurait pas été forcément utile de m'étirer et plus passer pour vérifier s'ils faisaient bien. Mais bon là, je ne pense pas que ce n'était pas utile sur ces étirements là. Les adducteurs peut-être mais là, ce n'était pas utile.

LECON (8'14)

Elève : C'est le... mollet ça non ?

EN : Là, où ça là ? Montre. Ça, là, on vient de le faire. Le mollet on vient de le faire.

J. effectue un nouvel étirement.

EN : Là ?

Elève (dans le groupe) : Les quadriceps.

EN : Les quadriceps ouais. Les quadriceps, la contraction, décris ce que tu fais.

Elève : Euh..., je pousse...,

Elève (dans le groupe) : On pousse vers la main.

EN : Voilà. Avec le coup de pied, on pousse la main vers le sol. On garde les deux genoux serrés.

EN (à J.) : Combien de temps ?

Elève : Dix secondes.

EN : Dix secondes. On garde le regard droit devant. Une fois que l'on a fait dix secondes...

Elève : On étire.

EN : On étire. Et pour étirer, on fait comment ?

Elève : Euh...

EN : On ramène vers l'arrière. Et on peut se cambrer. Ceux pour qui ça ne tire pas, on peut se cambrer vers, vers l'arrière.

EN (*s'adressant à un élève*): Les genoux collés W.

Elève : L'autre jambe.

(...)

EN (à J.) : Ensuite, derrière les cuisses, ça s'appelle comment ?

Elève : Les quadriceps.

EN : Non. Ça, ce sont les quadriceps.

Elève (dans le groupe) : Les ischios (*muscles ischios-jambiers*).

EN : Ischios-jambiers. Alors, vas-y. Contraction.

Elève : Euh...

EN : C'est ce que tu faisais au début la contraction. La contraction, c'est le talon au sol.

(...)

EN (à J.) : On fait lequel là ?

Elève : Le droit.

EN : Ouais.

(...)

EN : Allez, on étire.

10'10

CH : C'est un peu la même chose là. C'est vrai qu'il est là, tu l'as pris pour faire les étirements. Mais en même temps, on... C'est C. (*le PR*) je crois qui parlait un peu de..., de ta présence, tu vois, qui fait que finalement tu..., tu reprends la main quoi.

EN : Ah oui, oui. Non mais là, je la reprends. Et puis en plus, là, il...

CH : Il confond les (*muscles*) ischios-jambiers, les quadriceps... On sent qu'il n'est pas au point.

EN : Là, il y a un truc flagrant. Il est en première éco. (*économique et social*) cet élève. Il passe le bac de français à la fin de l'année et il ne sait pas où sont les quadriceps et les ischios-jambiers. Donc... Il y a... il y a une nécessité pour moi de prendre le..., à reprendre... enfin à reprendre au moins la main pour lui expliquer que les quadriceps c'est devant et les ischios-jambiers, c'est derrière. Lui, c'est un sportif, il fait du rugby. Alors, est-ce que la confusion, encore une fois, est-ce que la confusion est liée à la séance particulière du fait qu'il soit devant le groupe ? Bon...

CH : Parce que là, au final, il est à côté de toi et bon..., c'est quand même toi qui...

EN : Après question d'étirements, c'est moi qui est repris la main. C'est certain, c'est certain.

11'08 ... 11'55 : Avance rapide

LECON (11'55)

EN : Mettez-vous face à moi. Qui n'a jamais fait « bad » (*badminton*) encore dans sa vie là ?

EN : Les gars. A., c'est bon ? Qui n'a jamais fait « bad » ?

(...)

EN : Tout le monde a déjà fait « bad » une fois. Donc quand je vous trace ça au tableau, vous voyez ce que c'est : c'est le terrain de « bad ». Pourquoi il y a deux lignes là (*EN montre le terrain au tableau*) ?

Elève (dans le groupe) : Les couloirs.

EN : Les couloirs, ils servent à quoi ?

Elève (dans le groupe) : C'est (*quand on joue*) en simple (*un contre un*) ou en double (*deux contre deux*).

EN : C'est en simple ou en double. Donc nous, comme on ne va jouer qu'en simple, on ne prendra que..., on ne tiendra pas compte des couloirs. Ok ? Donc, les terrains ici, ils sont tracés de quelle couleur ?

Elève (dans le groupe) : Noir.

EN : Noir. Est-ce qu'il y a besoin à chaque fois que je vous les délimite avec des coupelles ?

Elèves (dans le groupe) : Non.

EN : C'est bon, vous les voyez.

Elèves (dans le groupe) : Ouais.

EN : Très bien. Donc le règlement, vous le consulterez après.

EN : Vous allez partir maintenant. Donc là, vous êtes vingt et un. Il y a huit terrains. Vous allez partir à trois par terrain, d'accord ? Il y aura des terrains de libres. Il y a en deux qui commencent... Vous partez avec une raquette chacun et un volant par terrain, d'accord ? Vous allez vous échauffer dans un premier temps pour que vous repreniez un petit peu le coup de taper dans un volant. Et une fois que vous avez récupéré ça, vous allez commencer une situation simple où il y en a... Vous allez le faire quinze fois chacun. Il y en a un qui va servir. Donc (*joueur*) A et (*joueur*) B : A sert ; B envoie loin au fond, à la réception, envoie loin au fond du court de A ; A renvoie ; B essaie de renvoyer court ; et si jamais A relève, B essaie de smasher. D'accord ? Vous le faites quinze fois. L'objectif pour B est de marquer au moins sept fois. D'accord ? C'est uniquement pour que moi je puisse passer vous voir et regarder déjà un petit peu comment vous fonctionnez en coopération.

Certains élèves commencent à se lever pour partir sur les terrains.

EN : Attends, attends. P., je n'ai rien dit encore. Voir comment vous travaillez en coopération et voir un peu où vous en êtes techniquement. Après...

Certains élèves, toujours debout, se mettent à parler.

EN : T. ! Je n'ai pas fini les gars. Après, vous allez partir sur une « montée-descente ». Donc ça, je vais vous regarder faire. On va arrêter et vous partirez sur une « montée-descente ». Elle aura pour simple but... Donc ça sera au temps. On appliquera ce règlement-là. Elle aura pour simple but de vous classer, de vous hiérarchiser en fait pour pouvoir commencer les défis. Ça ne veut pas dire que le premier aura forcément la meilleure note du groupe et le dernier la moins bonne. Ça veut juste dire que ce sera une base pour moi pour commencer à travailler sur les défis. D'accord ? Sachant que les défis, je vous les réexpliquerais à la fin. Il y a des règles bien particulières et ça vous permettra d'avoir une note un petit peu de performance et une note de classement. Ok ? C'est bon ? Allez, c'est parti. Prenez un volant pour trois et une raquette chacun.

14'22

CH : Là, on est sur la fin, la fin de l'échauffement. Tu les (*les élèves*) rassembles, tu leur présentes un peu la suite. Et ce moment-là, ça renvoie à cette fameuse alors..., on a vu l'autre jour un peu, à cette espèce d'incompréhension entre ce qu'ont perçu les formateurs et ce que toi tu voulais faire en fait à travers toute cette présentation.

EN : Oui.

CH : Parce que là, on voit bien que tu rentres quand même, on parlait de A... ; B..., etc. Tu y rentres quand même dans le détail.

EN : Non mais c'est... Là après... Maintenant, en le voyant, je comprends qu'eux (*les formateurs*) soient rentrés dans la confusion. Il y a deux choses qui font que... Ils (*les formateurs*) sont avec leur cahier donc ils prennent des notes. Ils se disent : « il est en train d'expliquer la situation ». Je les vois bien en train de noter... Je ne les vois pas mais je les imagine en train de noter : « bon, il va se passer ça ». Les élèves en plus, ils se lèvent parce que... Le fait qu'ils se lèvent, c'est qu'ils ont compris qu'on allait commencer sur ça.

CH : Ouais.

EN : Alors qu'en fait non, non. Je suis sur l'explication. Et après, on voit derrière que je passe à la « montée descente ». Et en plus, je commence à accélérer mon débit de parole parce que je vois que les élèves sont pressés de partir. Et du coup, bon allez, tu accélères, tu vas vite sur (*l'explication de*) la « montée descente » pour expliquer et les laisser partir.

CH : Parce que c'est vrai que dans le détail tu y rentres quand même.

EN : Ouais, j'y rentre.

CH : On fait tant d'essais...

EN : Ouais, je ne me rappelais pas entrer dans ça. Tant d'essais non, je ne me rappelais pas entrer dans ça. C'est vrai. Je rentre trop dans le détail. C'est..., c'est..., c'est ce qui vraiment à mon avis amène la confusion après avec C. (*le PR*) sur le débat.

CH : Ouais, c'est ça. Que lui, il pense finalement que c'est..., c'est ta phase d'explication. Alors que toi, c'est juste...

EN : Non, c'est ma présentation. Mais là je ne pensais pas être allé si loin dans la présentation, c'est vrai.

CH : Et tu penses que là... Tu leur (*les élèves*) as expliqué verbalement la situation. Tu penses que..., là ils se lèvent, tu penses qu'ils ont pigé ou pas ? Ils ont pigé la situation ou pas ?

EN : Euh... Non, non. C'est sûr qu'ils ne l'ont pas tous pigée non. Je pense que... Je pense que deux ou trois sont capables de, parce qu'ils sont scolaires, de me la retranscrire.

CH : Ouais.

EN : Mais je pense qu'il y en a plein qui se lèvent parce qu'ils ont envie d'aller jouer. J'avais dit qu'il y aurait une partie d'échange libre et ils se disent que je vais réexpliquer. Il n'a pas démontré, il va réexpliquer. Il y en a plein qui partent avec l'idée : je n'ai pas compris, au pire je regarderai, je regarderai si j'ai un problème... C'est sûr qu'ils n'ont pas tous compris. Et la preuve en est qu'après, quand je passe, quand je fais faire la démonstration à deux élèves qui ne sont pas trop mauvais au badminton, parce que je ne les connais pas mais je les vois s'échauffer, ils n'ont pas compris donc je... C'est clair que...

CH : Ouais. Cette phase là, tu es... Tu n'aurais pas eu en tout cas de...

EN : De rentrer autant dans le détail.

CH : Ouais.

EN : C'est sûr.

CH : Et sur la question du règlement, parce qu'ils y viennent aussi dans l'entretien (*de conseil pédagogique*) sur la question du règlement... Là, c'est vrai que tu... Là, tu leur dis : bon, vous avez le règlement au tableau, enfin pas au tableau mais affiché au mur. Bon, on n'y reviendra tout à l'heure. Et en fait dans l'entretien, si je me rappelle bien, C. (*le PR*) te dit : tu aurais pu... Autant l'explication verbale, tu aurais dû... Enfin, tu aurais dû coupler l'explication verbale avec la démonstration aussi bien sur la présentation de la situation que sur le règlement. Et là effectivement, quand on te revoit à la vidéo, le règlement, bon tu dis « il est là » mais il n'y a pas une opérationnalisation du truc.

EN : Parce que ce n'est pas le bon moment. C'est après la première situation ça, le règlement. Après la première situation technique, je les (*les élèves*) ai rassemblés.

CH : Ah d'accord.

EN : Et là, je leur ai dit : bon, on va faire « montée descente », trois élèves par terrain, etc. Et le règlement, c'est celui-là. Et j'ai commencé à lire le règlement.

CH : Ouais. Et là, tu leur donnes les...

EN : Voilà.

CH : Différentes règles.

EN : C'est dans le temps de la leçon.

CH : Et c'est à ce moment-là qui lui (*le PR*) te dit : à ce moment-là, tu aurais dû...

EN : J'aurais dû coupler, ouais. Et ça c'est vrai, j'aurais dû coupler. Parce que là, je ne veux pas..., je... J'aurais pu dire : « tout le cycle, vous aurez tout ça d'affiché, etc. ». Mais moi, j'ai affiché... Vous avez ça... Et je présente quoi. Je vais trop loin dans ma présentation. Tout comme là, j'étais en train de me dire que c'est long, que la présentation est trop longue,...

CH : Parce que là, ton objectif, c'était de..., c'était de leur..., leur expliciter la cohérence...

EN : La cohérence de la leçon.

CH : Les étapes de...

EN : Et en fait, je me rends compte que... qu'un truc que je ne me rappelais plus avoir fait, c'est que je leur explique ce que je vais faire quoi.

CH : Mum, mum.

EN : Je ne pensais pas avoir fait ça pendant l'entretien.

CH : Tu leur expliques...

EN : Je leur explique que je vais avoir une fiche. Je leur dis que la situation, elle va avoir pour simple but de les observer techniquement. Je leur dis en fait que... Donc en fait, même si je n'interviens pas trop, je leur explique que voilà...

CH : Mais tu ne leur donnes pas les critères.

EN : Non, non je ne donne pas les critères. Et c'est là que je me dis que, quand..., sur la « montée-descente », j'aurais pu déjà commencer à exposer. Alors je ne sais pas si je le fais après quand j'explique la « montée-descente », j'ai le souvenir de leur avoir montré de loin la grille. Mais je ne sais pas si je l'explique, les...

CH : Les différents paramètres.

EN : Les différents critères. Mais c'est vrai que je trouve... Du coup, je trouve ça intéressant de leur avoir dit, de leur dire... Voilà, ils ne font pas que jouer ou ils ne font pas qu'une situation. Elle a un intérêt, elle a un sens pour eux.

CH : Elle a un intérêt, ouais.

19'08 ... 19'40 : Avance rapide

LECON (19'40)

L'EN stoppe l'activité des élèves, répartis sur les huit terrains dans le gymnase.

EN : Stop ! Vous arrêtez, vous regardez ici. Posez les volants. Restez à vos places, restez à vos places. Ne bougez pas. C'est bon ?

(...)

EN : On va regarder A. et T. (*deux élèves*) pour voir s'ils ont compris la situation. C'est parti. Vous commencez maintenant, vous commencez à partir de maintenant et on va voir s'ils ont compris. S'il y a des erreurs, on corrigera et vous partirez le faire.

T. : Là, on fait quoi en fait ?

EN : Donc tu sers, et après, normalement, A. a un truc à faire.

Les élèves effectuent un échange dans lequel il ne respecte pas la consigne donnée au préalable par l'EN.

EN : Bon, ils n'ont pas compris.

20'13

CH : Là, tu... Là, c'est la phase on va dire de... d'opérationnalisation de la..., de la situation.

EN : Mum, mum.

CH : Où tu les (*les élèves A. et T.*) arrêtes et justement tu en viens à la démonstration.

EN : Mum.

CH : Et là, tu t'aperçois que...

EN : Ouais, ils n'ont pas compris. C'est vrai qu'ils n'ont rien compris. Je les vois faire : ils échangent en dégagé. Pour moi, c'est l'échauffement quoi. Donc du coup, j'arrête. Bon, c'est bien parce que je me dis : du coup... Enfin je me dis... C'est bien sans l'être. J'aurais été embêté là, je me rends compte, j'aurais vraiment été embêté s'il l'a fait bien la démonstration. Imaginons qu'ils me la fassent bien ; du coup, je ne reviens pas dessus. Voilà, c'est ça...

CH : Parce que toi, dans ton idée en fait, c'était... Là, tu leur demandes de faire la démonstration mais tu ne leur réexpliques pas avant.

EN : Non, non.

CH : Tu te bases sur ce que tu leur as dit avant.

EN : Voilà.

CH : D'accord.

EN : Mais je..., je me doute bien que...

CH : Ça ne va pas suffire.

EN : Ça ne va pas suffire. Je me doute bien que derrière, il va falloir...

CH : Mais tu veux quand même regarder si parfois il n'y a pas un peu de...

EN : S'ils ont compris quand même. J'ai été clair quand même. Là, en revoyant mon explication, elle est claire quoi, d'un point de vue oral. Après, elle n'est pas située, elle n'est pas couplée. Donc je me doute bien que ça ne va pas marcher.

CH : Mum, mum.

EN : Mais peut-être qu'il y en a un ou deux qui ont saisi le truc et qui pourraient le démontrer. Maintenant, ils sont deux, ils n'en n'ont pas forcément parlé à nouveau.

CH : Parce que l'élève, il te dit quand même : « c'est quoi... c'est quoi déjà là ? ». Et toi, tu lui dis : « je vous l'ai dit tout à l'heure ». Et on s'aperçoit dans la réalisation que... effectivement, c'est un peu passé à l'as. Et ça explique en même temps, enfin je ne sais pas ce que tu en penses, mais ça semble expliquer en tous cas le fait que... Le fait que tu ne reviennes pas avant de les faire démontrer sur l'explication, du coup, on comprend mieux que les formateurs aient pensé que ta première phase, c'était...

EN : Mum, mum. Je pense.

CH : C'est ça. Parce que tu serais revenu avant... Parce que tu lui (*le PR*) dis dans l'entretien, tu leur (*les formateurs*) dis : « mais je le fais pourtant ». Mais tu le fais... après.

EN : Parce que... Voilà, pour moi, on commence vraiment l'explication maintenant là, où on va faire ça...

CH : Une fois l'échange terminé, tu leur dis..., maintenant.

EN : Voilà. Je pense qu'ils auraient réussi, après coup, pour vraiment m'assurer qu'ils avaient compris, je leur aurais dit : « vous avez compris ? ». Bon, je pense, comme d'habitude, je pense que personne ne va me répondre. Donc, on sert... Là, j'aurais dit : on sert ; dégage ; amortie ; si jamais ça relève, smash.

CH : D'accord.

EN : Mai je... Ça me paraissait évident qu'il fallait visuellement qu'il y ait quelque chose qui mette... Même pour moi, je voulais voir ce que ça donnait pour moi. J'ai besoin de voir que... que... qu'il va y avoir une réponse.

CH : Ouais.

LEÇON (22'52)

EN : Donc T., tu sers ; A, tu fais reculer T. au fond. (*S'adressant à A.*) Le coup d'après, tu essaies d'amortir, de jouer court. Et si jamais, il (*T.*) le relève, tu essaies de smasher. (*S'adressant à T.*) Toi, tu as juste à le relever. Ok ? Défendre quoi. Allez, c'est parti.

Les élèves effectuent un nouvel échange dans lequel ils essaient de répondre à la demande de l'EN.

EN : Ok. Vous avez quinze services chacun. Ok ? (*S'adressant à T.*) Donc tu travailles quinze fois et il travaillera quinze fois après. Là, vous êtes trois par terrain, le troisième rentrera après. Il faut marquer sept fois sur quinze. Pour vous, c'est un repère. D'accord ? Je ne vous donne aucune indication gestuelle, technique sur ce qu'il faudrait faire. Je vous regarde faire. D'accord ? Allez, c'est parti.

24'11

CH : Bon, c'est parti là.

EN : Mum.

CH : La situation part. En même temps, la démonstration est... Bon, elle est mieux que la première mais elle n'est pas convaincante quand même.

EN : *fait la moue.*

CH : Si, tu es convaincu toi sur la démonstration ?

EN : Alors..., alors il rate complètement le, le dégage. Mais ça va dans le sens de ce que je leur demande. Je ne donne pas d'indications techniques. Je n'ai pas réellement parlé de dégage ; je leur dis de faire reculer l'adversaire.

CH : Ouais. Mais c'est surprenant quand même. De leur donner une routine qui est quand même... Enfin, elle n'est pas compliquée mais bon elle demande... Enfin, il y a cinq coups à jouer successifs. Donc ça veut dire qu'il ne faut pas rater quoi. Et pas d'indications.

EN : Mum.

CH : Parce que pour réaliser ce que tu leur demandes, toi qui me soutenais justement l'autre jour dans l'entretien que l'on ne peut pas mettre en œuvre une règle si on ne l'a pas apprise

au préalable, là pour le coup, étant donné que tu ne leur donnes rien...

EN : Oui, oui. Mais en même temps...

CH : C'est vraiment pour voir.

EN : C'est vraiment pour voir ouais. Ce n'est pas pour qu'ils me... Ce n'est pas pour qu'ils le réalisent... Tout le monde a déjà fait badminton. Donc je suis censé voir un minimum de dégagés, normalement. Je suis censé voir des gestes de dégagé qui ressemblent à un dégagé. La règle, ils l'ont apprise dans un apprentissage antérieur.

CH : Ouais.

EN : Donc là, je les mets en situation entre guillemets pas de développement mais..., quelque part de développement parce que c'est une situation dans un contexte différent dans lequel je suis amené à voir ce qu'ils ont appris antérieurement. Donc moi, je veux juste vérifier où ils en sont du point de vue de leur apprentissage. Sachant que j'ai déjà vu des élèves fonctionner au collège en badminton et que même si on bosse pendant tout un cycle sur un truc qui ressemble au dégagé, à la fin, je vais avoir un truc avec le coude devant et un geste qui tourne autour de l'axe du coude. Et c'est ça que je veux voir en fait. Je veux voir qui va faire ça (*EN mime un geste*), qui va se placer sous le volant, qui ne va pas le faire. C'est... Ce n'est pas vraiment dans le but qu'ils réussissent leur truc. Quand je leur donne sept sur quinze, c'est pour..., fixer un challenge.

CH : Ouais.

EN : Le critère de réussite n'est pas vraiment un critère de réussite. Encore une fois, c'est..., c'est sûr que par rapport à ce que l'on a... à la discussion que...

CH : Parce que là du coup, on a l'impression que c'est une situation d'apprentissage un minimum quoi. Tu vois, il y a des critères de réussite...

EN : Et ça ne l'est pas.

CH : Et ça ne l'est pas ouais.

EN : Mais le critère de réussite... Bon, c'est un critère de réussite mais c'est plus un repère, un challenge. Il faut que je marque sept points sur quinze. Elle rentre dans une situation un peu ludique parce qu'à la base, elle ne l'est pas du tout. D'autant plus que pour eux, il n'y a pas d'apprentissage donc je comprends, je me mets à leur place ; il n'y a pas d'intérêt de réaliser ça.

CH : Ouais.

EN : Sauf que là, je leur demande de marquer sept points sur quinze, voilà.

CH : Ouais. Donc il y a une... une carotte.

EN : Finalement, pour eux, c'est un jeu. Il faut que ça apparaisse comme étant un jeu. Et pour moi, un truc qui a du sens en termes d'indications que je peux récupérer sur leur gestuelle.

CH : Et en même temps, tu ne pouvais pas t'en douter un peu de ces indications, enfin je ne sais pas...

EN : Et si mais...

CH : Tu ne pouvais pas te dire : bon, globalement, ça va donner ça quoi.

EN : Et si mais je ne peux pas savoir, je ne peux pas savoir qui va faire ça (*EN mime un geste*), qui va réellement faire (*EN mime un autre geste*)... Là, il y a une image qui est flagrante. Ay. (*un élève*) est comme ça (*EN mime*) : il a les pieds décalés, il n'est pas mal.

CH : Ouais, il n'est pas trop mal.

EN : Il n'est pas mal placé. Et on ne le voit pas mais S. (*un élève*), qui est derrière, il est comme ça (*EN mime*).

CH : Il est de face ouais.

EN : Donc je ne peux pas savoir qui à la base va réagir comme ça.

CH : Ouais.

EN : Donc moi, je me dis : bon, je vais regarder un petit peu.

CH : Et toi, tu as besoin de savoir qui. Tu ne peux pas te dire : je vais avoir tous ces... je vais avoir différents types de comportements sur le dégagé. Tu as besoin d'identifier qui est dans ce groupe là, qui...

EN : J'aurais pu me dire, j'aurais pu faire le truc de dire : voilà, « montée-descente ». Plus ou moins, sur ces terrains, ils vont jouer de face..., voilà.

CH : Mais tu penses que ça n'aurait pas été...

EN : Je... Alors... Ce qui est vrai par contre, c'est que j'aurais pu les faire jouer et moi avec l'œil, regarder et dire, juste en regardant...

CH : Globalement...

EN : Globalement, ils en sont là et voilà. J'aurais pu faire ça. Là, c'est peut-être plus précis ; c'est peut-être un détour qui fait perdre un peu de temps mais je n'y vois pas... Enfin, je n'y vois pas un manque d'intérêt par rapport à ça. C'est comme pour l'amortie. Là sur le dégagé, c'est..., c'est un truc assez simple. Pour l'amortie, je sais qu'il y en a certains qui vont la masquer, dans la gestuelle. Enfin..., engager un dégagé puis à un moment donné ralentir pour à peine toucher le volant et l'amortir. Et d'autres qui vont..., qui vont juste respecter la consigne « long puis court » et donc qui ne masquent pas du tout leur geste. On voit, on voit l'intention dès le début du placement.

CH : T'as besoin de voir toi qu'il y en a qui y arrivent et d'autres qui n'y arrivent pas. Avant de leur donner des contenus pour qu'ils y arrivent mieux.

EN : Voilà. Je pense que là, j'ai besoin de le voir sur... Parce que je veux voir techniquement... Là, c'est vraiment purement techniquement. Pour répondre à ce que m'a dit P. (*la CP*) pendant l'entretien, je suis convaincu, alors là c'est sûr, si on voit un petit peu les matchs..., il n'y en a quasiment aucun, enfin si sauf les élèves des terrains les plus élevés, mais dans le ventre mou et au fond, il n'y en a aucun qui a l'intention d'aller à droite, à gauche, au fond, devant. Et je ne vais pas voir une amortie, j'en suis convaincu. Je vais voir des dégagés, pas forcément main haute en plus, souvent parce qu'ils ne se placent pas sous le volant et qu'ils sont en retard sur le remplacement, et en plus... Ou des frappes. Mais je ne verrai pas..., je ne verrai pas cette intention de déplacer. Donc là, ça a un sens pour moi parce que je veux voir où ils en sont techniquement sur un truc que je veux bosser par la suite.

CH : D'accord.

LECON (28'54)

Les élèves se remettent en activité sur leurs terrains respectifs. EN passe de terrain en terrain pour contrôler que les élèves suivent la consigne demandée.

EN (*arrivant sur un terrain, s'adressant à l'élève en attente*) : B., tu va arbitrer là. Tu vas regarder si ça fonctionne ou pas. Parce que si ça ne fonctionne pas... Tu comptes aussi les fois où il a marqué.

Elève : C'est à moi de servir là, non ?

EN : Gardez le même serveur. Oui, il a raison. Comme ça, c'est plus simple.

29'31

EN : Même si là par exemple, euh..., c'est P. (*un élève*), euh... P., il ne fait pas..., il n'est pas bien placé. Donc là, j'ai des indications et pourtant je ne marque pas. Je crois que je marque après. Mais il ne se place pas ; il joue tous les volants en main basse. Mais il a l'intention de jouer long puis de jouer court et puis derrière il frappe.

CH : Ouais.

EN : Donc la routine, j'ai l'impression qu'il la, qu'il la perçoit.

CH : Il l'a comprise. Et..., et toi, ça te permet de finalement, d'en retirer l'information que..., qu'il sait dégager, qu'il...

EN : Qu'il sait dégager, je ne sais pas. Parce qu'il me fait ça main basse ; il envoie le volant en cloche mais pas au fond du court. Moi je me dis non, justement, au contraire, il... Là, je me dis voilà, il ne se place pas forcément sous le volant et j'en retire des indications. Et ce sont des indications sur ce que je vais leur donner en termes de règles après par rapport à un placement ou un remplacement et par rapport à une gestuelle.

CH : Ouais. Et tu avais vraiment besoin, j'y reviens parce que ça m'interrogeais, tu avais vraiment besoin d'une observation armée, outillée comme ça ? Et d'une situation artificielle où ils n'apprennent pas, où c'est vraiment uniquement pour les observer, pour voir ça ?

EN : Non, j'aurais pu dire au préalable : je vais voir des comportements qui vont ressembler à ça et à ça. Mais je n'aurais pas pu mettre des élèves en face des cases.

CH : Ouais, d'accord. Et ça, tu le rejoins, tu disais lors de l'entretien (*de conseil pédagogique*), un peu au fait que bon le badminton, c'est..., ce n'est pas l'activité dans

laquelle tu es le plus..., spécialiste quoi. Tu ne te serais pas comporté pareil peut-être si...
EN : Si j'avais été spécialiste, je pense que j'aurais pu peut-être dégager les... faire des parallèles entre des comportements en match avec des comportements sur des situations artificielles un petit peu plus techniques en les voyant..., en les voyant. Mais c'est vrai que là, j'avais peut-être un peu plus besoin de cette situation un peu plus artificielle pour voir quelles actions un peu plus précises par rapport à une gestuelle quoi, techniquement.
CH : D'accord.

31'15 ... 32'07 : Avance rapide

LECON (32'07)

Les élèves sont en activité. L'EN, positionné sur le bord d'un terrain, note des informations sur sa fiche d'observation.

(...)

Elève (*assis sur un banc en train d'arbitrer juste à côté de EN (noté X)*) : « Cinq-Deux ».

EN (*à un des deux élèves en train de jouer sur le terrain sur lequel il se trouve*) : Non, c'est à droite.

L'EN vient s'asseoir sur le banc, à côté de l'élève X. jouant le rôle d'arbitre sur le terrain.

EN (*suite à une question d'un élève*) : Non, ce n'est pas le cumul des points. Ce sont les points du serveur.

Elève : C'est ce que je demandais tout à l'heure.

EN (*s'adressant à X.*) : Ouais, ce sont les points du serveur.

EN : P., ce sont les points du serveur qui compte et pas le cumul des points. Donc c'est ton point qui compte.

X : « Cinq-Trois ».

(...)

X : *Inaudible.*

EN : Ouais, je sais.

X : *Inaudible.*

EN : Ouais, ouais ouais.

(...)

X : *Inaudible.*

EN : Non, je vais me déplacer.

X : Vous n'allez pas voir tout le monde alors.

EN : Je vais en voir un maximum, je vais essayer d'en voir un maximum.

(...)

X : « Huit-Quatre ».

X : « Neuf-Quatre ». A gauche.

X (*s'adressant à l'EN*) : Lui aussi, il a cru que c'était au cumul.

EN (*se lève pour changer de terrain*) : Ouais, ce n'est pas au cumul. P. (*un élève*), ce n'est pas au cumul des points. Ce sont les points de ton camp qui comptent. Ce n'est le cumul des points qui compte pour le service. « Neuf-Quatre », c'est impair. Ce n'est pas treize, c'est neuf qui compte. Ok ?

35'00

CH : Bon, là on est sur donc... C'est parti ; la « montée-descente » est partie. Et tu observes.

EN : Mum, mum.

CH : Elle est intéressante cette séquence là pour deux raisons. La première, c'est... C'est

effectivement tu n'interviens pas. Alors a priori volontairement comme tu me le disais (*lors de l'ECP*). Et puis le deuxième élément, c'est vraiment, enfin j'avais la sensation moi que tu te..., que tu te contrains à ne pas intervenir. Tu vois, à un moment donné, tu vas t'asseoir à côté de l'élève qui arbitre. Il essaie de rentrer en communication avec toi. Il essaie de te poser des questions mais tu coupes court, « ouais, ouais ». C'est vrai que tu ne les inities pas à...

EN : Non, parce que lui me demande si je vais rester là tout le temps. Il me dit : « vous allez rester là tout le temps ? ».

CH : Ah ouais.

EN : Je lui dis : « non, je vais tourner ». Parce que si je reste là tout le temps, effectivement je ne verrai pas tout le monde. Donc... « Non, non, je vais tourner ». « Vous n'allez pas voir tout le monde ». Et je lui dis : « Si, je vais essayer d'en voir un maximum ». Alors après, c'est vrai que je ne rentre pas dans le détail. C'est vrai que sa question, elle me dérange un peu parce que... Je suis dans l'idée justement de me dire que je n'interviens pas. C'est une situation qui me permet de vraiment tout voir donc moi je sais qu'il va falloir que je me déplace, que je vais essayer d'en voir un maximum. Et lui, il me dit : « non, mais vous n'allez pas voir tout le monde ». Donc... Alors que mon but, c'est justement de voir tout le monde. Je lui dis : « si, si, je vais en voir un maximum ».

CH : Ouais, ne t'inquiète pas quoi.

EN : Voilà.

CH : Et c'est vrai que là, on pourrait se dire, enfin je..., ça ne fait penser au moment où ils (*les formateurs*) te proposent de partager un peu ou d'associer les élèves à l'observation... C'est vrai que là, tu passes... Là, tu es sur le terrain, sur ce terrain. Tu vas..., tu vas te déplacer et partir sur un autre. Et chaque fois il y a un arbitre. Et c'est vrai que tu..., tu choisis vraiment de..., de voir et même s'il y a des choses dans le jeu qui pourrait amener à une remarque, à un conseil, à un feed-back, tu ne le fais pas quoi.

EN : Oui.

CH : Tu t'en tiens à... Tu t'en tiens à : j'observe. Enfin... L'évaluation diagnostique pour moi, en tous cas aujourd'hui, c'est l'observation.

EN : L'observation. Mum, mum.

CH : Ni avec l'arbitre, ni avec ceux qui jouent quoi.

EN : Mum.

CH : Tu règles le règlement.

EN : Voilà.

CH : On l'a vu plusieurs fois. Tu règles le règlement. Pair, c'est à droite, impair c'est à gauche. Mais après, c'est vrai que techniquement, enfin que ce soit techniquement ou...

EN : Non, non, je n'interviens pas.

CH : Mais c'est vraiment un choix.

EN : Ouais, ouais. C'est un choix..., c'est un choix de voir... Après, ça ne se défend pas parce que c'est vrai que j'aurais pu dire... Je peux défendre de me poser et de regarder sans vraiment donner de contenus. Mais j'aurais pu dire, à un moment donné, ça n'aurait rien changé si j'avais dit : « ouais, mais attends là, tu ne te replaces pas ou tu relèves ... ». Là, sur ce match en plus, c'est significatif. C'est P. (*un élève*) qui joue de ce côté (*l'EN montre un élève à l'écran*). Il relève tous les volants en main basse et l'autre, à chaque fois, il lui met un smash derrière. Au bout d'un moment, j'aurais pu lui dire : « Bon écoute P., tu en a pas marre de te faire « arroser »... ». Enfin, j'aurais pu lui dire... Bon..., voilà. Après ça, ça n'a aucun intérêt. Enfin, ça n'a aucun intérêt, ça a un intérêt pour lui de lui faire signifier que... Il verrait qu'il (P.) lui tend la perche (*à l'autre élève*), même si fondamentalement, l'autre élève est bien meilleur. C'est vrai qu'il a une gestuelle, il se place tout le temps... On le voit sur la position quand... Il est sur ses appuis, il est semi-fléchi, il a la raquette bien positionnée, il est près quoi.

CH : Mum.

EN : Que ce n'est pas, on le voit bien, ce n'est pas le cas de l'autre.

CH : Ce n'est pas le cas de l'autre ouais.

EN : Il a la raquette en bas. Mais..., mais j'aurais pu donner des contenus comme ça, de manière ponctuelle, sur une réponse qu'ils vont me donner dans le jeu.

CH : Ouais. Ou alors de partir de l'idée... Avant de partir, avant de changer de leur faire...

EN : Ouais. Ça, par contre, c'est un truc que je retiens qui n'aurait pas été bête. J'aurais pu leur dire : « bon, voilà, j'ai observé ça. Voilà. C'est votre niveau ».

CH : Ouais.

EN : « Sans rien vous dire, là effectivement, vous en êtes là. Bon, voilà ce sur quoi on va essayer de... Ou vous, vous pouvez essayer sur l'ensemble de, de la « montée-descente » de... Enfin si vous n'êtes pas bien sur le placement, et bien voilà de se déplacer un peu plus. Mobiliser ce que vous avez vu en badminton sur des cycles antérieurs pour vous... ». Ils ont vu un minimum. Je suppose que... S'ils n'ont pas bossé les déplacements... C'est possible qu'ils n'aient pas bossé les déplacements et les replacements. Après, je ne pense pas qu'ils n'aient pas un minimum travaillé sur le dégagé, sur le placement sous le volant, sur deux ou trois trucs.

CH : D'accord.

LECON (39'24)

L'EN change de terrain.

L'EN observe des élèves évoluant sur un autre terrain. Il se place à côté de l'arbitre (noté Y).

Elève (s'adressant à EN) : Il est bon ?

EN : Non, il est faute.

(...)

Y : « Huit-Huit ».

(...)

Y : « Neuf-Huit ».

(...)

Y : « Neuf-Neuf ».

(...)

EN : Oh ! Bien joué. Bien joué.

Y : « Dix-Neuf ».

(...)

Y : « Dix-Dix ».

41'12

CH : Là, pareil. C'est fidèle, c'est fidèle à ton...

EN : Je crois que je le suis toute la « montée-descente ».

CH : Toute la « montée-descente ». Parce que là, l'arbitre là qui est en rouge, c'est pareil. Il est là. Tu ne l'utilises... Enfin, tu ne l'utilise pas.

EN : Non, non. Il arbitre. Je vérifie que ça marche bien.

CH : Que le règlement est compris.

EN : Voilà. Mes objectifs quoi. Euh... Donc... Bon, je commente le point là parce que ça me paraît important de..., là de..., justement dans l'esprit de ce qu'ils (*les formateurs*) disaient...

CH : Ouais. « C'est bien ; tu as fais ce qu'il fallait ».

EN : Ouais. « C'est super ». Voilà, surtout qu'il met un joli point et il est au terrain du fond (*le terrain des élèves dont le niveau est le plus faible*). Bon là, ça ne veut strictement rien dire puisque c'est la première ou la deuxième rotation donc... Bon, ce n'est pas... C'est la première rotation et il est au dernier terrain mais ça ne veut pas dire qu'il va y rester. Mais bon... Après c'est vrai que je ne lui donne pas plus de...

CH : De contenus que ça.

EN : De contenus que ça ouais.

CH : Ouais. Ce qui une fois de plus, enfin moi j'y reviens dessus parce que je trouve ça..., c'est vrai que c'est, c'est surprenant d'autant plus que tu défends, alors après à juste titre ou pas, c'est un positionnement qui t'appartient, mais... Tu défends justement cette conception selon laquelle il faut qu'ils...

EN : Parce que j'en reviens encore une fois à ça mais je... Cette situation, ils ne sont pas censés découvrir une règle sur cette situation-là.

CH : Ouais.

EN : Là, je rejoins P. (*la CP*) quand il dit que cette situation, elle n'est pas pour eux. Enfin..., elle n'est pas pour eux, elle est pour moi.

CH : Mais c'est difficile à tenir en tant qu'enseignant ça, non ? Je fais un truc mais ce n'est pas pour les élèves, tu vois.

EN : Mais... C'est pour les élèves.

CH : Mais pour plus tard quoi.

EN : Pas pour de suite. Cette séance là n'a, n'a... Sur cette séance-là, ils doivent acquérir le règlement et une, une routine de fonctionnement sur l'ensemble du cycle. Il va y avoir des situations d'apprentissage qui vont relever de ce qu'ils ont vécu (*en début de séance*).

CH : Ouais.

EN : Voilà, très fermées. Et encore que là, elle pourrait être plus fermée encore. Sur une habileté..., elle pourrait être plus fermée. Et ça, ils vont peut-être être amenés à y rester sur certains moments.

CH : Ouais.

EN : Il va y avoir une phase d'échauffement qui sera quasiment la-même que ce qu'ils ont vécu. Et après une phase de bilan systématiquement en fin de court, qui va être plus une mise en perspective. Puisque la leçon, moi, vu qu'ils n'ont rien pour eux, c'est vrai que je ne me sens pas l'obligation de faire un bilan sur ce que j'ai fait. Ce qui est une bêtise parce que j'aurais très bien pu commenter ce que j'avais observé. Mais le... Et le... Voilà. Et donc c'est ça (*une routine de fonctionnement*) plus le règlement. Et moi, sur cette séance-là, mon intérêt c'est de les observer et c'est..., c'est un détour pour ensuite les amener à leur faire apprendre des principes.

CH : D'accord.

EN : Je ne veux pas... Ce n'est pas une situation..., par rapport au positionnement théorique, je trouve que ce n'est pas une ineptie. Parce que je ne cherche pas à les mettre en situation de résolution de problème ou en situation de découverte qui ferait émerger un principe par lui-même.

CH : Ouais.

EN : Je ne cherche pas à les mettre en difficulté en fait. Pas du tout même.

CH : Ouais. Et, au regard là de ce qui se passe, est-ce que quand même tu... Ça te percute ce qu'ils (*les formateurs*) t'ont dit dans l'entretien ? Que tu aurais quand même pu conserver cette idée d'observer les élèves pendant la leçon et en même temps les associer davantage et peut-être quand même intervenir un peu plus pour qu'ils en ressortent quand même avec un apprentissage autre que celui du règlement.

EN : Ah oui. J'en retire, j'en retire ça. Oui, ça c'est sûr. Je me dis que j'aurais pu, au moins à chaque fois que je passais sur un terrain, leur commenter les observations.

CH : Ouais.

EN : Ce que j'ai dit juste avant là, commenter mon observation pour les amener à prendre conscience de ce que j'ai vu, de ce qu'est leur niveau. Il ne faut pas..., il ne faut pas se mentir : si je leur avais dit avant, ils auraient peut-être essayé et ça n'aurait pas été leur réel niveau. Là, ils se sont dits : à chacun une grille d'observations, de commentaires. Et moi je leur dit : « bon, quand vous jouez, vous jouez comme ça. Le..., l'absence de remplacement, c'est rédhibitoire d'une performance en badminton. Et bien il faut que vous travaillez sur votre remplacement après, après chaque coup ». Quitte à même esquisser une..., un début de présentation de règle, un début d'apprentissage en disant : bon, le remplacement, c'est déjà un minimum se replacer sur un endroit où les possibilités d'intervention sont possibles sur tout le terrain.

CH : Ouais.

EN : Ça, c'est un début d'explication de ce que peut être le remplacement, quitte à faire la démonstration. Mais bon, le but de mon court... Enfin, là, ça aurait pu faire passer quelques apprentissages. Mais encore une fois, le but de mon cours n'est pas là. Mon but premier, c'est de retirer de l'information par rapport à eux. Mais c'est vrai que...

CH : Et en même temps, c'est vrai que les formateurs, ils te disent que... Quelque part, ils ont l'impression que tu as entre guillemets sacrifié une séance, tu vois, pour ça.

EN : Ce n'est pas... Oui, ça peut, ce n'est pas faux. Mais je pense que mon intervention après (*les leçons suivantes*)...

CH : Parce que dans ton évaluation, je te coupe, tu as la question du projet, etc. Là pour le coup... Tu me diras tu le travailleras plus tard mais...

EN : Bien sûr, c'est justement... C'est ce que j'allais dire. C'est qu'à mon avis, enfin

comme je le perçois là, tout ce que l'on dit jusqu'à présent et tout ce qu'ont dit les formateurs, je le prends comme une richesse par rapport à une évaluation diagnostique que je mets en place.

CH : Ouais.

EN : J'ai essayé plusieurs formules dans plusieurs activités jusqu'à présent. En course d'orientation, je n'ai pas eu de problèmes parce que c'est une évaluation diagnostique liée à une situation d'apprentissage. En tennis de table, j'avais essayé l'observation par les élèves. J'ai essayé de mettre des thèmes aussi ; en tennis de table, j'avais essayé de mettre des thèmes.

CH : Ouais.

EN : Que je n'avais pas trouvés a posteriori très pertinents. En football, c'est pareil, j'ai...

CH : Tu as testé.

EN : J'ai testé des trucs. Et là, c'est pareil. J'essaie un truc qui, à mon avis, est le plus simple pour retirer des informations, puisque je ne suis pas perturbé par des interférences liées à des, des contenus à donner aux élèves. Et en même temps, c'est vrai que c'est..., que ça peut paraître, enfin par rapport aux élèves, puisque je ne leur donne pas de contenus, voilà. Mais en même temps, ça me permet de faire un détour pour ensuite proposer un truc adapté aux élèves.

CH : Ouais, tu le vois vraiment sur la globalité du cycle.

EN : Sur la globalité du cycle. Je me dis que bon là, je vais pouvoir travailler sur un projet d'apprentissage, un projet de construction tactique pour certains. Voilà. Sachant que je vais... Là, je n'ai pas encore eu le temps de travailler sur mon cycle et d'analyser mes résultats. Mais je sais que quand je vais bosser pour la prochaine séance, je vais certainement partir sur un projet de cycle, déjà avec plus ou moins une planification en termes de trame prévisionnelle. Et derrière, ma première séance, je vais la centrer autour d'une règle macroscopique. Peut-être... Je ne sais pas, je pense que ça sera directement sur le..., l'intention tactique de déplacer l'adversaire. Et après, en fonction des réponses (*des élèves*), il y aura plusieurs niveaux et on ne travaillera pas le même déplacement de l'adversaire en fonction des niveaux. Après, j'intégrerai à tout cela tout ce que m'ont dit les formateurs. Par exemple, placer des plots, trouver des variables en termes de comptage des points. Ça, ce sont des choses que je peux mettre facilement en place avec des élèves de première pour qu'eux se sentent plus concernés par leur apprentissage.

CH : D'accord.

EN : Et ça, et encore une fois, et ça, moi dans ma conception, plus dans une seconde partie de leçon où ils seront plus sur du développement que de l'apprentissage. Et l'apprentissage, je le vois bien comme la première routine de travail où je dis : « dans un premier temps, tu l'amènes au fond, quitte même à reprendre la même (*routine*), tu l'amènes au fond puis devant puis de nouveau au fond ». Pour moi, ça, c'est une situation d'apprentissage fermée où concrètement ils apprennent... Enfin, tu vois là, il..., il est en difficulté. Ça n'a pas forcément d'intérêt avec J. par exemple. J. et G. (*deux élèves*), qui sont au premier terrain, eux, ça ils le font. Je ne vais pas forcément leur dire : « tu as vu la règle... ». Ils le savent déjà. Donc du coup, je ferais... Avec eux, ça sera peut-être sur autre chose. Par contre, avec certains élèves, ça va faire émerger une règle qu'ils vont prendre, que je leur donne. Et puis après, derrière, quitte à les intégrer dans une situation de développement. Bon maintenant, tu as cette situation-là, tu places tes plots où tu veux...

CH : Ouais.

EN : Celui qui va..., qui va commencer à... Après, ça s'appelle de la perception du déséquilibre. J'imagine plusieurs règles que je vais pouvoir travailler avec eux sur le cycle, où je pourrais intégrer les élèves dans l'apprentissage.

CH : D'accord.

48'32 ... 49'25 : Avance rapide

LECON (49'25)

L'EN est appuyé contre un mur et observe des élèves évoluant sur un autre terrain, sans bouger. Il ne parle pas.

50'37

CH : Pour conclure, j'ai choisi cette séquence parce que je la trouve, je la trouve assez rigolote pour deux, deux choses. C'est... Tu es... On te voit vraiment dans ta bulle, tu vois, encore plus que tout à l'heure pour deux raisons. C'est... Là, il n'y a même pas l'arbitre à côté. Donc là, tu es..., tu es collé au mur. Et en plus, il y a une distance entre toi et le terrain qui..., symboliquement traduit cet écart, tu sais, par rapport aux élèves. Et pour... Et la deuxième chose pour quoi ça m'a interpellé, c'est... Tu vois, j'ai balayé le gymnase (*avec la caméra*) et effectivement, ça tourne. Toi, tu as commencé ton bilan en disant : ça a tourné. Et effectivement, ça a tourné. Ils ont tous joué les élèves. Il n'y a en pas un qui fait l'idiot, il n'y en a pas un qui... C'est vrai... On comprend plus facilement pourquoi tu dis que ça a tourné. Et en même temps, c'est vrai que tu es complètement... Tu es omniscient, tu vois. Tu es là mais tu n'es pas là quoi. Elle est marrante cette séquence par rapport à ça je trouve. C'est... Tu es là, on sent que tu bosses, que tu ne passes pas ton temps à papillonner mais, en même temps, il n'y a pas d'intervention. Est-ce que... Là, pour conclure l'entretien, la question que je voulais te poser, c'est : est-ce qu'en re-visionnant la vidéo de la séance, par petits bouts comme on l'a fait, est-ce que tu as un regard moins critique par rapport à ce que t'ont dit les formateurs dans l'entretien (*de conseil pédagogique*) ou est-ce que tu conserves ton... ? Parce que ça a ferrailé un peu quand même dans l'entretien, tu vois.

EN : Mum.

CH : Tu n'as pas dit : je ne suis pas d'accord. Mais tu as quand même discuté les propositions. Est-ce que... Est-ce que tu restes sur ton..., sur cette idée de dire : oui, c'est vrai mais ça se justifie ? Ou est-ce que vraiment tu te dis : bon là, c'est vrai quand même j'ai été trop loin. J'aurais dû plus intervenir.

EN : Alors... Non, non, je reste sur mon truc de dire « ça se justifie », j'ai fait ça et c'est un choix délibéré de faire ça. Après je..., c'est ce que je disais plutôt dans l'entretien là, et je l'ai dit aussi l'autre jour dans l'autre entretien (*d'autoconfrontation relatif à l'entretien de conseil pédagogique*), j'aurais pu, c'est sûr, plus intervenir, sortir de cette bulle-là.

CH : En gardant la même organisation...

EN : Oui, oui oui. En gardant la même méthodologie, il, il l'a dit d'ailleurs C. (*le PR*) dans l'entretien (*de conseil pédagogique*), garder la même méthodologie mais peut-être intervenir un peu plus auprès des élèves. C'est sûr que ça aurait été une manière de..., de ne pas avoir cette..., cette vision qu'il a (*le PR*) un peu caricaturale. C'est... C'est vrai : je n'interviens pas trop et c'est..., c'est caricatural par rapport au rôle de l'enseignant comme étant en interaction avec les élèves, etc. Mais d'un autre côté, je prends peut-être... Enfin, je, je reste persuadé que ça se justifie. Que ça se justifie et qu'il y avait d'autres manières de le faire, enfin de le faire différemment.

CH : En gardant la même...

EN : En gardant la même méthodologie, voilà. Et je pense d'ailleurs que le, le comportement des élèves qui me fait dire que ça a tourné traduit, à mon avis, traduit le fait que sur l'ensemble de l'année, j'ai mis des choses avec eux dans lesquelles... Si j'avais fait ça toute l'année, si j'avais eu ce comportement-là toute l'année, ça n'aurait peut-être pas aussi bien tourné avec eux. Il y aurait eu... A un moment donné, ils auraient été... Enfin, je pense qu'ils auraient fait autre chose. Ils auraient détourné, ils n'auraient peut-être pas perçu du sens ou... Peut-être qu'inconsciemment, ils me font confiance sur le fait que...

CH : Ils savent que tu ne fais pas tout le temps ça.

EN : Et puis, ils me font confiance sur le fait que quand je fais ça, c'est que derrière j'ai une idée, voilà. La question de T. (*un élève*), tout à l'heure, quand il me demande si je vais voir tout le monde, je le sens un peu inquiet dans le sens : finalement, est-ce que vous allez me

voir ?

CH : Ouais, c'est ça.

EN : Parce qu'il est là, il est assis. Il se dit : il ne va pas me voir le prof.

CH : Ouais, ouais.

EN : Donc je pense qu'il attribue un intérêt au fait que je vienne le voir pour dégager des informations sur ce qu'il va faire. Donc je me dis là qu'effectivement tout ce que me disent C. (*le PR*) et P. (*la CP*), qui ne connaissent pas mon histoire avec la classe, est tout à fait légitime. Par rapport à cette séance là, effectivement, je ne participe pas, je suis dans ma bulle. D'un regard extérieur, ça paraît vraiment..., ça paraît bizarre. Et c'est tout à fait..., et contestable. Et ça l'est parce qu'effectivement, j'aurais pu revenir sur certaines choses. Là, la séquence est..., c'est vrai qu'elle est parlante parce qu'en plus, les deux qui jouent là font plus ou moins n'importe quoi.

CH : Ouais.

EN : Ils jouent en revers alors qu'ils devraient jouer en coup droit. Ils ne bougent pas. Le volant, il le rate.

CH : Mais...

EN : Mais c'est vrai que je ne dis rien. Je prends des informations, qui me seront utiles par ailleurs.

CH : Ah oui, oui.

EN : Parce que par exemple S. (*un élève*), qui est peut-être l'élève le plus faible de la classe, euh... Je prends de l'information sur comment il réagit etc. Mais j'aurais pu très bien plus lui dire : « S., regarde... ». En plus, ça aurait fait plaisir à C. (*le PR*) parce que ça aurait rendu un côté affectif à la situation et qui aurait permis à S. de se rendre compte que son placement n'était pas bon, que sa gestuelle non plus, qu'il y avait... Enfin...

CH : Ouais, un peu intervenir quand même.

EN : Mais je pense que..., je pense que le comportement des élèves par rapport à..., enfin le comportement des élèves traduit un petit peu l'idée qu'effectivement, ce n'est pas tout le temps comme ça et que derrière j'ai...

CH : Pour eux, c'est justifié ; ils comprennent ta démarche.

EN : Ça peut se comprendre. Bien qu'avec eux, je n'ai jamais eu ce comportement-là. Je n'ai jamais eu ce comportement de... Je m'écarte complètement. Avec eux, il y a eu (*un cycle de*) foot(-ball) et (*un cycle de*) haies. En haies, bon effectivement, je n'ai pas pu faire d'observation de..., les laisser courir sans, sans aucun contenu. D'ailleurs, sur les haies, c'était marrant parce que finalement, c'était un passage sur l'épreuve de la situation de référence avec mon aménagement qui me permettait moi d'observer. Donc..., des coupelles qui traduisaient à quels moments ils prenaient l'impulsion. Déjà pour eux, c'est une indication. C'est ce que disait un petit peu C. (*le PR*) sur..., sur le fait de faire partager aux élèves les critères d'observation.

CH : Ouais.

EN : Ce que là, je n'ai pas fait. Et c'est, c'est un écueil que j'aurais pu pallier. C'est vrai que par rapport à ça, il y a à revoir, à refaire. A refaire une évaluation diagnostique, je pense que j'adopterai le même schéma de séance, la même intention de prendre tout mes élèves et de tout observer en essayant d'être un peu plus interactif.

CH : Avec le bilan.

EN : Bien qu'encore une fois, le bilan, je le trouve nécessaire dans le..., parce que voilà, c'est quelque chose qui fait partie du métier de faire un bilan etc. Mais je le trouve moins important sur cette séance-là que la mise en perspective de ce qui va se passer par la suite.

CH : D'accord.

EN : D'autant plus que j'ai pris un comportement un peu particulier, que je me suis écarté de la séance et que j'ai délibérément donné peu de contenus aux élèves d'un point de vue moteur et que, du coup, je n'ai pas réellement parlé sur ce qu'ils ont fait. J'aurais pu commenter mes observations.

CH : Ouais voilà.

EN : En termes de bilan. Ça, c'est aussi un écueil. Mais je veux dire je n'allais pas... Je voulais surtout mettre en perspective ce qui allait arriver par la suite.

CH : D'accord.

56'59

2.2.1.3. AC-CP

ECP (0'30)

PR : Si on revient, parce que du coup pour qu'on n'aboutisse sur des conseils...

CP : Ouais.

PR : Le but d'aujourd'hui, c'est d'avoir deux trois temps puis quelques conseils. Du coup, pour recadrer, si on revient juste sur l'échauffement, euh..., en fait il y a pour moi l'idée..., tu as, tu as un centre de contrôle. C'est-à-dire que où que tu sois, tu as ton centre. Ils (*les élèves*) sont soit autour de toi, alors qu'ils devraient être plutôt devant, et après tu es de face à eux. C'est-à-dire que tu ne sors jamais de ce cercle un peu de contrôle pour aller soit les observer, soit intervenir. Par exemple quand ils faisaient l'étirement des adducteurs, tu n'es pas allé vérifier s'ils le faisaient bien, tu vois, de façon efficace.

CP : On en avait un peu parlé déjà, tu vois.

EN : Et ouais mais, là je..., ouais.

CP : Mais parce que c'est..., toujours ton histoire de... C'est-à-dire tu es... C'est la prise de temps, tu vois. Et tu l'as dit là tout à l'heure.

1'05

CH : Est-ce que tu peux revenir un petit peu sur ce, sur ce moment-là qui arrive au bout de..., à peu près, un quart d'heure d'entretien (*de conseil pédagogique*) ? De quoi vous..., sur quoi vous venez là ? Sur quel thème vous venez ?

CP : Alors, euh... On vient de..., toujours du même... Alors sur le contenu, sur ce que je lui dis ?

CH : Ouais ouais.

CP : Donc lui (*l'EN*), il parle de l'échauffement.

CH : Ouais.

CP : Et c'est un sujet sur lequel, sur lequel on s'était penché..., enfin longuement... À chaque séance, on avait remarqué... Alors il y avait peut-être... Une des conséquences était le débit. Bien sûr qu'il (*l'EN*) parlait rapidement etc. Mais en fait, la véritable cause je pense, et je pense que ça va être le sujet saillant de tout ce que l'on va voir, c'est qu'il veut contrôler, il veut...

CH : Contrôler, tu veux dire...

CP : Il veut que ça tourne. D'ailleurs on en parlera.

CH : Ouais.

CP : Il veut rapidement faire les choses. Donc... Sans..., sans véritablement attendre de retour des élèves et ça va être, enfin..., il me semble. Voilà.

CH : Contrôler dans le sens un peu de... monopoliser.

CP : Monopoliser, voilà. Moi, je pense surtout qu'il a dans sa tête, il a une trame dont il est tout à fait conscient et qu'il veut... Alors en plus, on reparlera de cette évaluation diagnostique mais... Il a une trame qu'il veut absolument... Il a une idée bien précise et donc il veut, ça c'est peut-être inconscient, absolument tout faire entrer. Donc il... Et il y a des moments où c'est formel. Au point de vue fond, il y a quelque chose qui...

CH : Ouais. Et là, vous êtes en train de lui dire finalement qu'il faudrait essayer de...

CP : Voilà, de quand même... Alors, on se bloque sur le débit mais en fait...

CH : Tu lui parles un peu de..., de ses étirements, c'est ça non ?

CP : Alors voilà. Ensuite, le problème des étirements, du placement des élèves. Après, on n'a pas assez parlé de... Est-ce que vraiment les étirements, dans cette évaluation, dans cette situation bien précise dans cette leçon bien précise, c'était bien approprié ? Et je regrette... Alors en plus, je suis un peu en empathie. C'est vrai que...

CH : Ouais.

CP : Voilà. Et je vois bien que je suis souriante. J'ai un moment de connivence avec lui en disant... Mais en fait, j'aurais dû...

CH : Ouais.

CP : J'hésite, j'hésite à un moment donné à dire... Et puis au fur et à mesure, quand on analyse pendant toute l'heure qu'il a passée, des choses vont revenir et je dis : « je ne lui ai pas dit », parce qu'il s'est créé, et c'est vrai,...

CH : Un lien quoi.

CP : Il s'est créé un lien oui. Il s'est créé un lien de... On travaille ensemble, on est déjà collègue et on n'est pas, on n'est pas véritablement là en train de lui dire... On aurait dû lui dire qu'il y a eu des manques dans cette séance et des choses qui étaient inappropriées. Et donc je lui dis : « je te l'ai déjà dit ». Et je souris. Mais effectivement, déjà dans ce rapport-là, ce n'est pas véritablement...

CH : Tu veux dire que tu ne tapes pas du poing sur la table.

CP : Je ne tape pas du poing sur la table. Alors que si je dis : il y a des choses qui sont pour moi... Il y avait des incontournables, il y avait des choses sur quoi moi...

CH : Incompressibles.

CP : Incompressibles. Et plus j'y pense, plus je me dis... Voilà. Et c'est vrai que ça pourra le surprendre. Et donc je vois bien comment je suis, je suis souriante.

CH : Tu acquiesces et en même temps, c'est C. (*le PR*) qui mène le truc quoi.

CP : Voilà. Et en plus il y a ce rapport avec C. qui est difficile.

CH : Ouais.

CP : Je m'en suis bien rendu compte. On n'a pas tout à fait le même statut. On a trois statuts différents et moi, mon placement par rapport à C., qui est en fait un collègue, mais un collègue qui a des fonctions différentes des miennes... J'ai tendance, je l'ai bien vu, à être spectatrice et à...

CH : Lui laisser la main.

CP : Lui laisser la main.

CH : D'accord.

ECP (5'02)

EN : L'échauffement, si tu veux, moi je, je veux faire avec eux. Là, je voulais faire avec eux en fait.

PR : Ouais, ouais.

EN : Et puis manque de chance, je suis blessé là et je ne peux pas faire les adducteurs. Donc du coup... Et je n'ai pas pensé c'est vrai sur le coup, vu que je tournais, comme ça a duré vingt secondes, je n'ai pas pensé à aller vérifier.

CP : Ils (*les élèves*) étaient contre la... (*cloison du mur*)

PR : Et tu changerais peut-être un peu de posture avec eux... Parce que tu sais, le fait d'être toujours central, contrôle...

5'21

CH : Là, je fais « pause » juste un moment. Il (*l'EN*) revient sur... J'ai l'impression qu'il revient sur un autre mode... Lui, il n'a pas compris contrôle comme, tu sais, monopoliser. Il a compris contrôle de ce que faisaient les élèves.

CP : Ouais, voilà.

CH : Vous y dites les deux vous ou...

CP : Oui, enfin...

CH : Vous parlez de quel contrôle là ? Parce que j'ai l'impression que lui en fait, vous y parlez de monopoliser un peu tu vois.

CP : Nous, on parle de celui-là.

CH : Et lui, il répond contrôle des élèves.

CP : Mais à la fois dans cette situation qui est la situation des, des étirements... À la fois il y a deux contrôles. Comme il veut tout contrôler et qu'il veut faire les choses rapidement, il passe sur le véritable contrôle qu'il devrait avoir, c'est-à-dire je laisse faire, il (*l'élève*) se trompe, je demande (*aux autres*). Là, on revoit. S'il vous plaît vous le réalisez. Chose que, de toute façon, ils l'ont vu dans d'autres activités. Les élèves n'auraient pas dû être dans cet état de subir. On va en parler de ça.

CH : Ouais.
 CP : De comment sont les élèves dans cette... Voilà. Et là, il (*l'EN*) aurait dû aller contrôler en disant : « non, là tu ne réussis pas... ».
 CH : Vérifier quoi, vérifier que c'est bien fait.
 CP : Alors là, il y a eu les deux notions de contrôle.
 CH : Ouais.
 CP : Mais nous, on parlera surtout de sa façon de vouloir contrôler et que la présence des élèves, elle est... anecdotique. Et là, là... on verra la différence entre une leçon...
 CH : Ouais, vous êtes vraiment sur les deux modes contrôle-monopole, contrôle-vérification mais plus sur...
 CP : Voilà, oui.
 CH : Sur le premier.
 CP : Voilà. Mais..., on sent bien que dans tout l'entretien, il y a une incompréhension, je crois.
 CH : D'accord. À ce sujet-là ?
 CP : Oui, à ce sujet-là et... N. (*l'EN*), il est dans son idée de « je n'interviens pas mais je suis en recueil de données ; finalement ce n'est pas une leçon importante ».
 CH : Ouais.
 CP : Alors que nous, moi je dis que c'est primordial.
 CH : Ouais.
 CP : Et je m'en veux de ne pas avoir assez forcé le trait. Et j'ai été dans ce rapport à trois que je n'ai pas su bien gérer.
 CH : Ça, le lien affectif...
 CP : Le lien affectif. C'est extrêmement difficile et j'aurais dû dire : « bon, pour moi, c'est une séance qui ne tient pas la route ». Enfin... Il n'y avait pas de bilan. Sur l'échauffement, les élèves sont là mais sans être là. Si on posait la question, si on faisait un bilan aux élèves à la fin (*en leur demandant*) : « qu'avez-vous appris, qu'avez-vous fait ? », voilà. Et c'est le contraire d'une leçon.

ECP (7'41)

PR : Et tu changerais peut-être un peu de posture avec eux... Parce que tu sais, le fait d'être toujours central, contrôle, en fait tu autorises un (*élève*) à venir dans ton « centre de contrôle » - je matérialise - qui fait des démonstrations. Mais il commence à peine à dire que... : « non, non, c'est dix secondes ». En fait, tu ne lui laisses pas trop le temps de s'exprimer parce que tu veux que ça tourne, c'est clair.

CP : Tu es toujours dans ce rapport à ça.

PR : Et comme les autres posent des questions, une fois sur deux tu n'écoutes pas. En fait, tu entends les questions qui te permettent de rebondir et d'avancer. Mais tu ne vas pas prendre le risque parfois ou tu ne vas pas voir les questions de ceux qui..., pour ne pas perdre du temps. Et je pense que ce n'est jamais une perte de temps. Et..., c'est une posture. Toi, tu es là pour être médiateur. L'apprentissage peut prendre du temps ; tu peux passer dix minutes un jour à un endroit. Là, peut-être que cela aurait été intéressant de sortir de ce cercle frontal à eux et puis d'aller les voir, intervenir, et puis le (*l'élève en charge des étirements*) laisser se débrouiller même s'il se trompe.

8'24

CH : Vous insistez sur ça là.

CP : On insiste. Ça paraît...

CH : Toi, tu ne dis rien mais tu as l'air de... Tu cautionnes quoi.

CP : Oui, oui. Je cautionne. Mais c'est vrai que la j'aurais du dire : « oui mais dans... ». C'est vrai que pour moi maintenant, dans la réflexion, après le retour... De me voir, c'est phénoménal. Je me dis que je suis attentiste. Je suis aussi attentiste que ce que l'a été N. (*l'EN*).

CH : N., pour le moment c'est vrai qu'il ne parle pas beaucoup. Il hoche la tête mais...

CP : Oui. Et on est présent. Alors je me dis : voilà, c'est une..., c'est un trio et là, il y a C. (*le PR*) qui prend la main.

CH : C'est un peu un monologue là.

CP : C'est un peu un monologue. Mais, voilà, ça sera différent... Alors...

CH : Parce que même N., on ne sait pas trop..., enfin pour le moment, on ne sait pas trop s'il est d'accord.

CP : On ne sait pas...

CH : Il encaisse.

CP : Il encaisse. On ne sait pas s'il a, s'il a compris. Peut-être que nous, on ne lui a pas assez fait comprendre. Je pense que l'on est dans un rapport... C. aussi est dans un rapport avec N. de..., voilà.

CH : C'est..., entre guillemets assez amical.

CP : Amical, voilà. Est-ce que nous, ce..., on a mal instauré le rapport qu'il y aurait dû avoir.

CH : Ouais.

CP : C'est la règle du jeu qui...

CH : Il y aurait dû avoir un peu plus de, enfin un peu plus de dissymétrie quoi.

CP : Ouais. Ou en disant... Ou alors, est-ce qu'il ne faut pas un protocole dans... Je ne sais pas. Un protocole disant : bon, on revient à « gérer une classe ».

CH : Ouais, c'est ça.

CP : Parce que nous, on a décidé que l'on avait passé..., que N. avait passé « gérer une classe », « faire l'appel ». Mais si on revient en arrière, on voit bien qu'il n'y a pas de bilan qui a été fait.

CH : Ouais.

CP : Voilà. Il n'est pas véritablement à ce niveau, il est autre. Mais il a, il a...

CH : Sur cette leçon-là...

CP : Sur cette leçon, ouais.

ECP (10'06)

PR : Et puis de dire à un autre (*élève*) : « Va à côté de lui ». Et du coup, il y a un côté... Sortir de ce contrôle pour intervenir et les observer aussi. Et puis leur laisser le temps de se développer aussi. Du coup, tu n'es pas à leur rythme.

CP : Et même dans l'échauffement avec les ballons, c'était toi qui étais central. C'est-à-dire que tu n'as pas été dire à quelqu'un : « tiens, toi tu vas arbitrer ». Et tu aurais pu être là...

EN : Ouais mais comme le jeu est nouveau pour eux, je ne me sentais pas capable de... Je l'ai fait ça sur... Je l'ai fait...

PR : Ah d'accord.

EN : Je l'ai fait ça plus sur d'autres jeux.

CP : C'est vrai que l'on est dans une situation...

EN : Eux, ils découvrent ce jeu en fait.

PR : Oui, c'est vrai qu'il faut que l'on revienne dans le contexte, c'est vrai, d'une évaluation diagnostique.

CP : D'une évaluation diagnostique.

10'38

CH : Là, toi tu reviens sur une autre..., un autre moment, non ? C'est un autre moment de l'échauffement, c'est ça ?

CP : C'est un autre moment de l'échauffement. Donc, voilà. Donc finalement, je..., on est revenu en arrière. L'échauffement était en deux parties. J'ai été un peu... Bon, moi, j'ai été un peu en faiblesse sur ce trio. Je me suis mal positionnée. Donc je suis revenue en arrière sur des choses. Peut-être parce que je ne suis pas formée à... J'ai pris des notes mais je voulais regarder en arrière, etc. Et là on aurait pu dire : « un échauffement... », on aurait pu

lui faire comprendre en disant...

CH : C'est « ça »...

CP : C'est « ça »... C'était une idée. Mais c'était une évaluation diagnostique, première séance d'une activité qu'ils (*les élèves*) n'ont pas faite. Une activité... Bon alors, un sport d'opposition, un jeu de raquettes plutôt ludique, etc. Et ça, comme on s'est centré sur... Et c'était gentil.

CH : Ouais.

CP : Parce qu'on a donné un thème à cette, à ce...

CH : Vous êtes partis d'un thème et puis en fait, vous avez essayé de, de montrer...

CP : Voilà. Et c'était plutôt, c'était plutôt en sa faveur ce que l'on disait.

CH : Ouais.

CP : C'est-à-dire... C'était en sa faveur. Et bien sûr, parce que l'on est deux personnes (*la CP et le PR*) en face de lui plutôt en, en empathie.

CH : Ouais.

CP : Donc on avait dit : « du contrôle à la médiation ». Finalement ce genre de, de... On dit les choses sans les dire. Alors que si on reprend la séance, en reprenant les choses comme tout formateur, on va être sur l'évaluation diagnostique, entrée dans une activité nouvelle, voilà. Quels sont le profil de tes élèves ? Les élèves : vingt et un garçons de première. Est-ce que c'est vraiment cela qu'il fallait faire en première ?

CH : Parce que là, il y a deux choses. Il y a le contenu de l'échauffement avec lequel *a priori* tu n'es pas d'accord.

CP : Voilà. C'est-à-dire que moi, je les (*les élèves*) aurais mis en activité directement. Peut-être que ça, on aurait pu le faire en rentrant... Lui, il a... Cette séance, c'était une séance pour du beurre. C'est-à-dire qu'il a mis en place l'échauffement, il a son recueil de données.

CH : Il (*l'EN*) le dit d'ailleurs. « Moi je voulais faire passer (*le déroulement de la leçon*) ».

CP : Voilà. Comme si le cycle démarrait la semaine prochaine... Non, non, ce n'est pas... Il y a dix séances. Et je pense en plus que l'entrée dans l'activité, c'est un moment primordial, pour moi en tant que tuteur. Je veux dire qu'il y a une fluidité. On entre dans une activité, on se remet dans une activité plutôt intense, etc. Donc peut-être que l'histoire du ballon (*la première phase de l'échauffement*), ça aurait pu venir mais un peu plus tard. Donc du coup, je suis revenue sur le contrôle mais peut-être que sur le contenu même, on n'y est pas assez venu. On lui a..., on lui a reproché des choses mais ces choses-là..., euh..., elles étaient presque anecdotiques par rapport à ce que l'on aurait dû lui reprocher, c'est-à-dire sur le fond et sur l'entrée dans l'activité. Et une évaluation diagnostique, qu'est-ce que c'est, etc.

CH : Ouais.

CP : Donc finalement, on lui a fait des reproches, mais dans la bienséance.

CH : Ouais, c'est vrai que vous insistez sur cette question du contrôle. Toi, tu prends un autre exemple avec l'échauffement avec les ballons. Mais en même temps, vous n'êtes pas péremptoirs, directifs en lui disant : « bon, de toute façon..., ce n'est pas bon quoi ».

CP : Et oui. Parce qu'à la fin de la séance, qu'est-ce que tu peux dire, qu'est-ce que peuvent dire les élèves ? A la fin, pas de bilan, ils partent. Pour moi, c'est... Jamais...

CH : Ouais. Parce que vous utilisez beaucoup « tu pourrais... », enfin le conditionnel, tu vois. Il n'y a pas tellement de, de... À un moment donné...

CP : Voilà. Et c'est vrai que quand j'en reparlerai avec lui, je lui dirais : non mais ce n'est pas possible. Alors que je n'ai pas..., je n'ai pas montré ce qui m'a gêné fortement et ce qui pour moi était les incontournables, ce qui me semble logique. Alors après, une séance, elle a une fluidité. C'est-à-dire qu'il me semble moi qu'après l'échauffement, une situation se déroule et elle en engage une autre sans qu'il y ait d'à-coups, avec des changements de variables, etc. Et non pas des choses, j'en parlerai, qui arrivent comme ça, on ne sait pas pourquoi, mais parce que lui, il a une idée de prise de données.

CH : Ouais, c'est ça. Lui, c'est dans son idée quoi.

CP : C'est dans son idée.

ECP (14'56)

EN : Après, dans l'échauffement, ce..., ce qui est totalement vrai pour les étirements parce qu'ils les connaissent, parce qu'ils les connaissent plus.

PR : Oui, c'est pour ça que l'on est revenu plus là-dessus.

EN : Après le jeu, c'est vrai que c'est un peu différent parce que c'est un jeu qu'ils découvrent. Et c'est un peu différent quand c'est...

PR : Mum, mum. Et quels aménagements, pour rebondir un peu sur l'esprit, tu peux leur donner dans les leçons qui viennent, pour justement toi t'écartier un peu de la situation et puis les observer et la laisser vivre ? Comment, quels..., comment tu pourrais faire avec eux ?

EN : Là pour les, les...

PR : Là, pour l'échauffement là qui est très ludique par exemple, où ils sont...

EN : Ouais, ouais. Et bien moi, je mets souvent le dispensé pour l'arbitrage, enfin s'il y a arbitrage à faire. Mais, étant donné que maintenant les règles sont comprises, c'est un jeu qui, moi je l'ai fait avec d'autres classes, il n'y a rien à dire en fait.

CP : Donc, auto arbitrage ?

EN : Ouais voilà.

PR : Par contre ce qui était très intéressant, et c'était vraiment une qualité à pointer, tu l'as très très bien animé. C'est-à-dire que tu as été très présent et du coup, ça a joué.

15'37

CH : Alors là, c'est marrant parce que toi, juste avant, tu lui (*l'EN*) dis : « même dans ce jeu-là, tu as contrôlé, c'est-à-dire que tu étais entre guillemets très présent ». Et C. (*le PR*) lui dit : « tu l'as vachement bien animé ».

CP : Ouais, on n'est pas dans le même...

CH : Alors...

CP : Et moi je ne dis rien. Alors que je devrais dire... Voilà, c'est le rapport que j'ai avec... Voilà, je vois bien que..., je sens bien maintenant que... Voilà, ce rapport entre C. et moi, c'est C. qui a pris la main et j'aurais dû dire : oui d'accord mais enfin..., ce n'était pas le but du jeu, ce n'était pas ça.

CH : Ouais.

CP : C'est-à-dire que... Voilà, ils (*les élèves*) sont en première. On peut aussi discuter du... Est-ce que c'était véritablement une situation ludique qui s'adresse à une classe de première ?

CH : Ouais.

CP : Voilà, on aurait pu discuter. Donc, on s'est contredit.

CH : Ouais. Parce que là, je me mets à la place un peu de N. (*l'EN*). Je me dis : bon, d'un côté on me dit : « tu contrôles trop ». C. lui dit : « tu l'as vachement bien animé ». Alors est-ce qu'il fait la distinction entre contrôler et animer ?

CP : Voilà.

CH : Vous ne précisez pas qu'est-ce que vous entendez par... Parce que bon, il doit se faire son idée je pense mais bon...

CP : Ouais. Mais ce n'est pas clair pour lui je pense.

CH : Ouais, c'est ça.

CP : Oui, tout à fait. Et peut-être que nous... Peut-être que l'on ne sait pas bien compris parce que nous, on n'était pas clair entre nous sur ce qu'il y avait...

CH : Sur ce que vous entendiez...

CP : Sur ce que l'on entendait et puis sur ce qui était pour nous... C'est toujours la même chose. On aurait dû dire : « non, si la prise en main n'est pas correcte, même si tu as bien animé, ce n'était pas ça qui est intéressant », ce qu'il fallait faire et ne pas faire.

CH : Ouais.

CP : On a instauré un dialogue qui aurait pu... Mais en fait, il...

CH : Repartir vraiment de : qu'est-ce que c'est animer une situation ?

CP : Voilà animer une situation. Et puis déjà dire... Est-ce qu'on aurait... On est parti de ce thème parce que c'est vrai qu'on a remarqué qu'il faisait du contrôle. Mais en fait, on aurait dû, il me semble, dire : « bon voilà, cette séance pour nous, elle n'a pas marché ».

CH : Parce que lui, il dit... Lui, pour lui, il arrive à... Ça tourne quoi.

CP : Voilà. Alors après, c'est là que l'on aurait dû dire : « ça tourne ça veut dire quoi ? ». Parce qu'il nous dit : « oui, j'ai réussi à faire ce que je voulais ». Alors est-ce que...

CH : Pour lui, ça veut dire...

CP : Voilà. Pour lui... On n'est pas sur la même longueur d'ondes et je le sens bien. Et moi, j'aurais dû à ce moment-là dire : « pour moi, ça n'a pas tourné ». Effectivement, les élèves étaient en activité.

Mais est-ce que c'était vraiment ce que l'on attendait de vingt et un élèves de première dont le profil est plutôt des élèves qui adhèrent aux activités. Est-ce qu'ils ont... Voilà. Des choses qu'ils savent faire, des choses qu'on peut leur demander tout de suite.

CH : Ouais, parce que toi en plus, tu les connais les élèves.

CP : Voilà. Et puis les élèves qu'il a, c'est la troisième activité (*que l'EN pratique avec ces élèves*). Voilà, ce sont des élèves qui sont capables et donc... C'était comme des sujets d'expérience. Et ce qui m'a troublé, c'est que je n'ai pas pu dans l'entretien..., j'ai bien senti que j'étais spectatrice. Parce qu'aussi, C..., voilà.

CH : Parce que même là, tu vois, il le questionne : « comment tu pourrais faire » ? En fait on a l'impression que c'est une discussion.

CP : Voilà. Comment on pourrait améliorer. Et après, on s'est dit : « oui, mais on aurait dû dire d'abord... ».

CH : Ouais, c'est ça. Ce n'est pas une discussion.

CP : Une évaluation diagnostique, c'est quoi ? Tu ne diagnostiques pas simplement le revers, le lift, etc. C'est aussi... Il y a des compétences méthodologiques, il y a des choses... C'est comment tu es à travers un groupe, le rôle des élèves expérimentés par rapport aux débutants. Parce que là, il y a quand même une différence de niveau. Voilà comment on gère, etc. Mais lui il a pris... Et il nous a fait une leçon de badminton donc...

CH : Ouais.

CP : Voilà. Mais bon, je ne l'ai pas dit assez. Voilà, c'est une séance pour rien. Mais je ne l'ai pas dit, je ne l'ai pas dit, je m'en rends bien compte.

ECP (19'48)

PR : Par contre, là où tu peux aller un peu plus loin, c'est vraiment encourage-les : « c'est bien » ou « ça ne va pas ». Donne aussi des connotations affectives à ce que tu dis, pas uniquement : « oui, vas-y » ou « rends ce ballon ». Tu vois, tu es un peu... Et ce côté contrôle en fait, il est aussi là-dessus. Mets de l'affectif dans tes mots et du coup, ça fait moins contrôle, ça fait plus partage quoi. « Ouais c'est super là ». « Par contre là, ce n'est pas bien », tu vois. Mets de l'affectif dans le jeu parce que tu, tu le diriges comme un entraîneur en fait. Et à un moment donné tu... Ils ont envie de se sentir..., tu vois, qu'ils aient un peu la banane. Donc je pense que tu, que tu as une animation pédagogique qui est très, très riche mais sur laquelle tu peux un peu..., greffer de l'affectif.

CP : Ouais, c'est dans l'animation. Si tu veux, on reproche souvent à des stagiaires d'être plus dans l'animation que dans l'enseignement. Mais toi tu es dans le, dans le contrôle et le contenu. Et parfois, il faudrait un peu plus de, de lâcher prise. Il y a des moments, c'est... Voilà.

20'42

CP : Je suis trop...

CH : On sent que bon, tu as envie quand même de lui dire... Mais bon, en même temps, tu le vois mâcher son stylo.

CP : Voilà.

CH : On a l'impression qu'il (*l'EN*) souffre là et...

CP : Voilà.

CH : Parce que là, pour lui, c'est vrai que c'est... Ça a l'air d'être un peu un choc ce que vous dites parce que pour lui, le côté affectif... Je ne sais pas. C. (*le PR*) lui dit qu'il faut qu'il mette davantage d'affects avec les élèves, « c'est bien, continue ». Toi, tu rajoutes : « tu contrôles, il faut que tu lâches prise ». C'est vrai que l'on a l'impression que lui, il acquiesce avec la tête, il mâche son stylo. Mais bon, c'est dur quoi.

CP : Ouais, ouais. Alors peut-être que... Oui, oui.

CH : Et en même temps, vous y dites « tu pourrais... ». Enfin, il y a les deux quoi. C'est...

CP : Ouais.

CH : Alors, je ne sais pas. C'est... Lui (*l'EN*), il est dans une situation, il est un peu dans un

entre-deux.

CP : Voilà. Alors en plus, on le met en difficulté.

CH : C'est soit vous dites : bon, ça, ça ne va pas.

CP : Voilà. Tu n'as pas fait de bilan et...

CH : Et il aurait fallu faire ça, ça, ça.

CP : Voilà. Alors après, je reviendrai sur cette situation... Mais il se défend. Sur cette situation qui est, mais qui est incompréhensible pour moi, qui n'a, qui n'a ni queue, ni tête.

CH : On y vient.

ECP (22'02)

PR : Sur des exemples qui sont redondants, que l'on a noté tous les deux (*le PR et la CP*), on va revenir sur, par exemple, que ce soit sur la présentation de la première situation ou dans la deuxième (*situation*), que ce soit pour... À chaque fois, tu as parlé par exemple, pour la première situation : « (*le joueur*) A fait ça, (*le joueur*) B fait ça ». Et tu as fait ton explication devant le tableau. Pareil pour le règlement, devant le tableau.

EN : Pour la situation, pour la première situation, je suis revenu sur le terrain après, je l'ai faite démontrer.

PR : Oui, mais justement. Tu y es revenu derrière. Et pourquoi dès le départ, l'exemple n'a pas été fait en situation ?

EN : Parce que j'explique la situation et puis après la « montée descente ». Je les ai fait partir sur un échauffement libre et c'est quand je veux moi lancer, c'est quand je décide de lancer la situation que je me dis : l'explication ne va pas suffire. Et la démonstration va venir s'y greffer dessus. Comme, en fait, il y a un temps de latence entre le temps d'explication devant le tableau et le temps de réalisation de la situation, ...

22'55

CH : Là, vous partez sur un autre moment de la leçon qui est après... C'est après, c'est un peu après le... C'est la première situation qu'il (*l'EN*) présente, c'est ça ?

CP : Alors, c'est la première situation, qui est une routine.

CH : Ouais.

CP : Donc... Évaluation diagnostique. Il y a un échauffement qu'il a présenté rapidement, vous allez vous échauffer. Donc on a eu, on a eu un échauffement une partie ludique et dynamique pour mettre..., voilà, une mise en activité. Soudain, les, les étirements qui ont plombé... Alors que ça aurait pu être : « s'il vous plaît, vous avez... ». S'il veut le réutiliser... Effectivement, ça a été un apprentissage en athlétisme. Après, la discussion, on aurait pu discuter de savoir est-ce que c'est bienséant dans une première séance et puis dans l'activité badminton ?

CH : De passer par ça.

CP : Voilà. Peut-être que... On n'en a pas parlé. Et là, il donne aux élèves les raquettes.

CH : Voilà.

CP : Alors que moi j'aurais... Enfin, je ne fais pas comme cela, je les mets en activité pendant l'échauffement global.

CH : Et sans étirements.

CP : Et sans étirements. Et après... Et en plus, tout découle de ça. Puisqu'après, il fait un petit échauffement pour retrouver les gestes, je ne sais pas trop comment il le dit, enfin c'est très obscur, même pour moi qui suis de l'extérieur. Alors pour les élèves... Et soudain, il leur donne cette routine, qui est plutôt déjà compliquée, alors qu'ils n'ont pas été encore en situation de jeu, etc. Et c'est là que l'on va comprendre qu'il y a effectivement une incompréhension entre nous. Enfin, une incompréhension..., on n'est pas sur la même longueur d'ondes. Alors C. (*le PR*) est peut-être plus que moi sur la même longueur d'ondes sur un petit apprentissage, etc. Mais un petit apprentissage alors qu'ils n'ont pas été dans l'activité...

CH : Ouais.

CP : Tout se mélange et pour moi c'est... Alors effectivement, j'ai été dans l'empathie. Et puis au fur et à mesure, j'explique, je lui dis que c'est, c'est... Alors on parle de cette première situation qui vient avant une « montée descente » et qui est une situation formelle, une routine pour voir... Et il va se justifier en disant : mais ce que l'on peut faire..., il y a des choses que l'on est capable de faire dans une routine, etc., et qu'on n'est pas capable de faire dans le jeu.

CH : En match.

CP : En match. Et là, quand même, c'est toute, c'est toute une théorie que l'on peut discuter. C'est-à-dire que si tu ne le fais pas en match, on peut considérer que... Alors après, voilà, ce que tu ne fais pas situation, c'est que tu ne l'as pas...

CH : Ouais.

CP : Et il lui dit peut-être le contraire. Alors après, s'engage une conversation où alors je sens bien que je suis plutôt...

CH : Détachée un peu.

CP : Un peu détachée et qui n'est pas de mon ressort. Je sens bien qu'entre C. et moi, on n'est pas sur le même...

CH : Parce que vous (*les formateurs*), vous ne parlez pas... Lui (*le PR*), il ne lui parle pas tout à fait de ça. Il lui dit (*à l'EN*) : « tu as présenté une situation ; après il y a eu un temps et après tu y aies revenu dessus ». « Et il y avait un temps entre l'explication verbale et... »

CP : Alors, l'explication verbale, voilà.

CH : Et la démonstration.

CP : Ils (*les élèves*) y sont allés. Et il a dit : « à un moment donné, quand je sens qu'il y a besoin de la démonstration, je reviens ». Alors nous, on lui dit : « est-ce que ce n'est pas une perte de temps..., est-ce qu'il ne suffisait pas de montrer avec deux personnes en même temps que tu expliques ». Alors nous, on a bien vu que les élèves étaient en demande. Donc il y avait un... « Qu'est-ce qu'il (*l'EN*) a dit ; il faut faire un dégagé, etc. ». Bon, on n'a pas parlé du contenu pour savoir si c'était vraiment une bonne idée... Mais là aussi, il y a une incompréhension. C'est sur le fait que... Et bien peut-être que nous, on serait pour le fait que l'on place deux élèves et il y a la démonstration visuelle qui est renforcée par une explication et les élèves...

CH : Simultanée quoi.

CP : Simultanée. Ce sont des choses que... Puisqu'il (*l'EN*) dit lui-même qu'ils (*les élèves*) sont capables de l'avoir..., de le faire etc., ce sont des choses qu'ils ont déjà vues. Ils ont fait d'autres cycles de badminton. Donc ils retrouvent ; ils disent « ah oui, c'est ça », voilà. Alors que là, on a été dans « A donne à B qui fait une amortie », enfin voilà.

CH : En même temps, il (*l'EN*) essaie de le justifier en disant : « oui mais ce n'était pas pour expliquer, c'était pour présenter un peu comment ça allait se, se passer ».

CP : Ce n'était pas clair.

CH : Ouais.

CP : Moi, je pense que ce n'était pas clair. Après, il argumente bien donc ça peut passer.

CH : Et ça passe.

CP : Ça passe, on ne va pas le chercher. À part qu'un moment je lui dis : cette situation, enfin... Voilà, moi je..., je suis embêtée par la situation elle-même. Mais il lui dit que c'est fait exprès parce que dans tout apprentissage, on passe d'abord par ça. Alors là, je sens bien que je ne suis pas, je ne suis pas..., on n'est pas sur la même longueur d'ondes.

CH : Ouais. Là, c'est un débat un peu...

CP : C'est un débat dans lequel je sens que je suis à côté et voilà. Donc après, on reprend. Mais...

ECP (27'58)

PR : Mais quel est l'intérêt de ce temps devant le tableau ? Parce qu'à chaque fois, tu es obligé de réexpliquer et tu es obligé de...

EN : Ouais.

PR : Pourquoi tu ne fais pas directement, par exemple sur l'histoire des (*scores*) « pairs – impairs », pourquoi tu ne les (*les élèves*) as pas mis directement sur le terrain, en en mettant

deux (*élèves*). Et voilà : « le score, c'est 4-1 ou le score, c'est 6-2 ». Et puis voir, et que ce soit parlant. Pourquoi tu ne fais pas cela in situ ?

EN : C'est vrai que, que pour le score c'était intéressant. Après, dans, dans la première partie, c'était pour, vraiment, cadrer le déroulement de la leçon. On va commencer avec un jeu, enfin un jeu, une situation...

28'21

CH : Pour le règlement. Là, vous y parlez d'un autre truc.

CP : Voilà.

CH : Là, il est d'accord. Pour l'autre, il n'est pas d'accord.

CP : Non, il n'est pas d'accord donc...

CH : Là, on a l'impression que..., même tous les deux (*l'EN et le PR*), ils ne se comprennent pas. Parce que tu vois, lui (*le PR*), il lui parle du règlement. Bon là, Ok. Par contre, il (*l'EN*) dit toujours « par contre »... Apparemment, il n'est pas d'accord avec le fait que...

CP : Voilà.

CH : ... qu'il n'a pas couplé explication et démonstration.

CP : Enfin non. Je ne pense pas que...

CH : Lui, il dit : « j'y reviens après ».

CP : Nous (*les formateurs*), on lui (*l'EN*) dit que c'est une erreur, que c'est une perte de temps. Il pense peut-être que ça suffit de leur dire oralement. Lui, il dit « non ». Il argumente en disant que c'est voulu, qu'il passe d'abord par cette phase-là. Puisqu'il dit que tant qu'on ne connaît pas la règle...

CH : Les élèves ne peuvent pas l'apprendre.

CP : Voilà. Et lui il n'est pas d'accord parce que pour lui c'est..., c'est, c'est pensé. Il l'a fait exprès. Et on le conteste, on le conteste en disant... L'intérêt, surtout sur des règles comme celle-là... Alors après, après ce problème, en plus ce qui en découle, c'est qu'il veut mettre dans cette séance tout un apport... Et naturellement moi en tant que tuteur je ne suis pas forcément d'accord dans une évaluation diagnostique d'apporter... Je serais plutôt pour mettre en activité, prendre quelques données, intervenir et, ce sont des élèves qui sont capables..., distiller au fur et à mesure ce qui est nécessaire. Des..., des règles et des contenus, voire peut-être qu'en milieu de séance, j'aurais dit voilà les scores pairs et impairs, on le voit. Mais là, ils (*les élèves*) n'ont pas joué, ils n'ont pas été en activité et soudain il (*l'EN*) instaure, il balance cinquante données sur le règlement. Et il dit : « à la fin de la séance, j'ai fait passer..., même l'évaluation, j'ai tout mis en place comme ça pour eux, ils ont la possibilité de... »

CH : D'accord. Et sur ça, tu n'es pas d'accord.

CP : Non.

CH : Tu n'es pas d'accord mais tu ne le dis pas.

CP : Je ne le dis pas. Je ne suis pas d'accord mais je ne le dis pas, c'est vrai.

ECP (31'07)

PR : Ouais, mais A et B là, quand tu dis aux élèves : « il y a A qui fait ça, B qui fait ça », pourquoi ce ne serait pas plus simple de mettre deux élèves sur un terrain ?

CP : Ouais.

EN : Parce que je sais que je vais le faire après, en fait. Je sais que...

PR : Oui, mais pendant ce temps ils n'ont pas compris. Ils ont été pendant sept ou huit minutes...

CP : Oui, c'est la découverte... Surtout que, ce moment-là, entre l'échauffement je dirais spécifique... Donc tu as démarré en disant : « Vous allez retrouver les gestes du badminton », enfin voilà. Et puis soudain, tu es parti sur cette situation. Donc il y a eu un, un chevauchement entre ces deux situations. Alors, donc on a noté : « A... ; B, smasher, etc. ». Et donc, il y a eu la fin de l'échauffement spécifique, enfin moi je l'ai compris comme ça, et puis

après cette situation. Moi je ne savais pas... Là, on a été... Et puis on va parler aussi après de, du bien-fondé de cela. Pourquoi le choix de cette situation ?

EN : Ce n'est pas du tout une situation d'apprentissage. C'est pour moi les voir..., faire un panel technique assez élargi et assez simple à la fois, avec le dégagé, l'amortie et le smash.

32'00

CP : Moi, quand je dis « une situation »..., voilà. Il me dit : « ce n'est pas du tout une situation d'apprentissage ».

CH : C'est gros quand même ça.

CP (*Rires*) : *acquiesce de la tête*.

CH : Quand même, c'est gros de dire : « bon, je fais ça mais je ne veux pas qu'ils apprennent quelque chose ». Et ça, vous ne prenez pas au vol.

CP : Et là, on ne le dit pas, on ne le prend pas au vol. Quand on le voit là... « Ça, ce n'est pas du tout une situation d'apprentissage ». Dans toute situation, il y a... Voilà.

CH : Parce que toi, tu le questionnes vraiment sur la pertinence du truc quoi.

CP : Je lui (*l'EN*) dis : « on va parler sur le bien-fondé ». Il dit : « ça, c'est une situation qui était pour... ». En plus, son explication était confuse et... Je ne réagis pas en disant : « eh bien, si ce n'est pas une situation d'apprentissage, d'un quelconque apprentissage »,... Mais on sait bien que quand il entend par apprentissage, il va y avoir..., mais bon d'un quelconque apprentissage, apprentissage d'une règle, apprentissage d'un placement, enfin bon..., là je ne réagis pas.

CH : Ouais. Parce qu'en même temps, c'est vrai que c'est très gros ce qu'il dit mais c'est cohérent avec sa démarche. Mais à un moment donné, vous n'y dites pas : « de toute façon, la démarche ça ne va pas ».

CP : Non, non.

CH : C'est hors..., c'est hors cadre. Enfin... presque hors sujet quoi.

CP : Voilà. On a été... Voilà.

CH : Voilà.

ECP (33'17)

CP : Oui mais est-ce que tu n'aurais pas pu...

PR : Juste...

CP : Ah, pardon.

PR : Ouais, juste pour finir sur... aller jusqu'au bout justement de..., de cette idée de vraiment..., de l'exemple au départ. Parce qu'on se..., je n'ai pas l'impression du coup que ce soit complètement clair pour toi ce que l'on a dit.

EN : Si, si, c'est clair.

PR : Non, non, juste que les deux fois, on s'est dit à chaque fois, tu présentes devant eux et on se dit : là, il contrôle, c'est clair pour lui. Et à chaque fois, tu dis : « est-ce que vous avez compris ? ». Et ils disent : « c'est bon ». Et tu dis : « c'est bon ». Et à chaque fois, on a eu le même résultat : c'est que tu as dû stopper les élèves pour réexpliquer et malgré cela, les élèves se sont toujours questionnés jusqu'à la fin du cours. Par exemple sur le règlement. Ou même sur « A... ; B... », pendant toute la situation, certains élèves se disaient : « je fais quoi ? ». Donc, on te posait la question de savoir si ça te paraît plus pertinent de le faire in situ ou si tu as toujours besoin de ce temps avant ? Est-ce qu'il y a une nécessité ? Qu'est-ce que ça t'apporte ce temps avant ?

EN : Non, c'était pour multiplier les médias dans la... dans la... dans la transmission de la consigne.

34'10

CP : Là, on voit bien que tous les deux (*la CP et le PR*), on n'est pas sur le même...

CH : Ouais, il te coupe un peu l'herbe sous le pied, « hop, hop, hop, attends ».

CP : On voit le bien-fondé (*de la situation*) et il (*le PR*) repart sur cette... Et là, il essaie de l'amener à dire des choses alors qu'on en était à « qu'est-ce que ça (*cette situation*) vient faire là ? ».

CH : Ouais. Toi, tu l'engages sur le sujet qui est la pertinence de la situation.

CP : Voilà. Et on n'est pas sur le même niveau. Là, il est encore sur son organisation.

CH : C. (*le PR*) veut aller au bout du truc.

CP : Voilà.

CH : Et du coup, du coup..., toi tu es obligée de...

CP : Voilà.

CH : Tu ne parles plus parce que ce n'est plus dans ton..., ce n'est plus d'actualité.

CP : Ce n'est plus d'actualité. Alors après, je perds un peu... Voilà. À un moment, je repars. À un moment je dis un mot, je dis : « pour moi, c'est une verrue (*la situation*) ». Vraiment pour moi c'est...

CH : Ça n'a rien à faire là ou pas comme ça.

CP : Pas comme ça, pas à ce moment-là. Et quelle que soit la situation, quel que soit (*la théorie de*) l'apprentissage qu'on prône, il y a quand même des incontournables où une séance, quand on dit qu'elle tourne, c'est qu'il y a eu une... Voilà, quand je parle de fluidité, c'est que... Bon. Et donc ça, c'est ma façon... C'est le fait que les élèves voient passer des choses sans difficulté, sans à-coups. Voilà, il n'y a pas trois situations complètement incohérentes, etc. Pour moi, ce passage de cet échauffement qui est déjà..., j'allais dire tendancieux, c'est-à-dire qui passe d'une mise en activité à quelque chose de plus statique (*les étirements*) et puis soudain..., soudain il y a cette situation et je dis à C. (*le PR*) : « est-ce qu'on pourrait lui demander... ». Mais en fait il le dit : « pour moi, ce n'est pas une situation d'apprentissage ».

CH : Ouais, ouais.

CP : Alors, ça me gêne. Est-ce que c'est un échauffement ? Est-ce que c'est... C'est quoi ?

CH : Ouais. Le problème en fait, c'est que C. (*le PR*), il, il ne rebondit pas sur ce que tu dis.

CP : Parce que C., il est...

CH : Il est dans le truc de démonstration.

CP : Il est dans le truc de démonstration. On en a parlé. C'est vrai que c'était très flagrant dans tout ce que l'on a vu. La façon de..., le comportement qu'avait N. (*l'EN*) qui est intéressant, c'est à la fois sa force mais ce n'est pas au service des élèves, on en viendra à le lui dire. Et donc il (*le PR*) est resté là-dedans et moi je n'ai pas pris la main. Et donc c'est vrai qu'entre nous deux il y a...

CH : Lui, il essaie de replacer le débat par rapport à autre chose.

CP : Voilà.

ECP (36'24)

EN : Non, c'était pour multiplier les médias dans la... dans la... dans la transmission de la consigne.

PR : Mais quels médias y a-t-il de différents ?

EN : Le premier, je..., je décris la consigne,...

PR : Oui, mais est-ce que tu ne pourrais pas le faire sur le terrain ?

EN : Et bien justement après, je le..., je le remets en... en le décrivant sur le terrain.

PR : Pour toi ce serait trop dur qu'il y ait les deux ?

EN : Là, il y a les deux. Puisqu'il n'y a pas eu, il n'y a pas eu... La démonstration est venue... Il n'y a pas eu les deux en même temps mais il y a d'abord eu l'explication et puis après il y a eu le temps où..., le temps où j'ai arrêté l'échauffement, c'est moi qui les (*les élèves*) ai arrêtés en sifflant.

PR : Mum, mum.

EN : J'ai pris deux élèves qui me paraissaient assez..., enfin capables de le démontrer jusqu'au bout. Et on a fait la démonstration avec l'explication au début. Alors je leur ai demandé s'ils avaient compris. Ils ont fait, ils ont mal fait d'ailleurs. Je me suis dit : ils n'ont pas compris. Donc, ça montrait que le temps de latence et l'explication n'avait pas permis de comprendre. Donc, du coup, je réexplique. Et là, ils font et la démonstration a été parlante pour les autres élèves. Après c'est vrai que je n'ai peut-être pas assez insisté sur le fait que...

PR : Oui, oui. Juste, réponds, N. (*l'EN*), sur... Et pour toi est-ce que justement, dans un cas tu expliques, dans un cas ils démontrent, mais est-ce que tu ne peux pas coupler démontrer et expliquer au même moment dès le départ ?

EN : Si, si, c'est possible.

PR : Non mais est-ce que ça te parle ?

EN : Si, si ça me parle.

PR : Pour nous, ça nous parle et on voudrait savoir si ça te parle.

EN : Si, si ça me parle.

37'24

CP : C'est incroyable qu'on en soit encore à lui dire « est-ce que ça te parle de... ».

CH : Ouais, c'est ça. Vous y posez la question...

CP : Tu dis... « Est-ce que ça te parle ? ». C'est..., c'est, c'est évident. Je veux dire quelle que soit la façon dont on mène une séance, un cycle, c'est... Voilà.

CH : Parce que là, il y a un ping-pong entre C. (*le PR*) et lui (*l'EN*) : « non », « oui », « non ». N. (*l'EN*) essaie de se justifier.

CP : Oui, voilà, il essaie de se justifier.

CH : En même temps, c'est normal. Vous y laissez le choix.

CP : On lui laisse le choix. On lui dit : « bon, voilà, est-ce que tu..., est-ce que... »

CH : Est-ce que tu ne pourrais pas...

CP : Est-ce que..., est-ce que... Voilà. Et c'est vrai que l'on a été ensemble et est-ce que l'on n'aurait pas pu à un moment dire : voilà moi ce que j'ai pensé de la séance ; voilà ce que C. (*le PR*) en a pensé, en disant au niveau du fond, de la forme, etc. Et ensuite laisser à N... Parce qu'on a laissé parler N. au début, ce qui était intéressant parce qu'il dit : « oui je suis assez content, ça a tourné ». Là, on aurait pu dire : « non, ce n'est pas possible N. Ça a tourné pour toi mais ça n'a pas tourné pour nous ni pour les élèves, je veux dire, à un moment donné si on fait un bilan ». Et à ce moment-là dire : « voilà moi, en tant que tuteur, je râle parce qu'il n'y a pas eu ça et ça me semble les incontournables ». C. aurait instauré... Et à ce moment-là on aurait... Voilà. Là, on a...

CH : Et toi, tu aurais peut-être davantage pris part parce que là c'est vrai que tu arbitres un peu.

CP : J'arbitre. Je m'en rends compte là. Je..., j'y ai réfléchi après, je me suis dit...

CH : Et c'est un peu paradoxal en plus parce qu'on a l'impression qu'il y a une certaine, alors peut-être pas bienveillance, mais un certain souci de ne pas trop le brusquer. Et en même temps, on a l'impression que c'est ça qui presque le, le fait souffrir. Presque vous auriez été plus directif, il aurait moins mâché son stylo.

CP : Tout à fait. Il aurait moins mâché son stylo. Et puis peut-être lui dire... Peut-être qu'on lui donne trop..., à force de vouloir être en discussion, et c'est vrai c'est un collègue etc., mais si moi j'avais dit « pas de bilan, ce n'est pas possible ».

CH : Ouais.

CP : Et c'est ce que je vais faire la prochaine fois que je le (*l'EN*) verrai quand il n'y aura pas C., quand les caméras ne seront pas là, je veux dire : « c'est impossible, tu ne peux pas faire comme ça ». Pour moi, cette situation, elle est... Voilà.

CH : Parce que là, il y a le fait que la conversation, à la base, ce n'est pas toi qui l'as initiée. Et puis il y a cette présence de C. qui fait que toi tu...

CP : Oui, oui voilà. Peut-être que je serai... Peut-être que voilà, les autres fois, je serai...

CH : Tu rentreras...

CP : Voilà. Ça a été une... Et puis le rapport..., dire qu'on est trois et il faut que l'on dise des choses.

CH : C'est ça.

CP : Et puis moi, je pense aussi que j'ai..., voilà, j'ai eu..., je n'ai pas eu assez de réflexion... Bon à la fois il y avait ça, parce que je n'aurais pas fait la même chose si j'avais été toute seule avec N.

CH : Ouais.

CP : J'aurais fait ce que l'on attend d'un tuteur, ce que je suis capable de faire.

CH : Ouais.

CP : Parler de : est-ce que ceci tient la route ; est-ce que les élèves étaient présents ; est-ce que les contenus me semblaient logiques. Alors que là j'ai été, je suis en porte-à-faux entre mon rôle de tuteur et puis une référence universitaire que moi je, je... Voilà, je suis en dessous de ça, enfin en dessous, au-delà de ça je veux dire, je suis dans mon établissement... Et là, j'ai été un peu..., alors j'arbitre un peu, je donne mon avis en tant que...

CH : Et en plus, lui (*le PR*) te..., à chaque fois que tu essaies de prendre la parole, il rattrape le...

CP : Voilà, c'est C. donc..., voilà, je ferai autrement. Et après, parfois, il..., on le voit il me donne la main et soudain: « alors P., qu'est-ce que... ». Alors je me dis : alors c'est à moi. Donc... Ce n'est pas évident, c'est très difficile.

41'09 ... 42'35 : avance rapide

ECP (42'35)

PR : Si tu mets un match à thème, on en a discuté pendant la séance...

CP : Voilà.

PR : Si tu mets un match à thème, c'est facile d'observer. Alors déjà, les joueurs eux-mêmes vont voir en fonction du thème si tu mets des bons critères et un système de points. Si tu dis par exemple, si je dois faire un dégagé ou une amortie pour marquer le point ou (*jouer*) dans telle zone, forcément tu vas avoir des résultats immédiats et les élèves vont savoir où ils en sont. Et toi, tu peux..., ça ne t'empêchera pas, comme tu dis, de voir tous les élèves, ce qui est très très intéressant, mais en plus tu les verras sur des thèmes, ce qui est d'autant plus... Ça peut être sur les déplacements, ça peut être sur... En plus, tu peux faire des matchs à thèmes qui remplissent ta grille et en plus, eux sont..., en temps réel, tu peux les questionner, faire une pause.

CP : Voilà.

PR : Voilà moi ce que j'ai vu. Sur les déplacements, je trouve qu'il y a ça qui ne va pas. Donc sur les matchs qui suivent, bon tu fais un match plutôt libre, tu peux alterner un match à thème, un match libre. Bon, sur le match libre, vous allez essayer de penser à ça. Et là, tu donnes un contenu. Même si c'est un prémisses de contenu que tu vas travailler dans les leçons suivantes, mais... Est-ce que ça te paraît difficile, faisable ?

EN : Non, non, ça me paraît faisable, ouais, ça me paraît faisable.

42'35

CH : Alors là, on est sur le moment de cette fameuse « montée-descente » et C. (*le PR*) lui..., il évoque la possibilité pendant la « montée-descente » de mettre en place des matchs à thème. Et là va s'engager une conversation autour de ça. D'accord ?

CP : Ouais. Alors là, je m'en rends compte... Il y avait l'histoire de... Enfin, le problème de la « montée-descente »... Donc on peut en parler vingt ans de la « montée-descente ». Alors moi j'ai une idée de... Elle a ses... Ça permet de trier, voilà, de les (*les élèves*) mettre en activité, de donner un peu de... Et puis à ce moment-là, la « montée-descente » est terminée. Mais lui naturellement, il fait des choses avant ce qui est... Alors, parce que je vais en parler, je vais lui dire : « déjà, la « montée-descente », ça permet de voir que certains élèves

ont acquis certaines choses au niveau des déplacements, etc. ». Et lui il dit, il va dire : « non, non, ce n'est pas comme ça. C'est je vois tout le monde et je regarde les déplacements ». Et je lui dis : « mais si un élève est en niveau un, enfin niveau deux en première/terminale, ça veut donc dire qu'au niveau des déplacements, il y a des choses qui ont été acquises ». Alors que lui, il prend des données sur tout. Voilà. Donc cette conversation, elle, elle démarre de là.

CH : Vous lui faites des propositions...

CP : On lui fait des propositions avant de lui dire : mais pourquoi... Voilà. On a été, on a proposé avant de lui dire : mais quel était l'objectif ? Parce que c'est ça : quand il dit que la situation n'est pas une situation d'apprentissage, alors je lui dis : « mais quel objectif c'est » ? Toute situation a un objectif. On n'a pas parlé de sa séance... Et la « montée-descente », quel est l'objectif ? C'est une situation. Alors heureusement qu'il ne nous a pas dit : ce n'est pas une situation d'apprentissage. Mais en fait, pour qu'il se positionne lui avant de lui faire des propositions.

CH : Ouais, c'est ça.

CP : Et après, s'est engagée une conversation d'experts, une conversation sur...

CH : Des modalités...

CP : Des modalités à mettre en œuvre. Mais sans avoir nettoyé avant en disant... C'est tout le problème du triangle, c'est qu'avant d'avoir dit : voilà ce qui est irrecevable dans ta séance, irrecevable, voilà, pas de bilan, un échauffement qui n'en est pas un, une situation placée là on ne sait pas pourquoi dans un déroulement, voilà. Comment tu aurais fait pour l'améliorer ? Tu gardes la « montée-descente » ; est-ce qu'on l'a fait pendant toute la séance, peut-être pas. Est-ce que ça permet juste de trier les élèves pour leur permettre de se mettre par niveau ? Et là, tu engages un thème ou quelque chose suivant... Et on est déjà dans la différenciation, et on est déjà dans des situations d'apprentissage même si on est en évaluation diagnostique. Parce que c'est ça qu'il faudrait l'amener à voir.

CH : Ouais.

CP : Qu'il n'y a pas une situation où l'on recueille les données... Il n'y a pas deux moments en EPS il me semble.

CH : Il faut mener les deux de front.

CP : C'est ça. Ce n'est pas : tu recueilles tes données et tu intervies après.

CH : Ouais. Alors que lui..., pour lui...

CP : Lui... Je me suis posée la question de savoir si j'avais bien fait mon boulot de formateur.

CH : Parce que ça tourne là encore..., enfin on va laisser défiler les images, mais ça semble encore tourner au débat, enfin à la discussion.

CP : Ça tourne à la discussion.

CH : Alors que vous, vous êtes...

CP : On est parti sur un mauvais...

CH : Ouais.

ECP (47'00)

PR : Quel thème du coup tu...

EN : Là, du coup, c'est la pertinence du thème.

PR : Voilà.

EN : Parce que moi je trouve qu'il n'est peut-être pas pertinent d'aborder un thème particulier sur une séance d'évaluation diagnostique, sachant que je veux balayer l'ensemble de ce que peuvent montrer les élèves. Si je les astreins à..., à amortir, je ne balaie pas l'ensemble du jeu du badminton.

PR : Non, mais est-ce que par rapport à tes critères... Quel... Tu peux nous exposer tes critères ?

EN : Mes critères, c'était... Il y avait un critère « déplacements », « déplacements-replacements », un critère « intentions tactiques » avec la monotonie de l'échange, l'alternance jeu long-jeu court, droite-gauche, en gros jouer sur l'alternance.

PR : Mum, mum.

EN : Et le troisième critère, la troisième ligne, c'était la construction du point, c'est-à-dire déplacer l'adversaire pour pouvoir, par exemple le fixer sur un côté pour accélérer à l'opposé. Et la dernière partie, c'était la variété technique : ceux qui vont jouer uniquement en dégagé, ceux qui vont jouer en dégagé pour ensuite accélérer, frapper, et ceux qui vont arriver à enchaîner techniquement, enfin oui enchaîner techniquement.

CP : Et comment tu vas associer ces, ces items que tu as retenus et les résultats de la « montée descente » ? Comment tu vas associer les deux ?

EN : Ah, et bien je vais... Alors déjà, normalement il va y avoir, enfin si la..., de ce que j'ai vu à peu près, ça se recoupe. Les terrains du haut vont avoir une plus grande variété technique, des intentions qui vont être plus..., aller vers la construction..., qui vont tendre vers la construction du point.

48'09

CH : Là, on a l'impression que vous essayez de lui montrer par A + B. Vous le questionnez, vous le titillez pour essayer de...

CP : Ouais. Et là, là il (*l'EN*) se contredit. Il dit : oui, la « montée-descente », déjà elle... Bon alors déjà, tous ces items... Mais il nous dit avant, il nous dit avant, il nous dit une chose, il se contredit parce qu'il nous dit : « je ne peux pas voir tout le badminton ». Là déjà, j'aurais dû dire : « ça ne nous intéresse pas de voir tout le badminton ». J'aurais déjà dû dire ça. Je lui dis : la variété des coups... Voilà, peut-être que c'est une façon de voir, peut-être que c'est ma façon de voir. Lui il me dit : je ne peux pas voir tout le badminton si je ne... Mais non, on peut voir un certain niveau d'élèves avec sûrement une variété de coups dans les niveaux les plus élevés, des difficultés sur les déplacements, voilà. Il me semble déjà..., l'évaluation diagnostique, on peut déjà faire des prévisions.

CH : Ouais.

CP : Lui, non, il est dans des données scientifiques pour aboutir...

CH : On ne sait pas à quoi.

CP : On ne sait pas à quoi pour la semaine prochaine, voilà. Mais après, la gestion du groupe, enfin, il y a tout un pan dont je n'ai..., que je n'ai pas mis en avant. Et là, il dit, il dit... Je lui dis : mais comment tu fais alors ? Pourquoi la « montée-descente » alors qu'il suffit de prendre des élèves, de passer un par un ? Ce n'est pas la peine de faire une « montée-descente ». Enfin je veux dire la « montée-descente », elle permet de les (*les élèves*) voir en action, voilà, établir quelques niveaux et après..., voilà. Est-ce que c'était la nécessité de faire un item sur la « variété technique » ? Alors, une évaluation diagnostique de première... Alors, « variété technique », « jeu long- jeu court », il y avait des choses..., les déplacements... Mais après, six items pour aboutir à..., voilà, c'était un entraînement de badminton, voilà.

CH : Ouais.

CP : Mais je n'ai pas...

CH : Ouais, parce que vous le questionnez, bon vous essayez de lui, comment dire, de, d'explicité, de lui faire expliciter sa démarche. Vous dites « tu pourrais », « tu pourrais » mais vous n'y dites pas fermement « ton évaluation telle que tu la conçois... »

CP : Non, on ne lui dit pas fermement.

CH : Parce que lui, en fait, il, il continue à être dans sa conception.

CP : Il est, il est dans sa conception.

ECP (50'21)

CP : On est bien d'accord quand même que la « montée descente », déjà, elle, elle trie.

EN : Ouais, mais elle ne dit pas à peu près où ça s'arrête.

CP : D'accord. Elle ne le dit pas. Alors après, la « montée descente », il faut l'utiliser par, par niveau.

EN : Ouais, en sachant que par exemple, Th. (*un élève*), je reviens à Th. parce qu'il m'a marqué, il frappe tous ses volants. Il arrive au terrain numéro trois, mais après, d'un point de vue de la variété technique, il n'est pas bon et..., et il ne se replace jamais.

PR : Mum.

EN : Donc lui, par exemple, c'était un élève type pour qui..., pour qui il y a beaucoup de choses à travailler, qui pourrait avoir une variété, enfin une progression importante sur un cycle, mais qui là va réussir, si je m'en tiens à la « montée descente », va être au terrain du haut, et en gros, je peux le mettre au niveau trois sans problème.

PR : Ouais, mais juste une question justement dans ce que tu dis. Pour toi, en (*classe de*) Première, ils (*les élèves*) ne sont pas capables par exemple, sur le déplacement, si tu demandes un seul critère par match de dire juste est-ce qu'il se replace, est-ce qu'il est en retard ? Est-ce qu'eux, ils ne sont pas capables d'observer un critère par match ?

EN : Si, si sur un critère, ils en sont capables, ouais.

51'15

CP : C'est tout, tout... Commence à sortir tout le problème : c'est que les élèves ont été inexistants.

CH : Ouais.

CP : Effectivement, ils auraient été capables...

CH : Lui (*l'EN*), il dit...

CP : Ah oui, il dit « non, non, non ce n'est pas... ». Ils sont en première. En plus, on voit que..., on voit le profil d'élèves. Quand même ce sont des élèves qui..., enfin qui gèrent.

CH : C'est là que vous auriez dû dire : « si, ils peuvent ».

CP : Si, ils peuvent. Et ils doivent. Ça sera aussi l'objectif du cycle. L'objectif du cycle, ce n'est pas de « smasher » dans la diagonale avec..., enfin voilà. L'objectif aussi, c'est être capable de se gérer dans un groupe pour faire des matchs, c'est être capable d'arbitrer, et ça il ne l'a pas dit et on ne l'a pas dit.

CH : Ouais, ouais ouais. Et du coup, c'est vrai que là...

CP : Et il est dans...

CH : Vous discutez de modalités. Lui, il n'est pas convaincu donc c'est un jeu de..., c'est un dialogue de sourds quoi.

CP : C'est un dialogue de sourds. Chacun est dans son truc mais on n'est pas au même niveau, on ne va jamais se rencontrer. Moi je suis dans mon organisation, « est-ce que tu pourrais ». Il lui dit : oui mais de toute façon, il ne fait que « smasher ». Et on le voit bien ici.

CH : Parce qu'il argumente bien quand même, il prend un exemple pour montrer que...

CP : Et oui voilà. Alors après moi je dis : « oui mais c'est une leçon de badminton ». Et c'est là que l'on aurait dû dire : « mais c'est quoi pour toi une leçon d'EPS ? ».

CH : Finalement, le problème il est là : c'est qu'au début vous n'avez pas été assez...

CP : Non.

CH : Directif.

CP : Non, on n'a pas été assez... C'est évident.

ECP (52'43)

PR : Donc ils (*les élèves*) auraient pu être associés. En plus, en (*classe de*) Terminale, ils devront s'auto évaluer.

CP : Il y a un projet.

PR : Faire un projet sur quatre (*points*). Donc c'est pour cela que...

EN : Oui mais là aussi, puisque là le projet, je prends à peu près la même grille que pour la (*classe de*) Terminale.

PR : Oui, c'est pour ça, comme tu m'as donné ta grille, je rebondis sur cet aspect.

53'00

CP : Et on acquiesce, voilà, on est en empathie. Voilà, on est entre collègues. D'abord parce que c'est un...

CH : Ouais, c'est une opposition de points de vue quoi.

CP : Voilà. Alors qu'on n'aurait pas dû être là, on aurait dû dire : la séance, elle ne tenait pas la route. Je veux dire...

CH : C'est ça. D'instaurer déjà...

CP : Alors que là, on instaure : est-ce que tu penses que tu n'aurais pas dû faire ça ?

CH : Ouais, c'est ça.

CP : Non. En fait c'est..., voilà.

ECP (53'15)

EN : Le projet, le projet, pour moi, il se construit sur le cycle, sur la longueur du cycle.

PR : Oui, oui.

EN : Là, je ne les sens pas capables, vraiment, de se..., de s'évaluer sur un ensemble de critères.

PR : Mais justement...

CP : Mais l'objectif, c'est quand même aussi ça.

PR : N., tu as une forme de rigueur, regarde, même là. Donc tu as une forme de rigueur et tu attends beaucoup d'eux (*des élèves*), tu vois. Et là, je me dis... A un moment donné, tu pars du postulat que ça va être dur pour eux. Eh bien ouais, ça va être dur. Mais là, tu aurais pu dire : à chaque match, par exemple, je donne un critère. Voilà, les déplacements, je regarde ça, ça et ça et vous placez, vous entourez juste un mot, tu vois, où vous placez votre collègue. Et vous en discutez entre les deux matchs. Du coup, ils peuvent négocier : « moi, je ne suis pas d'accord », etc.

CP : Il y a déjà l'élève au centre.

PR : Et toi, ça ne t'empêche pas de tout regarder et de noter objectivement où ils en sont.

EN : Ouais, ouais.

PR : Et de comparer après avec ce qu'ils ont vu, même de discuter avec eux pendant la leçon. Tu prends une fiche : non là, je ne suis pas d'accord, tu vois.

EN : Ouais, mais là, il y a un autre truc : c'est que moi je ne me sens pas capable, moi, de regarder tous les déplacements et les déplacements des huit terrains alors que je sais que je vais passer à un autre item sur le match d'après.

54'08

CP : Il est dans son monde.

CH : Il est tout le temps « oui mais », « oui mais ». Mais en même temps vous l'écoutez donc...

CP : Voilà, on l'écoute.

CH : Ce n'est pas... Enfin je ne sais pas... Il est à deux contre un, il faut bien quand même qu'il...

CP : Là, ça me fait réagir mais je n'ai pas réagi. Il dit : « oui mais je ne peux pas voir tout dans tous (*les groupes*) ». Mais est-ce que c'était, est-ce que c'était vraiment important ? Tu as pu voir les élèves et... En première, on lui dit : c'est évident que ça doit être l'objectif (*de faire participer les élèves à l'observation*). Après, ils (*les élèves*) ont un projet en Terminale. Enfin, c'est l'objectif de ce cycle, de..., eh bien ils sont capables de voir une trajectoire. On leur donne des données, ils sont capables de gérer entre eux une fiche avec deux items. Et lui dire... Mais parce que pour lui ce n'est pas important si les élèves participent. Et en fait, c'est sur le fond que l'on aurait dû discuter de ça. On aurait dû lui dire : « ce n'est pas une leçon de badminton ». Effectivement les élèves doivent progresser, ils doivent être en apprentissage, dans l'apprentissage, dans du contenu (*technique*) mais

aussi du contenu autre que de badminton. Voilà.

CH : Ouais.

CP : Et c'était une discussion de fond là-dessus, c'est-à-dire est-ce que tu sens que tu enseignes l'EPS ?

CH : Ouais, mais vous n'y venez pas à ça.

CP : Non, on n'y vient pas.

ECP (55'20)

EN : Moi, je ne me sens pas capable moi personnellement, comme c'est une activité que je maîtrise moyennement, je ne me sens pas capable de les..., de les (*les élèves*) centrer sur un item et de moi me décentrer pour regarder les huit terrains.

PR : Oui mais toi tu peux, si tu regardais à ton rythme et leur donnais un critère à eux, leur dire ponctuellement : « tiens, moi j'ai vu ça aussi » et les interroger. Tu pouvais garder la même méthodologie, c'est-à-dire que tu observes chaque élève et puis si à un moment donné sur un terrain, tu dis : « tiens, là c'est le thème variété des coups techniques ; il utilise quoi : l'amortie, le dégagé, etc., la contre-amortie ». Eh bien tu peux toi, en même temps, regarder un peu plus cela sur ce terrain-là pour pouvoir discuter avec eux, négocier. C'est juste que tu vois, je pense que...

CP : Mais on en vient toujours à la même chose : c'est la place...

EN : Oui, c'est la place de l'élève.

CP : Ce que tu leur accordes, ce que tu veux bien leur accorder. Tu es vachement présent quoi.

EN : Mum, mum.

56'08

CP : Et puis on n'a pas parlé du fond, c'est que : « est-ce que véritablement le contenu du badminton, c'est une variété de coups ? ». Il y a ça aussi.

CH : Ouais, ouais.

CP : C'est que... Est-ce que, est-ce que je suis capable de frapper dans les espaces libres...

Enfin, c'est un rapport de force. Et donc là, il (*l'EN*) me sort...

CH : On a l'impression que vous allez sur des discussions entre guillemets de détails de modalités de mises en œuvre avant même d'avoir réglé un truc au départ.

CP : Là, c'est évident. Là, il dit : « je ne me sens pas capable, parce que je ne suis pas spécialiste ». Déjà...

CH : Ouais. Et vu que vous n'êtes pas d'accord au départ, forcément ça se...

CP : Donc comme on n'est pas sur la même longueur d'ondes... Et également on est en première, ils (*les élèves*) ne sont plus dans la coopération, c'est qu'il y a quand même, c'est d'abord un rapport de force. Enfin, sur le badminton, moi je n'ai pas la même façon et là... Il me fait tout l'échange et les déplacements qui sont annexes mais qui..., enfin qui sont liés à ce travail sur le rapport de force...

CH : Il relève tout alors qu'il aurait dû sélectionner déjà des critères par rapport au fait que ce sont des élèves de première.

CP : Et oui, oui. Alors que là, ça...

CH : Là, c'est tout le badminton.

CP : Là, c'est tout le badminton, il a tout fait. Et non, il y a des choses que tu dois voir, si tu prends les élèves. Et puis qu'est-ce que tu tires de badminton ? Tu ne tires pas une variété de coups. Et puis effectivement, la variété de coups te permet d'atteindre..., mais c'est d'abord régler un rapport de force, c'est gagner un rapport de force.

CH : Et toi, en plus tu essaies là de, de relier on va dire cette, cette façon de fonctionner à ce fameux thème de « ne pas donner assez de place aux élèves », de contrôler.

CP : Mais c'était la fin.

CH : Ouais.

ECP (57'49)

PR : Est-ce que toi, au fond de toi, tu te dis que c'est, à un moment donné, tu penses que tu peux, à un moment donné, que ça peut partir un peu « en cacahuète » le fait de leur laisser des trucs ?

EN : Ah non ! Non, non.

PR : Ce n'est pas une hantise, ce n'est pas..., tu n'as pas d'appréhension ?

EN : Ah non, pas du tout. Je sais qu'avec eux, non, je sais qu'avec eux il n'y aura pas de problème. Par rapport à ça, moi mon appréhension, c'est que ça ne serve à rien en fait. C'est les lancer sur une observation qu'ils ne vont pas être capables de mener.

58'27

CH : Là, c'est pareil quand même, c'est vachement gros ce qu'il (*l'EN*) dit parce qu'il dit : quelque part impliquer les élèves finalement, ça ne sert à rien.

CP : Ça ne sert à rien. Il y a plein de choses où on doit dire : « mais attends... ».

CH : Et là, on te sent un peu interloquée mais en même temps tu ne dis pas : « attends, tu ne peux pas dire ce genre de choses-là quand même ».

CP : Voilà. Alors que...

CH : Ça dépend tu lui dis, ça dépend ce que l'on entend par...

CP : Voilà. Alors que deux heures après, je « fumais » quoi et ça m'a travaillé pendant... Parce que j'ai créé un lien et que...

CH : Ouais.

CP : Oui je pense que ça y fait. Et puis parce que c'est N. (*l'EN*), parce que N. est plutôt brillant, qu'il est à l'aise, que je lui ai laissé un peu de champ libre. Effectivement, je l'ai vu, j'ai vu que ça tournait, qu'il n'y avait aucun problème. Mais sur le contenu..., là j'étais fâchée, je suis sortie fâchée, fâchée après lui. Je me suis dit : c'est quoi cette leçon-là ! Ça aurait été quelqu'un d'autre que N., je le « décalquais ». Alors que là, j'ai dit : « quand même ça dépend de... ». J'étais furieuse après moi parce que je lui ai dit... J'aurais dû lui dire : « non, ta séance... ». Mais je ne suis pas sûre de le convaincre. Parce qu'il est dans un état d'esprit qui fait que son histoire...

CH : Tu n'as pas transformé sa conception au sortir de... Il a quand même...

CP : Oui. Mais..., c'est que là il a vendu son truc mais là, on s'en fout, ce n'est pas ça. C'est pour être au mieux dans ta fonction d'enseignant. Tu n'enseignes pas que du badminton, tu enseignes aussi autre chose. Tu enseignes aussi des contenus moteurs mais tu enseignes d'autres contenus.

CH : Et pour lui ce n'est pas important.

CP : Ce n'est pas important. Et là, il le dit, il dit : « je ne sais pas si ça va servir à grand-chose d'impliquer les élèves ». Mais comme tu le dis, ça me paraît grossier.

CH : Là, pour un enseignant, c'est quand même...

CP : Oui, c'est fort.

ECP (1h00'30)

CP : Enfin, ça dépend ce que l'on appelle « ne servir à rien », je veux dire que ça peut...

PR : Est-ce que ça ne peut pas donner du sens...

CP : Peut être formateur aussi pour eux, enfin il me semble.

PR : Même le vocabulaire, même si... Par exemple tu..., les coups techniques, c'est tout bête. Ils (*les élèves*) auraient tous compris une amortie, une contre amortie... Des démonstrations peuvent apparaître. Et puis est-ce que ça ne peut pas donner du sens au thème ? Bon, la semaine prochaine, je fais le bilan à la fin : regardez, on a vu les déplacements, etc. La semaine prochaine, on part surtout sur ça. Voilà, globalement, « je vous ferai un bilan la semaine prochaine plus approfondi - si tu n'as pas eu le temps de le faire - mais ça, ça a vraiment été un écueil pour tout le monde ». « Et on va mettre l'accent dessus ». Là, tes élèves, ils repartent, ils ont aussi pris conscience de ça, ils l'ont observé, tu le leur dis, est-ce

que ce n'est pas plus, est-ce que ça ne donne pas plus de sens que, à la fin, on ne sait pas ce qu'il s'est passé et on va faire des défis.

EN : Si, si c'est sûr. Mais je ne me suis pas centré sur un item.

1h01'12

CP : Il dit, il continue de...

CH : Ça repart.

CP : Ça repart. Je n'ai pas... Eh bien oui ! Donc lui il dit : je ne peux pas le faire puisque je ne me consacre pas qu'à un seul item, je me consacre sur plein (*d'items*), sur tout le badminton. On aurait dû lui dire : tu te consacres sur deux items ou sur une situation qui met un rapport, qui met en évidence un rapport de force, etc. et point barre. Tu ne fais pas tout le badminton et lui il a tout mis. Et on discute mais on ne lui dit pas : là, tu t'es trompé.

CH : Ouais, c'est ça.

CP : On continue à discuter et lui il nous dit : je n'allais pas faire ça puisque je n'ai pas sélectionné d'items.

CH : Et oui mais lui il est cohérent dans la démarche qu'il avait. À partir du moment où on ne lui dit pas au départ que sa démarche ne convient pas, lui il est cohérent par rapport à ce qu'il a fait. Il essaie de montrer que sa démarche est cohérente, j'ai l'impression.

CP : Oui, oui.

CH : Et vu que vous ne remettez pas au départ en cause sa démarche en lui disant « peut-être c'est cohérent mais ce n'est pas ça qu'il faut faire », c'est vrai que ça installe forcément la controverse quoi.

CP : Elle est cohérente, elle est cohérente si tu...

CH : Parce que tout le temps, il est là : « oui mais..., si je fais ça, ça fait ça, je ne peux pas faire ça parce que... ».

CP : Mais toujours en partant du... Parce que lui, il a un postulat, c'est : je dois tout voir du badminton...

CH : Mais si on ne démonte pas son postulat...

CP : On ne l'a pas démonté. Il peut rester tout le temps en train de dire...

CH : C'est ça.

CP : Oui, oui.

ECP (1h02'29)

EN : Je ne me suis pas centré... Bon après, globalement, je peux dire... C'est vrai, je peux dire globalement, c'est vrai, vous, vous ne vous replacez pas.

CP : Tu peux quand même leur dire... Voilà.

EN : Je peux le leur dire. Et j'aurais même pu le leur dire avant la leçon.

CP : Voilà.

PR : Et ouais, c'est ce que l'on se disait en plus, c'est que tu peux l'anticiper.

CP : Tu peux l'anticiper.

EN : Ça, je... j'en suis conscient mais..., c'est...

CP : Le problème, c'est que eux, ils découvrent, enfin... voilà.

PR : Parce qu'en fait, nous, globalement on essaie de te faire comprendre, enfin... on essaie de te..., de te faire partager le fait que si on donne la place un peu plus à l'élève, ça va l'aider à apprendre. Est-ce que toi, est-ce que quand on te dit par exemple que l'on associe l'élève aux critères, même s'il n'y arrive pas tout le temps, parce que c'est un élève, est-ce que pour toi ça te parle quand on te dit que pour nous ça va l'aider à apprendre, ça va donner du sens apprentissage ? Ou pour toi, tu es encore... C'est quelque chose qui ne te parle pas ?

EN : Si, si, si, ça me parle, ça me parle.

PR : Tu n'es pas sûr (*sourire*).

1h03'04

CH : Tu imagines, même là vous y posez la question.

CP : On lui (*l'EN*) pose la question.

CH : Vous y dites... Il fait la mou en plus, il sent qu'il a la possibilité de...

CP : De contredire ça.

CH : Alors que ça quand même...

CP : Ah oui. Quand je l'entends, quand j'entends C. (*le PR*)...

CH : Parce que même C. là, il dit « est-ce que... »

CP : Voilà. Est-ce que tu veux mettre l'élève au centre, est-ce que tu veux les faire participer ?

CH : Et bon, globalement..., encore que...

CP : Oui, oui.

CH : C'est gros là quand même.

ECP (1h03'33)

EN : Mais moi je me dis que l'élève ne peut pas connaître la règle si je ne la lui apprends pas avant la règle, voilà. Il ne peut pas la découvrir tout seul la règle. C'est-à-dire que si je ne lui explique pas...

PR : Par exemple le déplacement. Il ne se replace pas.

EN : Et bien, si je ne lui montre pas le remplacement, il n'est pas capable de se replacer.

PR : Et pourquoi tu ne le lui montres pas avant ?

EN : Alors si, voilà. Mais parce que mon objectif n'est pas de travailler le remplacement aujourd'hui. C'étaient de découvrir s'ils sont capables de le faire ou pas, si eux ils l'ont déjà acquis. Parce que ce n'est pas leur premier cycle de badminton. Est-ce qu'ils (*les élèves*) sont capables de se replacer ? Comment ils se replacent ? Qu'est-ce que c'est pour eux le remplacement ? De le voir un peu. J'ai pu voir certains se replacer mais est-ce qu'ils se replacent sur la bissectrice de l'angle, enfin le...

CP : Enfin, c'est une séance d'EPS. (*Rires*)

1h04'10

CH : Qu'est-ce que tu veux dire par ça, « c'est une séance d'EPS » ? C'est par rapport à la bissectrice des angles...

CP : Quand il dit la bissectrice... Et puis il (*l'EN*) dit : de toute façon, ce qui m'intéressait, c'est...

CH : Ce n'était pas de leur (*les élèves*) faire passer des, des contenus, c'était plutôt de voir...

CP : De voir ce qu'ils étaient capables de faire. Et après, il me récite... Voilà. Et là, je dois dire : mais tu ne dois pas tout leur faire passer. Et quand je dis « c'est une séance d'EPS », c'est que ce n'est pas une séance de badminton, ce n'est pas un apprentissage. Découvrir...

Alors effectivement, le support c'est le badminton mais il y avait d'autres choses à voir. Et puis on sait qu'il y a un projet de classe.

CH : Ouais, c'est ça.

CP : Il y a des individualités, il y a des élèves qui ont un vécu par rapport aux deux autres activités. Déjà ça... On dirait qu'il y a une page blanche alors que ce sont des élèves... Alors est-ce que cela veut dire qu'il a fait pareil dans les autres activités... Mais ça veut dire que déjà ils arrivent avec une histoire les élèves, c'est-à-dire qu'ils ont... D'un point de vue affectif, d'un point de vue moteur, il (*l'EN*) sait déjà. Il aurait déjà dû à la « montée-descente », il aurait déjà dû dire : « vous vous placez là », anticiper. Et non pas : « moi je voulais voir s'ils se déplaçaient tous », etc.

CH : Toi, tu as l'impression qu'en fait dans cette séance, il a perdu du temps.

CP : En fait, moi je pense que cette séance elle n'a servi à rien. Lui il pense que d'avoir fait...

CH : Lui, il est content de lui.

CP : Alors, donc ça veut dire qu'il y a une incompréhension. Mais ça me...glace. Ce qui me

glace, c'est de voir comment il conçoit l'éducation physique et sportive. Donc là, on pourrait... Alors naturellement, on sait qu'il a un vécu aussi...

CH : Ouais. Une histoire personnelle aussi.

CP : C'est..., voilà son histoire personnelle, universitaire, etc. Mais moi je veux qu'il enseigne de l'EPS. Du badminton effectivement, les faire progresser mais les faire progresser dans d'autres choses au sein d'une classe. Et que tout le monde apprennent. Et donc, quand je lui dis que c'est une séance d'EPS, je lui dis : tu es un prof d'EPS, tu n'es pas un prof de badminton. La bissectrice..., non mais j'aurais dû lui dire au départ : « mais où tu vas là ? ». Ça nous fait rire mais ce n'est pas très drôle.

CH : Parce qu'une fois de plus, bon c'est vrai que là, bon ce n'est pas important. Mais c'est vrai que vous le prenez... Tu vois, on vous voit à l'écran, vous êtes... Ça vous fait rire mais à un moment donné, bon..., en termes de formation... Lui en termes d'impact, tu vois...

CP : On n'a pas...

CH : Cette séquence finalement, elle est à contre..., elle est contre-productive.

CP : Elle est contre-productive oui.

ECP (1h07'00)

EN : Non, non mais d'accord. Non mais là, je vais à l'extrême.

CP : On est d'accord.

EN : Non mais justement. Est-ce qu'il se replace au centre du terrain où est-ce qu'il ne fait pas l'effort de se replacer ? Est-ce qu'ils (*les élèves*) se replacent au centre du terrain où est-ce qu'ils ne font pas l'effort de se replacer ? Par exemple, s'ils jouent une amortie, est-ce qu'ils restent collés au filet où est-ce qu'ils reculent ? La personne qui joue au badminton en club va se replacer sur l'angle des possibilités de retour et là effectivement..., on n'est plus sur de l'EPS. Mais pour moi, c'était voir où ils en étaient d'un point de vue du remplacement et du placement, etc., dans le jeu. Sachant que si je ne leur dis pas ce qu'est le remplacement, je suis convaincu qu'ils sont incapables, qu'ils sont incapables, tant que la règle n'est pas connue, de se replacer.

PR : D'accord. Donc, sur deux ou trois critères, tu aurais pu... Tu ne trouvais pas opportun d'apprendre la règle ?

CP : De leur accorder...

PR : Puisqu'ils ne vont pas tous la maîtriser.

EN : Ah ! C'est sûr, c'est sûr.

PR : Comme tu es sûr en plus que sur les critères que tu choisis, il y aura des choses qu'ils ne maîtrisent pas.

EN : Ah oui.

PR : Mais même celles (*les choses*) qu'ils maîtrisent, rien n'empêche de les associer et de..., voir la règle quoi. Ça aurait pu être une forme d'apprentissage parallèle au règlement intéressante parce que... Il y a des études qui disent quand même que quand tu sais aussi et..., que tu observes, ça t'aide aussi à apprendre, à connaître pourquoi, comment. C'est peut-être un prémisses pour l'apprentissage quoi.

EN : Ah oui, oui. Je suis d'accord. Après...

PR : Mais on comprend ton point de vue aussi.

1h08'07

CH : Alors, ça, c'est fabuleux aussi.

CP : On dit : « mais bon quand même on comprend ce que tu fais ».

CH : Vous êtes en train de lui démontrer un truc, vous voulez lui montrer quelque chose...

CP : Et après, on accepte...

CH : Vous y dites : en même temps, tu n'as pas complètement tort, on comprend quoi.

CP : Oui, c'est effrayant.

ECP (1h08'25)

CP : Oui, oui.

PR : Ton point de vue de la règle. Là aussi, ça aurait pris du temps. Donc...

EN : Ah oui, oui c'est certain. Et puis, ce n'est plus... Je n'étais pas, vraiment, dans l'idée de leur apprendre quelque chose aujourd'hui. Enfin, mis à part le règlement et le fonctionnement de la séance sur... qui va durer encore... enfin huit séances, un cycle sur huit séances.

PR : Par contre, est-ce qu'on est en accord sur le fait que l'on peut leur donner plus de place ?

CP : Plus de place.

EN : Ah, ça, c'est certain.

PR : Donc là, on est sur le consensus.

CP : Voilà. Ça, c'est vraiment...

EN : Ouais, ouais.

1h09'01

CP : Il nous accorde son accord.

CH : C'est ça. Finalement, quelque part, vous avez de la chance quoi parce qu'il est d'accord.

CP : Oui.

CH : Alors la question que l'on peut se poser, c'est : et s'il vous avait dit non ? Comment on aurait fait s'il vous avait dit : non je ne pense pas que..., enfin non ce que j'ai fait, ça tient la route. Est-ce que vous auriez été jusqu'à lui dire...

CP : Non mais c'est là que...

CH : Parce que là sinon on ne différencie pas... C. (*le PR*), il résume un peu là finalement le débat et il lui (*l'EN*) dit : finalement, même si tu discutes les modalités, est-ce que tu es quand même d'accord sur le fait qu'il faudrait donner plus de place aux élèves, intervenir plus, etc. Mais finalement, il lui demande de l'accord sur les deux : et sur l'idée, c'est-à-dire faire participer davantage les élèves, et sur les modalités. Alors qu'il ne soit pas d'accord sur les modalités, bon à la limite... Bon, si les matchs à thème ça ne lui parle pas, il fait autre chose. Mais en plus l'idée...

CP : Mais sur l'idée..., c'est sur l'idée, voilà. On n'a pas assez... Ça a été une conversation. Ça n'aurait pas dû être une conversation. On aurait pu avoir une conversation si on avait mis avant au point les choses sur lesquelles c'était irrecevable. Mais quand on est dans l'action...

CH : Bon alors au final ça passe parce qu'il a l'air quand même d'avoir..., le message a l'air d'avoir..., d'avoir transité quoi. Mais, finalement, c'est...

CP : On lui a demandé son accord.

CH : C'est quelque part grâce à lui, ce n'est pas grâce à vous.

CP : Ce n'est pas grâce à nous.

CH : Bon, il a l'air d'accord. Après on peut se demander finalement vu que..., est-ce que c'est un accord de raison ou est-ce que c'est un accord de principe, de circonstances, parce que vous êtes formateurs et lui..., enfin tu vois. Vous restez... On a l'impression que vous restez un peu sur votre faim.

CP : Ouais.

1h11'09

2.2.1.4. AC-PR

ECP (0'45)

PR : Si on revient, parce que du coup pour qu'on n'aboutisse sur des conseils...

CP : Ouais.

PR : Le but d'aujourd'hui, c'est d'avoir deux trois temps puis quelques conseils. Du coup, pour recadrer, si on revient juste sur l'échauffement, euh..., en fait il y a pour moi l'idée..., tu as, tu as un centre de contrôle. C'est-à-dire que où que tu sois, tu as ton centre. Ils (*les élèves*) sont soit autour de toi, alors qu'ils devraient être plutôt devant, et après tu es de face à eux. C'est-à-dire que tu ne sors jamais de ce cercle un peu de contrôle pour aller soit les observer, soit intervenir. Par exemple quand ils faisaient l'étirement des adducteurs, tu n'es pas allé vérifier s'ils le faisaient bien, tu vois, de façon efficace.

CP : On en avait un peu parlé déjà, tu vois.

EN : Et ouais mais, là je..., ouais.

CP : Mais parce que c'est..., toujours ton histoire de..., C'est-à-dire tu es... C'est la prise de temps, tu vois. Et tu l'as dit là tout à l'heure.

EN : L'échauffement, si tu veux, moi je, je veux faire avec eux. Là, je voulais faire avec eux en fait.

1'31

CH : Tu peux me resituer un peu ce moment-là, qui arrive au bout d'un quart d'heure à peu près d'entretien, là ? Qu'est-ce qui se passe ?

PR : Je crois que j'ai laissé P. (*la CP*)..., je lui ai laissé la main.

CH : Ouais.

PR : Et puis à un moment donné, j'ai..., j'ai cherché entre guillemets à... à recadrer un peu l'entretien et repréciser aussi à N. (*l'EN*) du coup où on allait. Parce que du coup, on allait voir divers points, on allait aboutir à des conseils. J'ai recadré ça et puis après, du coup, je me suis remis sur l'échauffement où j'ai appuyé ce qu'elle avait dit.

CH : Elle avait dit quoi ?

PR : Elle avait aussi parlé de contrôle.

CH : D'accord. Qu'est-ce que tu entends par contrôle ?

PR : Euh...

CH : Parce que quand tu y reviens, elle a l'air d'accord. Elle lui dit..., elle lui dit : on a déjà parlé.

PR : Ouais. J'ai discuté déjà avec elle. C'est vrai qu'en observant N. (*l'EN*)... Et c'est vrai qu'elle... Elle ne m'a rien dit. C'est juste qu'elle a rebondi sur ce que je disais et à un moment donné, elle fait... Je lui dis : c'est parce que j'ai l'impression qu'il reste toujours frontal aussi parce que c'est un moyen de les (*les élèves*) contrôler. Il ne s'autorise jamais le côté « je vais peut-être perdre du temps, je vais aller avec eux ». D'où cette idée. Je me suis dit : il y a un centre de contrôle. On a l'impression que..., qu'il gravite là-dessus. Et il a mis un élève avec lui un moment donné dans ce sens. Et du coup cet élève, il ne pouvait pas s'épanouir parce qu'il lui donnait très peu la parole où il le coupait. Et donc..., elle (*la CP*), elle l'a analysé aussi sur le plan de, on en a parlé, sur le plan de... Son débit l'aide à contrôler, surtout il n'aime pas perdre du temps. Elle, elle était vraiment sur le registre perte de temps. Alors que moi je pense qu'il n'y a pas que perte de temps ; c'est aussi sa personnalité de pouvoir contrôler, que ça tourne. Sans forcément avoir l'idée sous-jacente de la perte de temps. Là-dessus, on n'était pas... Mais du coup, je me suis appuyé sur elle, qui avait remarqué que..., dans différentes circonstances, ce fait de..., et bien du coup de..., elle pensait interpréter ça comme une volonté de ne pas perdre du temps.

CH : Et là, le fait que tu viennes là, à ce moment-là, c'est lié au fait que vous en avez parlé en amont ou est-ce que c'est parce qu'à ce moment-là elle lui dit « c'est la même chose, ça renvoie à cette volonté de temps » que toi tu rebondis dessus ? Est-ce que c'est quelque chose dont vous aviez discuté, je ne sais pas pendant la leçon ? Est-ce que c'est quelque

chose que vous aviez remarqué déjà ou est-ce que c'est quelque chose, sur le moment de l'entretien (*de conseil pédagogique*), qui fait que toi tu y viens ?

PR : J'y viens dans l'entretien. Et c'est surtout, je pense du coup, je... Le fait d'être prof référent là, du coup je n'ai pas abordé, je pense, la leçon aussi de la même manière que P. (*la CP*). P., affectivement, elle était plus touchée par les choses. Et du coup c'était un nœud sur lequel elle revenait.

CH : D'accord.

PR : On avait les mêmes..., le même... globalement les mêmes étayages en termes d'exemples. Mais moi, j'avais une volonté de synthèse en fait. On s'est vu avant l'entretien. Moi, j'étais dans une idée de synthèse, d'essayer de trouver quelque chose, un chantier, de mettre « A » ; « B » ; « C » entre guillemets, de..., de bien hiérarchiser les choses alors qu'elle était sur l'aspect global, sur des exemples. Et moi, dans cet esprit de synthèse en fait. Donc là, j'ai essayé de ramener en fait... Là, je pense en fait que j'ai pris le rôle de quelqu'un qui cadrerait la discussion.

CH : De trouver un espèce de..., de point commun en fait.

PR : Oui.

CH : Ouais voilà. Quelque chose de central.

PR : Ouais, central et puis aussi... ouais, maintenant que j'y repense, maintenant que je me vois, la volonté peut-être aussi de cadrer l'entretien, de le diriger indirectement. Parce que je me disais que... voilà.

CH : D'accord.

PR : Je me suis adjudgé ce rôle. Alors je ne sais pas si c'est bon. Mais le rôle de, à un moment donné, même donner la parole quand je la regarde..., N. aussi de m'interroger. Mais là..., quand je commence là, ça fait vraiment : ils écoutent et je recadre les choses. Donc il y a un côté je prends aussi l'initiative de cadrer la discussion.

CH : D'accord.

PR : J'y participe en encadrant quand même. Enfin, je ne sais pas, c'est mon sentiment.

ECP (5'12)

EN : L'échauffement, si tu veux, moi je, je veux faire avec eux. Là, je voulais faire avec eux en fait.

PR : Ouais, ouais.

EN : Et puis manque de chance je suis blessé là et je ne peux pas faire les adducteurs. Donc du coup... Et je n'ai pas pensé c'est vrai sur le coup, vu que je tournais, comme ça a duré vingt secondes, je n'ai pas pensé à aller vérifier.

CP : Ils (*les élèves*) étaient contre la... (*Cloison du mur*)

PR : Et tu changerais peut-être un peu de posture avec eux... Parce que tu sais, le fait d'être toujours central, contrôle, en fait tu autorises un (*élève*) à venir dans ton « centre de contrôle » - je matérialise - qui fait des démonstrations. Mais il commence à peine à dire que... « non, non, c'est dix secondes ». En fait, tu ne lui laisses pas trop le temps de s'exprimer parce que tu veux que ça tourne, c'est clair.

CP : Tu es toujours dans ce rapport à ça.

PR : Et comme les autres posent des questions, une fois sur deux tu n'écoutes pas. En fait, tu entends les questions qui te permettent de rebondir et d'avancer. Mais tu ne vas pas prendre le risque parfois ou tu ne vas pas voir les questions de ceux qui... pour ne pas perdre du temps. Et je pense que ce n'est jamais une perte de temps. Et..., c'est une posture. Toi, tu es là pour être médiateur.

5'59

PR : Je me rends compte que... Moi aussi, j'ai une forme de contrôle parce que je... Deux ou trois fois, en fait, elle me regarde en disant « oui ». Mais je pense que ça aurait été peut-être intéressant qu'au moins une fois je m'arrête et... qu'est-ce que voulait dire son « oui » en

fait ? Parce que du coup, je parle à N. (*l'EN*) ; elle (*la CP*) dit « oui » mais... Elle dit « oui » quoi. Peut-être pour qu'il y ait un meilleur accord, une meilleure visibilité et intelligibilité dans ce que je dis, les deux ou trois fois au elle dit « oui », j'aurais peut-être dû lui dire, à un moment donné : « Explicite, qu'est-ce que tu en penses ? qu'est-ce que tu as vu ? ». Là, je me rends compte que...

CH : Ce que tu dis, c'est qu'il n'y a pas forcément assez de..., de passage de témoin, c'est ça ?

PR : Ouais, dans ce temps-là par exemple. Parce qu'elle me regarde, donc c'est qu'elle est d'accord. Peut-être qu'elle veut la parole et que je ne le vois pas. C'est ça que je me dis. Il y a au moins une fois où je vois dans son regard : j'ai envie peut-être de parler. Et je me rends compte aussi que j'ai un débit qui fait que c'est dur de se placer.

CH : Ouais. Et N. là ? Tu penses qu'il le vit comment ça ? Tu penses qu'il est d'accord, pas d'accord avec ce que tu dis ? Il l'entend, il ne l'entend pas ?

PR : Je pense qu'il est d'accord mais à l'image de... En fait, je pense que... Alors soit je dis tout ce que j'ai à dire et puis je dis : « bon maintenant j'aimerais bien avoir ton avis ». Alors voilà, là... Les deux ont à s'exprimer, forcément. Lui, il faut qu'il revienne, il faut qu'il donne son ressenti. Et la CP, pour infirmer, confirmer, prolonger, donner des exemples. Et du coup, je ne me rappelle plus ce que j'ai dit derrière mais... Si je ne l'ai pas fait, c'est une erreur de ma part. Parce que je dis beaucoup de choses mais c'est le retour qui fait que l'on va avoir un accord et que l'on va pouvoir avancer. Là, du coup, je ne sais pas si je lui ai laissé la parole à elle et à lui. Et c'est ce qui m'interroge là et qui me saute aux yeux, en fait. Je me dis que j'espère que je leur ai laissé le temps parce que sinon ce n'est pas constructif dans le sens où l'accord ne peut pas se sceller, parce que tous les interlocuteurs n'ont pas eu le temps de s'exprimer.

CH : Et vous insistez sur ce truc de contrôle là. On reste toujours dans le même..., dans la même thématique que jute avant. C'est vraiment... Vous essayez vraiment de le sensibiliser à ça on a l'impression.

PR : En fait, on essaie de se... C'est ce que l'on s'est... Là par contre, c'est vraiment une mise en commun par rapport à ce que l'on a dit avant (*lors de l'ECP*). C'est qu'on aboutit tous les deux (*le PR et la CP*) à la même idée qui est que c'est un enseignant avec de multiples compétences, que l'on ne peut pas non plus et que l'on ne va pas oser forcément entrer dans : « ce n'est pas bon », parce que l'on pense que ce n'est pas la bonne posture avec cet enseignant-là. Et donc, on va juste essayer, parce qu'il est intelligent, de lui faire prendre conscience de choses. « Pour nous, tu contrôles ; on essaie de t'en faire prendre conscience à travers divers exemples ». Et on voudrait qu'il soit médiateur pour l'amener aussi à d'autres pratiques pour s'adapter plus tard. Pour nous, on s'est dit : on ne peut pas dire..., il y a beaucoup de choses où on ne peut pas dire que ce n'est pas bon. Par contre, on s'est dit : on va essayer de marteler cette idée de contrôle pour qu'il y ait une prise de conscience avec différents points. Et comme il est suffisamment intelligent, avec la prise de conscience, en plus lui donner des exemples pour l'aider à s'adapter, pour faire évoluer et transformer sa pratique. Et on l'a vu plus en termes de prise de conscience que parfois : « non, le principe n'est pas du tout acquis », et du coup, là on lui dit : « ce n'est pas acquis ; il faut faire ça, ça et ça ». Là aussi, c'est lié au personnage.

CH : Vous êtes plus sur le consensus.

PR : Voilà.

CH : D'accord.

ECP (9'05)

PR : L'apprentissage peut prendre du temps ; tu peux passer dix minutes un jour à un endroit. Là, peut-être que cela aurait été intéressant de sortir de ce cercle frontal à eux et puis d'aller les voir, intervenir, et puis le (*l'élève en charge des étirements*) laisser se débrouiller même s'il se trompe. Et puis de dire à un autre (*élève*) : « Va à côté de lui ». Et du coup, il y a un côté... Sortir de ce contrôle pour intervenir et les observer aussi. Et puis leur laisser le temps de se développer aussi. Du coup, tu n'es pas à leur rythme.

CP : Et même dans l'échauffement avec les ballons, c'était toi qui étais central. C'est-à-dire que tu n'as pas été dire à quelqu'un : « tiens, toi tu vas arbitrer ». Et tu aurais pu être là...

9'38

CH : Là, elle (*la CP*) part sur autre chose, non ? Ou du moins, elle revient sur une autre étape, c'est ça ?

PR : C'est un autre moment de l'échauffement.

CH : Ah d'accord.

PR : Où en fait elle donne un autre exemple identique où en fait, il (*l'EN*) est..., il est central. Après, elle ne rebondit pas sur ce que l'on dit. Elle donne juste une illustration qui confirme que, même dans une autre situation, il est dans le contrôle.

CH : C'est la même chose, le même constat.

PR : Même constat. Après il... Oui, plus ou moins le même constat, c'est-à-dire qu'il est au centre des élèves et qu'il ne se préoccupe pas qu'ils soient tous devant lui et il continue parce qu'il sait qu'il contrôle. Par contre, on se rend compte que lui, il encaisse quand même. Je m'en rends compte là. Au niveau de sa posture, il...

CH : Il ne dit pas grand-chose.

PR : Ouais. Voilà. Je le trouve apathique. Et du coup je me dis qu'il doit y avoir une activité réelle qui doit être débordante à l'intérieur. Et autant la collègue, je la laisse parler et d'ailleurs je... Je m'en suis rendu compte, tu vois, parce que je commence à regarder dès que je dis quelque chose. Par contre, lui, il est peut-être en souffrance intérieure.

CH : On ne sait pas pour le moment s'il est d'accord, s'il n'est pas d'accord.

PR : Voilà. Et même s'il n'en souffre pas du coup, du fait que... Il s'attendait, entre guillemets, on l'a bien senti et on le savait nous, c'est pour ça peut-être que l'on a pris ces pincettes... On sentait qu'il était content de sa leçon et qu'il n'avait pas vu ce qui n'était pas bon pour nous. Du coup, je pense que c'est ce qui a fait aussi qu'à un moment donné on est entré sur un dialogue. Par contre là, en le regardant, je me dis que forcément il y a une activité réelle qui est débordante et que je n'interroge pas. Et qui pourrait nourrir. C'est-à-dire qu'à un moment donné, on est là aussi pour que l'on ait un accord, que l'on se comprenne et qu'on avance. Et là, je me dis : alors, soit il est d'accord et il se dit « mince, j'ai mal fait » ; ou alors, il n'est pas d'accord et du coup, le fait qu'on le... qu'on insiste peut-être, ça va rendre encore plus difficile le moment où il va devoir dire ce qu'il a envie de dire. Là, c'est vrai que là-dessus, sur... Autant à d'autres moments j'ai pu aller vite le chatouiller. Autant là, ça fait peut-être cinq minutes qu'il en prend quoi. Et je pense que c'est une forme d'erreur quand même : on ne communique pas avec lui en fait.

ECP (11'36)

EN : Ouais mais comme le jeu est nouveau pour eux (*les élèves*), je ne me sentais pas capable de... Je l'ai fait ça sur... Je l'ai fait...

PR : Ah d'accord.

EN : Je l'ai fait ça plus sur d'autres jeux.

CP : C'est vrai que l'on est dans une situation...

EN : Eux, ils découvrent ce jeu en fait.

PR : Oui, c'est vrai qu'il faut que l'on revienne dans le contexte, c'est vrai, d'une évaluation diagnostique.

CP : D'une évaluation diagnostique. On est dans une évaluation...

EN : Après, dans l'échauffement, ce..., ce qui est totalement vrai pour les étirements parce qu'ils les connaissent, parce qu'ils les connaissent plus.

PR : Oui, c'est pour ça que l'on est revenu plus là-dessus.

EN : Après le jeu, c'est vrai que c'est un peu différent parce que c'est un jeu qu'ils découvrent. Et c'est un peu différent quand c'est...

PR : Mum, mum. Et quels aménagements, pour rebondir un peu sur l'esprit, tu peux leur donner dans les leçons qui viennent, pour justement toi t'écartier un peu de la situation et puis les observer et la laisser vivre ? Comment, quels... comment tu pourrais faire avec eux ?

EN : Là pour les, les...

PR : Là, pour l'échauffement là qui est très ludique par exemple, où ils sont...

12'12

CH : Qu'est-ce que tu fais là ?

PR : En fait, j'essaie de... Que ce nœud en fait, il aboutisse à quelque chose de constructif. Par contre je me dis que les deux ou trois fois où il (*l'EN*) a commencé à parler, elle (*la CP*) l'a coupé et je l'ai coupé. Et du coup, on n'est pas allé jusqu'à la controverse. Je ne suis pas allé au bout de la controverse. C'est-à-dire que...

CH : Ça ne te satisfait pas ça.

PR : Je me dis qu'on n'est pas allé au bout. Je pense qu'il avait plus à dire, plus à exprimer. Et du coup, j'essaie de passer vite parce que moi mon intérêt, en tant que prof référent, je me dis que je ne peux pas rester... On a dit ce que l'on pensait ; il a plus ou moins évoqué, même si c'est succinctement, ce qu'il pensait, pour qu'on aboutisse à un conseil, une évolution. Par contre du coup, on n'a pas été dans la controverse. Parce qu'il y a deux ou trois fois où il commence en disant « oui mais », on le sent, mais en fait on le coupe, on ne le laisse pas parler. Du coup, on a avorté un peu la controverse alors que c'est peut-être là qu'on aurait été de meilleur conseil. Peut-être que... Ouais, je m'en rends compte en fait que je n'ai pas laissé assez de temps à la controverse je pense. Tout de suite j'ai voulu rebondir.

CH : Quand tu dis controverse, c'est le fait de vouloir à chaque fois renchérir « oui mais », « oui mais », c'est ça ?

PR : Oui, oui. Et surtout le laisser vraiment aller au bout de : « oui, je suis d'accord » ; « non, je ne suis pas d'accord ». Il n'a pas eu assez de temps là.

CH : Et là, tu changes de..., tu changes de forme de dialogue avec lui. Tu passes de... Tu questionnes un peu là.

PR : Mum. En fait, là j'étais dans l'idée de... Avec ce qu'on lui a dit, forcément qu'il a dû cogiter intérieurement, et là je veux... voir s'il a compris du coup. Comment tu ferais, comment tu aménagerais ? Je veux que ça vienne un peu de lui le conseil. Je sais que c'est quelqu'un qui est créatif. Je me dis... Et puis à travers ça, je veux voir s'il a compris. Parce qu'après, est-ce qu'il ne le fait pas par plaisir ? Comme je n'ai pas été au bout de la controverse, est-ce qu'il ne va pas me faire..., il va peut-être nous donner ce qui correspond à ce que l'on attend nous mais pas ce qui lui convient à lui.

CH : Tu as dit justement qu'il a compris. C'est... c'est qu'il est d'accord ou qu'il est capable de...

PR : De construire une situation.

CH : Ouais.

PR : Qui correspond à ce que l'on attend nous.

CH : Ah d'accord, ok.

PR : Mais comme je n'ai pas été au bout de la controverse, je ne peux pas dire à 100 % qu'en fait, ce qu'il va faire a du sens pour lui parce que je n'ai pas été au bout de sa controverse, de la controverse. Donc je ne peux pas être complètement certain qu'il ne va pas le faire pour me faire plaisir.

CH : Tu aurais pu laisser poursuivre un peu...

PR : Oui. Et je pense que c'est en cela que..., que j'ai failli un peu.

ECP (14'35)

EN : Ouais, ouais. Et bien moi, je mets souvent le dispensé pour l'arbitrage, enfin s'il y a arbitrage à faire. Mais, étant donné que maintenant les règles sont comprises, c'est un jeu qui, moi je l'ai fait avec d'autres classes, il n'y a rien à dire en fait.

CP : Donc, auto arbitrage ?

EN : Ouais voilà.

PR : Par contre ce qui était très intéressant, et c'était vraiment une qualité à pointer, tu l'as très très bien animée. C'est-à-dire que tu as été très présent et du coup, ça a joué. Par contre, là où tu peux aller un peu plus loin, c'est vraiment encourage-les : « c'est bien » ou « ça ne va pas ».

15'02

PR : En fait, on n'a pas été au bout du conseil.

CH : Vous changez là.

PR : Oui.

CH : Vous passez à l'affectif un peu là, non ?

PR : Ouais, ouais. Parce que derrière le contrôle en fait, pour moi il y avait... La première chose que j'ai vue vraiment dans la séance, le contrôle mais pour moi c'est l'affect. C'est-à-dire le..., une vie affective qui est un peu balbutiante mais qui n'est pas du tout exploitée par rapport au potentiel des élèves et à son potentiel à lui (*l'EN*) de faire vivre une vie affective, qui fait que la classe elle..., elle entre dans, dans une dynamique. Et après, du coup, en discutant, on a lié ça au contrôle. Mais là, en fait, là je me dis qu'on n'aboutit pas vraiment à un conseil parce que... il ne voit pas l'opportunité... Je ne pense pas que... Il a compris l'idée qu'il contrôlait mais il ne voit pas trop l'intérêt du...

CH : Ouais parce que tu lui poses une question, il vous répond avec l'arbitrage des dispensés. Vous dites « oui, oui » et puis ça...

PR : Et ouais, on ne va pas au bout. Il nous dit globalement qu'il y a déjà pensé et que l'arbitrage va se faire de façon autonome. Alors que j'aurais dû lui dire : « mais quelle place tu donnes aux élèves dans l'échauffement » parce que c'est là où ça va évoluer.

CH : D'accord.

PR : Alors que là, c'est moi qui pose mal aussi la question parce que j'aurais dû dire : qu'est-ce que tu ferais dans l'échauffement ? Parce que là, du coup, dans ce jeu d'échauffement, c'est clair qu'il tourne tout seul. Alors que si on était revenu sur l'échauffement, vraiment les étirements, etc., comment eux (*les élèves*) ont une place, comment tu prends du recul...

CH : Ouais, mais en même temps tu le questionnes là.

PR : Oui.

CH : Donc forcément il répond. C'est vrai que là, vous n'êtes plus dans « vous y donnez, vous y donnez ». Vous êtes dans « vous voulez le faire parler, voir ce qu'il a retenu ». Peut-être que du coup, ça se... ça s'est...

PR : Ça s'est diffusé.

CH : Ouais, ça, ça s'est diffusé un peu.

PR : Et à la fois, je pense qu'il a intégré la chose. Et donc en fait, là où j'ai tapé, pour lui ce n'est pas force de proposition, clairement. Alors qu'on verra d'autres temps où là il..., il réagit plus. Là, il dit « non », sur le jeu d'échauffement, « non ». Et puis en plus, on ne rebondit pas parce que ce qu'il dit, c'est, c'est pertinent. Ils (*les élèves*) vont être autonomes, ils l'ont compris (*le jeu*). Et du coup, voilà, j'essaie de prendre un virage en retournant sur la vie affective en fait, sur...

CH : C'est surprenant parce que vous y donnez beaucoup au début sur ce contrôle, etc. Puis après, vous venez au questionnement, sur lequel vous ne renchérissez pas. On pourrait penser effectivement que c'est un peu l'inverse : on questionne, on voit la réponse et puis après on lui donne. En fait, là c'est... C'est vrai que... On a l'impression que ça ne va pas au bout. Là on part sur l'affectif sans vraiment avoir eu le... le bout du bout.

PR : Oui clairement. Non mais c'est vrai qu'en termes de méthodologie, on a eu tendance à un peu donner des arguments, le questionner. Alors c'est vrai que l'on aurait pu commencer par le questionnement, comme je le fais un moment donné sur : « c'est quoi l'évaluation diagnostique pour toi ? ». Je pense que du coup ce sont des moments qui auraient été plus riches en commençant par le questionnement ; et puis après nous mettre des arguments ; et puis après les confronter, les étayer pour aboutir à une solution. Je pense que ça serait plus... Là on le voit. Parce que nous on s'y perd aussi. En voulant partir avec nos idées, du coup, si elles ne cadrent pas avec ses réponses, on n'arrive pas à enchaîner. Alors que si l'on part de ce qu'il dit, on peut greffer ce que l'on a à dire sur ce qu'il dit. Là, c'est plus dur je pense de rattacher ce qu'on voulait dire parce que lui en tous cas, le contrôle, il évite le truc, il passe à autre chose. Donc du coup, ça nous...

CH : Vous, vous n'enchaînez pas.

PR : En termes de méthodologie, c'est vrai qu'on aurait dû alterner : le questionner, raccrocher nos arguments puis revenir à lui. Parce que là du coup, on a perdu le fil. Il nous a fait perdre le fil.

ECP (18'19)

PR : Donne aussi des connotations affectives à ce que tu dis, pas uniquement : « oui, vas-y » ou « rends ce ballon ». Tu vois, tu es un peu... Et ce côté contrôle en fait, il est aussi là-dessus. Mets de l'affectif dans tes mots et du coup, ça fait moins contrôle, ça fait plus partage quoi. « Ouais c'est super là ». « Par contre là, ce n'est pas bien », tu vois. Mets de l'affectif dans le jeu parce que tu, tu le diriges comme un entraîneur en fait. Et à un moment donné tu... Ils ont envie de se sentir..., tu vois, qu'ils aient un peu la banane. Donc je pense que tu, que tu as une animation pédagogique qui est très, très riche mais sur laquelle tu peux un peu..., greffer de l'affectif.

18'54

PR : C'est fou là, parce qu'il est comme ça (*le PR imite l'EN en se rongant les ongles*). Il (*l'EN*) commence à se mordre l'ongle. Et en fait, c'est vrai que ça marche d'autant moins là ce que l'on fait que..., que c'est quelqu'un qui a les capacités et une aisance à parler. C'est-à-dire qu'on le frustré. Alors que si j'avais commencé en disant : « oui, affectivement ou autres, tu penses que tu gères bien les situations ? » Le laisser dérouler ce qu'il a déroulé et moi enchaîner. Parce que là du coup, il subit. Il subit et ça n'aboutit pas en plus à un réel questionnement. C'est un peu un monologue quoi. Du coup, je fais des constats...

CH : Et en même temps, vous (*le PR et la CP*) raccrochez là, vous essayez de raccrocher là, j'ai l'impression. Tu essaies de lier l'affectif au... au contrôle là.

PR : Au contrôle oui. Mais... Je reprends ce que tu disais. Je pense que là c'est flagrant : la méthodologie n'était pas adaptée entre guillemets. Je pense que la méthodologie aurait pu être plus efficace et surtout le mettre plus à l'aise. Parce que là du coup, il est un peu dans..., un peu comme au tribunal même si ce n'est pas le but du jeu parce qu'il...

CH : C'est vrai qu'il prend des coups mais on ne sait pas trop s'il pense que c'est justifié ou si ce n'est pas justifié.

PR : Ouais alors que si l'on commençait par savoir ce qu'il a à dire, du coup peut-être aussi on aurait... Je pense que si on commence en donnant nos arguments, on fait une..., on empêche peut-être de voir ce qu'il aurait pu dire si on avait commencé par la question. Et peut-être que comme il est intelligent, il va répondre en... Alors que si je commence en questionnant, il va dire ce qu'il pense et il ne sait pas si nous on a un avis contraire ou autre. Donc il va vraiment être lui ; on va avoir accès vraiment à son activité réelle et après moi de dire : « non, je ne suis pas d'accord ». Si je commence à dire « ça, ça, ça ne va pas », il a peut-être joué un jeu d'être conciliant.

CH : Le consensus.

PR : Voilà. Je pense que ça l'oriente, clairement. Il est intelligent dont il va essayer de, de construire, de montrer qu'il est capable et peut-être pas dire : non finalement c'est vrai que...

CH : Parce qu'en fait là, il encaisse mais... Puis tu n'es pas sûr qu'il n'encaisse pas pour vous faire plaisir. Peut-être que c'est pour ça, peut-être que c'est parce qu'il est d'accord mais..., ce n'est pas évident.

PR : Nous, on pense que l'on a raison mais on ne sait jamais... Enfin...

CH : Tu ne sais pas s'il est sensible à ça en fait ?

PR : Il y est sensible mais je ne sais pas... Moi ce qui interroge le plus là, ce n'est pas qu'il soit sensible. Il y est sensible, on le voit. C'est comment il le vit, ce qui est très important pour une transformation. C'est-à-dire que si affectivement on ne le vit pas bien, ça a beau être pertinent ou tu as beau être d'accord avec les collègues, on est quand même dans un enjeu de formation là. Il ne faut pas que ce soit un moment pénible, ce qui m'embête là. Je me dis que si j'étais parti dans la question, je pense qu'on ne verrait pas du tout la même chose. C'est moins frontal, moins monologue. Moi j'ai peur entre guillemets... Je suis sorti de l'entretien en me disant qu'on lui avait dit beaucoup de choses et je me suis demandé si on ne l'avait pas fait souffrir. C'est bizarre à dire.

CH : Souffrir, tu veux dire...

PR : Dans la façon dont ça a été menée. C'est-à-dire que l'on peut peut-être dire la même chose autrement et...

CH : Sur la forme.

PR : Ouais. J'ai été touché en fait, ça m'a travaillé la façon dont je suis intervenu.

CH : Ouais.

PR : En me disant c'est un peu inquisiteur et à un moment donné...

CH : C'est inquisiteur et en même temps vous le questionnez.

PR : Et oui. Mais je pense que c'est le sens. Peut-être que si juste je commençais : tu penses quoi de la vie affective ? Il y a de la vie affective dans ta classe ? Il y a de l'émotion ? Si je commençais comme ça, si ça se trouve il aurait été sur des champs que l'on n'a pas vus. Il aurait peut-être... Peut-être qu'il pense qu'il y en a et peut-être que l'on lui aurait dit non. Ça aurait été peut-être différent quand même. Moi, ça m'a questionné.

ECP (22'16)

CP : Ouais, c'est dans l'animation. Si tu veux, on reproche souvent à des stagiaires d'être plus dans l'animation que dans l'enseignement. Mais toi tu es dans le..., dans le contrôle et le contenu. Et parfois, il faudrait un peu plus de, de lâcher prise. Il y a des moments, c'est... Voilà.

PR : Sur des exemples qui sont redondants, que l'on a noté tous les deux (*le PR et la CP*), on va revenir sur, par exemple, que ce soit sur la présentation de la première situation ou dans la deuxième (*situation*), que ce soit pour... À chaque fois, tu as parlé par exemple, pour la première situation : « (*le joueur*) A fait ça, (*le joueur*) B fait ça ». Et tu as fait ton explication devant le tableau. Pareil pour le règlement, devant le tableau.

22'57

CH : Vous partez sur autre chose là, non ?

PR : Ouais.

CH : Ce n'est plus l'échauffement là.

PR : Non. En fait, comment on (*le PR et la CP*) a préparé, pour redonner comment on a préparé, c'est que... On a remis en fait..., on s'est mis d'accord sur globalement le chantier, donc le contrôle, médiateur, avec des points aussi en dessous, l'idée d'affectif ou autre. Et on en a listé à peu près par règle..., des illustrations. Et on s'est dit, au fond... Dans l'entretien (*de conseil pédagogique*) en fait, ce qu'il faut, c'est..., on veut jongler sur les différents exemples et que ça amène une prise de conscience. Et on s'est dit que c'est tellement large, on a tellement d'exemples qu'on va peut-être garder des exemples à la fin. C'est pour cela que l'on abordera tous les conseils plutôt à la fin pour montrer aussi, pour lui montrer aussi l'omniprésence en fait de ça. C'est pour ça je pense que l'on essaie d'enchaîner: on l'a vu dans l'échauffement, on l'a vu... là aussi on va voir une forme de contrôle. Contrôler, c'est aussi les affects. Je pense que l'on essaie de lui montrer en fait tous les lieux où..., où ça touche...

CH : Différentes circonstances dans lesquelles...

PR : Voilà. Par contre, on s'était dit que c'est tellement dense qu'on pouvait s'y perdre aussi à entrer dans une discussion de cinq minutes sur un conseil et donc on voulait les garder pour la fin. Parce que pour nous, le but d'avoir une prise de conscience, c'est-à-dire « regarde là différents points ». Voilà, que ça... Et puis qu'à la fin globalement que ce soit un accord et puis qu'on passe à des conseils parce que ça ne va pas s'oublier ce qui a été dit avant. Et puis ce sont des conseils assez généralistes. Mais du coup-là c'est ce que..., c'est ce que j'essaie de faire, c'est-à-dire que je me dis là, on lui remontre d'autres exemples pour que ça nous... ça le conforte. Mais à la fois je reviens sur... Le (*l'EN*) voir « machouiller », c'est quelqu'un de très zen et là...

CH : On sent qu'il...

PR : Le voir bouffer son crayon, c'est quand même... parlant quoi.

CH : Parce qu'il ne parle pas beaucoup, non ?

PR : (*hochement de tête*) Ouais.

CH : C'est vrai que jusqu'à maintenant, il est assez... pas passif parce que l'on sent qu'il y a..., voilà, il y a de l'activité mais...

PR : On parle d'un être humain et globalement il ne s'est pas beaucoup exprimé.

CH : Ouais.

PR : C'est vrai moi là, de le voir de l'extérieur, je me...

CH : Ouais.

PR : En fait, je le contrôle. En fait, moi-même je... Je ne suis pas assez entre guillemets médiateur. À un moment donné, il faut qu'il ait la main. Il faudrait qu'il y ait des blancs même. Si on lui avait laissé la main, il aurait pu réfléchir, il y aurait eu des blancs et peut-être quelque chose de plus aéré, de moins oppressant. Parce que là...

ECP (25'09)

EN : Pour la situation, pour la première situation, je suis revenu sur le terrain après, je l'ai faite démontrer.

PR : Oui, mais justement. Tu y es revenu derrière. Et pourquoi dès le départ, l'exemple n'a pas été fait en situation ?

EN : Parce que j'explique la situation et puis après la « montée descente ». Je les (*les élèves*) ai fait partir sur un échauffement libre et c'est quand je veux moi lancer, c'est quand je décide de lancer la situation que je me dis : l'explication ne va pas suffire. Et la démonstration va venir s'y greffer dessus. Comme en fait, il y a un temps de latence entre le temps d'explication devant le tableau et le temps de réalisation de la situation...

PR : Mais quel est l'intérêt de ce temps devant le tableau ? Parce qu'à chaque fois, tu es obligé de réexpliquer et tu es obligé de...

EN : Ouais.

PR : Pourquoi tu ne fais pas directement, par exemple sur l'histoire des (*scores*) « pairs – impairs », pourquoi tu ne les (*les élèves*) as pas mis directement sur le terrain, en en mettant deux (*élèves*). Et voilà : « le score, c'est 4-1 ou le score, c'est 6-2 ». Et puis voir, et que ce soit parlant. Pourquoi tu ne fais pas cela in situ ?

EN : C'est vrai que, que pour le score c'était intéressant. Après, dans, dans la première partie, c'était pour, vraiment, cadrer le déroulement de la leçon. On va commencer avec un jeu, enfin un jeu, une situation...

PR : Ouais, mais « A » et « B » là, quand tu dis aux élèves : « il y a A qui fait ça, B qui fait ça », pourquoi ce ne serait pas plus simple de mettre deux élèves sur un terrain ?

CP : Ouais.

EN : Parce que je sais que je vais le faire après, en fait. Je sais que...

PR : Oui, mais pendant ce temps ils n'ont pas compris. Ils ont été pendant sept ou huit minutes...

CP : Oui, c'est la découverte...

26'18

CH : Là, vous partez sur un autre problème non j'ai l'impression ?

PR : Ouais, ouais.

CH : Tu peux me resituer un peu ce qu'il se passe là parce que je... j'ai un peu décroché là. C'est sur une situation où...

PR : Ouais. En fait, c'est dans sa... On pense aussi que c'est... Là, c'est plutôt sur ce que disait la CP. C'est-à-dire qu'elle, elle avait considérée que le contrôle s'illustrait entre autres sur la volonté de ne pas perdre de temps, alors que moi j'étais plus sur l'affect. Et en fait là, du coup, on s'est dit : dans chaque situation, il (*l'EN*) les (*les élèves*) a frontal, il met de l'énergie à vite donner les consignes. Mais à chaque fois on s'est aperçu que pendant vingt minutes les élèves pataugent, ils se questionnent entre eux et ça ne marche pas. Et nous, ça nous est paru flagrant que : pourquoi il n'explique pas la situation avec des élèves mobilisés parce que juste verbalement, assis et passifs... Et donc c'est ce que l'on essaie..., et... Ce qu'il y a comme idée derrière pour nous, c'est que c'est aussi une forme de contrôle. Il peut... Il croit qu'il gagne du temps à un moment donné peut-être à faire une explication comme ça, mais en fait il doit ré-arrêter le jeu pour expliquer, les élèves ne comprennent pas, il les

prend à part... On essaie juste de lui montrer que... Et puis c'est une idée pour eux aussi. Laisser les élèves faire, laisser les élèves se tromper... Leur donner... Faire la démonstration quoi. C'est-à-dire que là il dit : « A fait ça ; B fait ça ». Il aurait pu dire : « Th., N., montrez-nous ». Et du coup, avoir le...

CH : Parce qu'il le justifie ça quand même. Il dit : je veux leur présenter la... séance... dans le temps...

PR : Oui. D'ailleurs il revient dessus alors que moi je vais sur autre chose pour le lui montrer. C'est-à-dire que sur A et B, il le justifie. Mais après, je lui dis : « tu as fait la même chose sur le règlement ». Et lui, il revient sur A et B en fait.

CH : Ouais.

PR : Et s'il n'y avait eu que A et B, je n'y aurais pas été dessus. Même si ça ne me plaisait pas, j'aurais dit que ça fonctionne. Après, il y a la même chose dans le règlement. C'est-à-dire qu'il a toujours... Il les (*les élèves*) ramène devant le tableau, il explique.

CH : Ouais mais ce qu'il (*l'EN*) explique... En fait, il donne..., il explique verbalement mais il ne démontre pas même temps, c'est ça ?

PR : Voilà.

CH : D'accord. Et vous, vous y dites...

PR : Ça serait mieux de faire les deux. Et on se dit surtout, c'est un...

CH : Les deux en même temps ?

PR : Les deux en même temps. Ce n'est pas parce qu'on n'aime pas ce qu'il fait ; c'est surtout que l'on a observé les élèves et que l'on a vu qu'il y avait des élèves qui ne comprenaient pas et qui posaient des questions sur le terrain. C'est quoi la ligne, etc. Donc, c'est que l'explication verbale n'avait pas été efficace. Donc... C'est ce que je dis juste avant qu'elle ne prenne la parole. Je lui dis : « oui mais on a vu les élèves, ils se questionnent », etc. Donc c'était juste pour lui montrer qu'à un moment donné, comme on est aussi sur laisser une place nouvelle aux élèves, et bien la démonstration fait partie d'une place aussi où ce n'est pas que lui qui donne les consignes mais il les associe. Donc ça peut être aussi une forme d'évolution à un moment donné. « C'est quoi « pair-impair » ? Allez, démontrez-moi et expliquez aux autres ». Ça pourrait être ça le, le... La fois prochaine, ça pourrait être ça. Voilà, on a vu ça la semaine dernière ; est-ce que tous les deux vous pouvez me montrer...

CH : Coupler l'explication verbale et en même temps...

PR : La démonstration, où les élèves sont associés.

CH : D'accord.

PR : Et non pas lui qui démontre. Mais après, pour nous, là où on raccroche à l'idée de contrôle, c'est l'idée de gain de temps. Par contre c'est vraiment..., c'est quelque chose dont je ne suis pas sûr. Et là l'erreur, c'est de ne pas lui demander. Quand P. (*la CP*) m'a dit « pour moi, j'ai l'impression qu'il croit qu'il va perdre du temps », j'aurais dû lui poser la question : « N., est-ce que tu fais cela pour gagner du temps » ? Parce que du coup on ne le sait pas là. Et la raison, quelle est la raison ?

CH : C'est vous qui pensez ça.

PR : Voilà, on extrapole. Et du coup, on fait tout un argumentaire sans lui demander : « au fait, pourquoi tu as fait ça » ? On le sait pour la première situation. Par contre, pour la deuxième, du coup...

CH : On ne sait pas trop.

PR : Mum.

ECP (29'31)

CP : Surtout que, ce moment-là, entre l'échauffement je dirais spécifique... Donc tu as démarré en disant : « Vous allez retrouver les gestes du badminton », enfin voilà. Et puis soudain, tu es parti sur cette situation. Donc il y a eu un, un chevauchement entre ces deux situations. Alors, donc on a noté : « A... ; B, smasher, etc. ». Et donc, il y a eu la fin de l'échauffement spécifique, enfin moi je l'ai compris comme ça, et puis après cette situation. Moi je ne savais pas... Là, on a été... Et donc, il y a eu la fin de l'échauffement spécifique, enfin moi je l'ai compris comme ça, et puis après cette situation. Moi je ne savais pas... Là, on

a été... Et puis on va parler aussi après de, du bien-fondé de cela. Pourquoi le choix de cette situation ?

EN : Ce n'est pas du tout une situation d'apprentissage. C'est pour moi les voir (*les élèves*)..., faire un panel technique assez élargi et assez simple à la fois, avec le dégagé, l'amortie et le smash.

CP : Oui mais est-ce que tu n'aurais pas pu...

PR : Juste...

CP : Ah, pardon.

30'18

PR : Je n'aurais pas dû la (*la CP*) couper là.

CH : Ouais.

PR : Eh bien non parce que...

CH : Tu la coupes pourquoi là ?

PR : Parce que je suis dans mon idée. Et il faut que j'en sorte. Là, ce qui est dommage, c'est que ça fait deux ou trois interventions qu'elle (*la CP*) patauge un peu vis-à-vis de N. (*l'EN*) dans la clarté, et peut-être que là, elle avait le moment de clarté.

CH : Ouais.

PR : Et je l'ai loupé. Parce qu'on sent qu'elle veut rebondir sur un truc et moi je suis dans mon idée en même temps depuis un moment et je veux y aller.

CH : Ouais, toi aussi, c'est ce que tu dises tout à l'heure. Tu veux cadrer...

PR : Et ouais. Je sens qu'elle...

CH : On a l'impression qu'elle... qu'elle dérive un peu et toi, tu essaies de...

PR : Elle manque de clarté. Sauf que là, vu de l'extérieur, je me dis que c'est là en fait où elle a le moment-clé et je le loupe.

CH : Ouais.

PR : Autant les deux, trois fois avant, elle dit : « oui, on va y revenir ». Bon, elle n'est pas sur l'exemple et du coup je me dis qu'on ne peut pas rester là-dessus. Moi, en tant que prof référent, je me dis qu'on ne peut pas rester dans... des généralités. Et à la fois, N. échange avec elle ; je les laisse. Sauf qu'au moment où peut-être elle va rebondir efficacement, je la coupe. J'aurais dû attendre qu'elle dise : « là, je n'ai plus rien à dire ». Là, j'ai fait une erreur. J'aurais dû lui demander... J'aurais dû attendre qu'elle ait finie de parler, je n'avais pas à la couper.

CH : Et là, tu la coupes parce que toi, tu es dans ton idée où tu la coupes parce que tu sens qu'elle dérive un peu ?

PR : Il y a les deux.

CH : Il y a les deux.

PR : Il y a les deux mais à la fois... Mais dans le doute, j'aurais dû la laisser finir en fait. Je sens qu'entre guillemets ça patauge un petit peu. Et je me dis qu'il va falloir quand même que je prenne la main, c'est mon rôle. Et à la fois, le problème c'est que j'aurais dû la laisser... Je n'ai pas été... En fait, j'étais dans mon idée, là je le vois, je regarde mon cahier d'ailleurs et je ne suis pas dans leur échange, je ne suis pas suffisamment attentif. Parce que si j'avais été vraiment attentif à l'échange, j'aurais attendu de savoir ce qu'elle disait, je ne l'aurais pas coupé. Je pense qu'il ne faut pas que je la coupe. Il faut que j'attende qu'elle est finie, même si ça patauge, et rebondir... Là je pense que..., bon après c'est peut-être plus fin, mais là, j'ai quelque chose d'important à dire c'est sûr, mais peut-être que je peux attendre. Ce n'est pas trente secondes qui vont...

CH : Ouais mais en même temps ça se justifie.

PR : Mum.

CH : Je veux dire tu penses que... Tu es dans ton truc, tu as l'impression qu'elle part sur un autre sujet et tu veux rester dans ta ligne et...

PR : Ah oui, par contre ça, c'est ma sensation. Oui, ah oui, ça fait..., ça me reparle ce que tu dis. Je sais que la première chose que j'ai..., c'est que je la sens patauger. Et après, au moment où elle va parler, j'ai peur qu'elle parte sur autre chose. Alors je...

CH : Ouais, il y a ça aussi. Tu veux rester dans ton truc à toi.

PR : C'est plutôt ça oui, c'est vraiment ça.

ECP (32'40)

PR : Ouais, juste pour finir sur..., aller jusqu'au bout justement de..., de cette idée de vraiment..., de l'exemple au départ. Parce qu'on se..., je n'ai pas l'impression du coup que ce soit complètement clair pour toi ce que l'on a dit.

EN : Si, si, c'est clair.

PR : Non, non, juste que les deux fois,...

32'56

PR : Je le (*l'EN*) recoupe !

CH : Ouais. Il allait pourtant dire là...

PR : Il allait dire « non, non », il disait « non, non ».

CH : Tu lui demandes si c'est clair...

PR : Mais à la fois c'est... J'ai une bonne intention. L'intention, c'est que je sens que... En fait, c'est vrai que ça fait cinq minutes que je sens qu'il y a un truc qui ne passe pas. Autant au début je sentais qu'il comprenait notre discours mais je ne le laissais pas s'exprimer... Il y a eu deux temps. Le temps où..., surprise pour lui déjà : mince, ce n'est pas ce qui était prévu, je pensais que c'était bon. Donc déjà, il faut le laisser amortir. Mais du coup, on aurait dû le laisser parler, c'est peut-être le meilleur exutoire. Et puis là, c'est le temps où je me dis : « non, là il n'est pas d'accord, je ne le sens pas d'accord ». C'est pour ça que je me dis qu'il faut que l'on revienne dessus, je ne le sens pas. Et c'est ce que je lui dis : je sens que sur l'exemple il y a des trucs qui résistent.

CH : Donc tu veux amener encore...

PR : Alors c'est une bonne intention. Mais à la fois au moment où il veut s'exprimer, je le coupe.

CH : Ouais.

PR : Donc j'ai l'intention de revenir sur un truc, un nœud. Il y a un nœud là, je le sens, il y a un nœud. Mais au moment où on peut peut-être le résoudre, je le coupe.

ECP (33'53)

PR : Parce qu'on se..., je n'ai pas l'impression du coup que ce soit complètement clair pour toi ce que l'on a dit.

EN : Si, si, c'est clair.

PR : Non, non, juste que les deux fois, on s'est dit à chaque fois, tu présentes devant eux et on se dit : là, il contrôle, c'est clair pour lui. Et à chaque fois, tu dis : « est-ce que vous avez compris ? ». Et ils disent : « c'est bon ». Et tu dis : « c'est bon ». Et à chaque fois, on a eu le même résultat : c'est que tu as dû stopper les élèves pour réexpliquer et malgré cela, les élèves se sont toujours questionnés jusqu'à la fin du cours. Par exemple sur le règlement. Ou même sur « A... ; B... », pendant toute la situation, certains élèves se disaient : « je fais quoi ? ». Donc, on te posait la question de savoir si ça te paraît plus pertinent de le faire in situ ou si tu as toujours besoin de ce temps avant ? Est-ce qu'il y a une nécessité ? Qu'est-ce que ça t'apporte ce temps avant ?

EN : Non, c'était pour multiplier les médias dans la..., dans la..., dans la transmission de la consigne.

PR : Mais quels médias y a-t-il de différents ?

EN : Le premier, je..., je décris la consigne...

PR : Oui, mais est-ce que tu ne pourrais pas le faire sur le terrain ?

EN : Et bien justement après, je le..., je le remets en..., en le décrivant sur le terrain.

PR : Pour toi ce serait trop dur qu'il y ait les deux ?

EN : Là, il y a les deux. Puisqu'il n'y a pas eu, il n'y a pas eu... La démonstration est venue... Il n'y a pas eu les deux en même temps mais il y a d'abord eu l'explication et puis après il y a eu le temps où..., le temps où j'ai arrêté l'échauffement, c'est moi qui est l'ai arrêté en sifflant.

PR : Mum, mum.

EN : J'ai pris deux élèves qui me paraissaient assez... enfin capables de le démontrer jusqu'au bout. Et on a fait la démonstration avec l'explication au début. Alors je leur ai demandé s'ils avaient compris. Ils ont fait, ils ont mal fait d'ailleurs. Je me suis dit : ils n'ont pas compris. Donc, ça montrait que le temps de latence et l'explication n'avait pas permis de comprendre. Donc, du coup, je réexplique. Et là, ils font et la démonstration a été parlante pour les autres élèves. Après c'est vrai que je n'ai peut-être pas assez insisté sur le fait que...

PR : Oui, oui. Juste, réponds, N. (*l'EN*), sur... Et pour toi est-ce que justement, dans un cas tu expliques, dans un cas ils démontrent, mais est-ce que tu ne peux pas coupler démontrer et expliquer au même moment dès le départ ?

EN : Si, si, c'est possible.

PR : Non mais est-ce que ça te parle ?

EN : Si, si ça me parle.

PR : Pour nous, ça nous parle et on voudrait savoir si ça te parle.

EN : Si, si ça me parle dans la mesure où dans ce cas-là, le premier temps ne sert à rien. Je ne présente pas la leçon et ils font, ils découvrent... Puisque j'ai présenté ma leçon...

PR : Non, non, tu la présentes mais sur le terrain.

CP : Sur le terrain.

PR : C'est ça que l'on essaie de te montrer.

EN : Non, mais j'ai compris.

35'35

CH : Ça ferraille là hein ?

PR : Ouais, mais je suis content de cette séquence.

CH : Ouais, on arrive à l'accord quand même.

PR : Il (*l'EN*) le dit.

CH : Il dit : « si, si... »

PR : Si, si je suis d'accord. Mais là, je suis content par contre de... Avec le recul, je me dis que je n'ai pas cédé aussi.

CH : Ouais.

PR : C'est-à-dire...

CH : Jusqu'au bout quoi.

PR : Jusqu'au bout, je ne l'ai pas lâché. À chaque fois, je lui dis : « oui mais est-ce que l'on peut coupler ? », je voulais vraiment avoir son avis. Deux fois je lui dis : « mais qu'est-ce que tu en penses ? ». Là, je ne l'ai pas lâché. Je pense que j'ai été assez ferme quand même là.

CH : Ouais.

PR : Et bien je me trouve assez ferme dans le sens où..., où je veux avoir son avis, je veux savoir s'il est d'accord ou pas d'accord. Lui, il est dans j'explique, j'explique. Donc je le laisse. À un moment je le laisse longtemps, longtemps parler. Sauf qu'à un moment, je reviens : « Oui mais qu'est-ce que tu en penses, qu'est-ce que tu en penses ? », sans vouloir lui imposer l'idée. Je lui dis : « nous, on pense ça ; qu'est-ce que toi tu en penses ? ». Je veux aboutir à : « qu'est-ce que tu en penses ? ». « Qu'est-ce que tu en penses du fait de coupler : tu le fais ou tu ne le fais pas ; est-ce que tu le feras ou est-ce que tu ne le feras pas ; est-ce que ça a du sens pour toi » ? Donc je me dis que là, malgré tout, c'était important d'aller..., de le laisser parler mais je veux son avis, il ne me le donne pas, eh bien c'est à moi de cravacher, cravacher. Là, il y a une forme de controverse quand même.

CH : Ouais, vous controveusez mais... C'est marrant parce que vous (*le PR et la CP*) avez quand même l'air d'être certains de ce que vous dites et en même temps..., « tu es d'accord ? ». À aucun moment où vous ne lui dites : non mais de toute façon, d'accord ou

pas d'accord, de toute façon c'est ça quoi.

PR : Ouais.

CH : Là, tu es..., tu..., non. C'est marrant parce que... À la fin, il est d'accord et finalement tant mieux. Mais s'il n'avait pas été d'accord, comment on aurait fait ? Est-ce que vous auriez été jusqu'à lui dire : bon, tant pis ? Ou...

PR : Ouais, c'est vrai. Ouais, parce qu'on lui dit en plus... Je la regarde (*la CP*) et on lui dit...

CH : Ouais, parce que vous (*le PR et la CP*) lui (*l'EN*) dites des choses quand même mais jamais jusqu'à...

PR : Non, c'est un temps en plus où... Il y a le moment où j'aurais dû faire : « nous on pense ça et ça il faut que tu le fasses » ; tu ne peux pas passer à travers.

CH : Ouais, c'est ça.

PR : Je pense aussi que ce qui fait que l'on n'a pas eu cette fermeté là, c'est le contexte en fait de l'entretien.

CH : Ouais.

PR : C'est qu'on commence en lui disant : « qu'est-ce que tu penses de ta leçon ? ». Il nous dit que tout a été sauf le règlement. Or, ce n'est pas du tout ce que l'on a vu.

CH : Ouais.

PR : C'est quelqu'un en plus qui a eu des très bonnes visites, qui se débrouille très bien. Donc on savait déjà que l'on allait... Je pense que... On savait qu'on le froissait d'une certaine manière et du coup, c'est ce qui a avorté le fait d'aller jusqu'au bout du principe, c'est-à-dire à un moment donné de lui dire : « Bon, N. (*l'EN*), on a écouté ce que tu as dit ». J'aurais dû dire : « Bon, N., que tu sois pour ou contre, nous on te dit qu'il est préférable et qu'il faut mettre en place les deux (*l'explication verbale et la démonstration*) au même moment. Pour les élèves, pour leur apprentissage, pour leur compréhension, pour un gain de temps. Il ne faut pas que ce soit lui qui soit d'accord à un moment donné. C'est à moi aussi de lui dire : c'est ça le principe et attendre son accord sur le principe. Alors que là globalement, c'est lui qui finit.

CH : Ouais.

PR : Alors que c'est moi qui a un moment donné doit dire...

CH : A un moment donné, ça fait un aller retour, un aller retour, un aller retour...

PR : Oui. Et il n'y a pas une conclusion.

CH : Ouais.

PR : Ou la conclusion, il (*l'EN*) l'esquisse. Il dit oui... Mais la conclusion..., On aurait dû dire : « quoi qu'il arrive N., de ce que l'on a dit là, il faut que tu mettes en place les deux en même temps parce que c'est ce qu'on trouve qui est efficace, qui est adapté à tes élèves », etc.

CH : Parce que même lui il le reconnaît en plus.

PR : Et oui.

CH : Il dit : « ils (*les élèves*) n'ont pas compris ».

PR : Et... Et mon rôle justement, et c'est là que j'ai mal joué, c'est que, autant la CP peut avoir cet affect vis-à-vis de N. en disant : « ça doit être difficile pour lui ; il pensait que c'était bien et là du coup, on le matraque ». Autant moi, personne extérieure, j'aurais dû mettre les affects de côté pour dire à un moment donné : « non, quoiqu'il arrive, c'est ça ».

CH : Ouais.

PR : Et le prof référent, c'est ça aussi. C'est celui qui n'est peut-être pas baigné dans les affects et qui doit avoir ce recul suffisant pour à un moment donné imposer le principe. Or là, j'ai..., je me suis mis dans la situation de la CP ; affectivement, je me suis laissé déborder. Et je n'aurais pas dû.

CH : A vouloir être le compromis, la négociation...

PR : Mais à un moment donné elle doit aboutir à... Mon rôle, c'est aussi d'être ferme et peut-être d'avoir la fermeté que le CP n'aurait pas pu avoir parce qu'affectivement c'était dur de le dire comme ça. Moi je peux peut-être le dire autrement, faire que ça va enchaîner sans que ce soit... Je pense que ça aurait été plus difficile pour la CP de dire : « bon, c'est ça qu'il faut faire ».

CH : Ouais.

PR : Alors que pour moi, c'était mon rôle. C'est pour ça que je n'ai pas été au bout de mon rôle.

CH : Parce qu'il essaie de se justifier quand même. On sent bien que...

PR : Ouais, je cherche le compromis. J'ai une forme de compassion aussi d'une certaine manière, « qu'est-ce que tu en penses, qu'est-ce que tu en penses ? ». Oui bon, quand tu me l'as dit une fois, à un moment donné non. Tu penses ça ; bon ok mais pour nous, c'est ça.

CH : Parce qu'en plus, il se tire une balle dans le pied quelque part. Il dit : « ouais mais ça ne marche pas ».

PR : Ouais. Il dit : j'ai vu d'ailleurs même quand je leur ai demandé de faire la démonstration ils n'ont pas réussi.

CH : Ils n'ont pas bien fait, ouais c'est ça.

PR : donc c'est là, là-dessus je pense en tant que prof référent à un moment donné, c'est celui qui affectivement dans la dyade ne vit pas des choses et il doit justement profiter de ce regard extérieur pour, dans le compromis, avec la manière, mais quand même avoir cette fermeté que le CP ne pourrait peut-être pas avoir.

CH : Ouais.

41'05... 42'30 : Avance rapide

ECP (42'30)

PR : Si tu mets un match à thème, on en a discuté pendant la séance...

CP : Voilà.

PR : Si tu mets un match à thème, c'est facile d'observer. Alors déjà, les joueurs eux-mêmes vont voir en fonction du thème..., si tu mets des bons critères et un système de points. Si tu dis par exemple, si je dois faire un dégagé ou un amorti pour marquer le point ou (*jouer*) dans telle zone, forcément tu vas avoir des résultats immédiats et les élèves vont savoir où ils en sont. Et toi, tu peux... ça ne t'empêchera pas, comme tu dis, de voir tous les élèves, ce qui est très très intéressant, mais en plus tu les verras sur des thèmes, ce qui est d'autant plus... Ça peut être sur les déplacements, ça peut être sur... En plus, tu peux faire des matchs à thèmes qui remplissent ta grille et en plus, eux sont en temps réel, tu peux les questionner, faire une pause.

CP : Voilà.

PR : Voilà moi ce que j'ai vu. Sur les déplacements, je trouve qu'il y a ça qui ne va pas. Donc sur les matchs qui suivent, bon tu fais un match plutôt libre, tu peux alterner un match à thème, un match libre. Bon, sur le match libre, vous allez essayer de penser à ça. Et là, tu donnes un contenu. Même si c'est un prémisses de contenu que tu vas travailler dans les leçons suivantes, mais... Est-ce que ça te paraît difficile, faisable ?

EN : Non, non, ça me paraît faisable, ouais, ça me paraît faisable.

43'24

CH : Vous partez sur quoi là ?

PR : Là, c'est... On s'était dit que, quoiqu'il arrive, sur l'aspect évaluation diagnostique, notre rôle c'était aussi de lui dire : « voilà ce que nous on considère qu'il est important de faire ». On voit l'évaluation comme ça. Et donc là, on avait mis au propre en fait un petit protocole et on s'était dit qu'on le questionnerait sur ce protocole qui était : on fait une « montée descente » ; après, on fait plutôt des matchs à thèmes ; on associe des élèves à l'évaluation diagnostique...

CH : Parce que là en fait vous (*le PR et la CP*) y reprochez quoi ?

PR : Là, on lui (*l'EN*) reproche entre guillemets d'avoir été à remplir sa fiche tout le long du cours.

CH : Ouais. Il avait une fiche et il n'a fait que ça pendant la séance.

PR : Voilà. Il n'a fait que remplir et il n'est pas intervenu et... C'est aussi une forme de contrôle, c'est-à-dire qu'il fait son truc à son rythme et les élèves... Et nous, on considère

que... Ouais, on n'a pas été jusqu'au bout de notre idée parce que pour nous, ce n'était même pas une leçon d'enseignement. À un moment donné, il est même hors métier d'une certaine manière pendant une partie de la séquence parce qu'une évaluation diagnostique, ce n'est pas à remplir une fiche pour nous. À un moment donné, c'était jeu libre ou jeu à thèmes ; on associe les élèves, surtout des premières, à la construction de cette..., de..., de cet outil diagnostique et on met des contenus aussi. On dit par exemple si un point saillant ce sont les déplacements, on peut dire : « voilà, on fait attention aux déplacements de telle et telle façon ». Ce n'est pas parce que l'on fait une évaluation diagnostique que l'on n'enseigne pas. Et pour lui, je pense qu'il y avait une... On s'était dit : « on lui donne un petit cadre, on lui demande ce qu'il en pense ». Là par exemple, « si tu associes les élèves etc., qu'est-ce que tu en penses, est-ce que ça te parle » ? Sans l'imposer mais à un moment donné on lui dit quand même : « voilà, nous on a cette trame là et qu'est-ce que tu... ». Mais je me rends compte que je la coupe (*la CP*) encore un petit peu.

ECP (45'08)

PR : Quel thème du coup tu...

EN : Là, du coup, c'est la pertinence du thème.

PR : Voilà.

EN : Parce que moi je trouve qu'il n'est peut-être pas pertinent d'aborder un thème particulier sur une séance d'évaluation diagnostique, sachant que je veux balayer l'ensemble de ce que peuvent montrer les élèves. Si je les astreins à..., à amortir, je ne balaie pas l'ensemble du jeu du badminton.

45'19

PR : Là, il (*l'EN*) n'est pas d'accord.

CH : Il n'est pas d'accord. C'est la conception en fait... de...

PR : Les thèmes.

CH : Les thèmes.

PR : Je lui fais une proposition et il n'en est pas d'accord. Mais du coup, pour nous...

CH : En même temps c'est normal. Enfin, ce n'est pas que c'est normal mais c'est qu'il peut ne pas être d'accord puisque vous y posez la question. Donc il a le droit de dire non.

PR : Oui, mais... Sinon moi je suis content de sa réponse, je suis content. Nous (*le PR et la CP*), on s'était dit : « on propose quelque chose et on veut le faire réagir ». Donc moi qui me dis qu'il..., au contraire, on entame une discussion, c'est parfait pour moi.

CH : D'accord.

PR : Pour moi c'est parfait parce que l'on propose quelque chose qui nous paraît pertinent. Ok, il répond : « ça ne me va pas ». C'est important de savoir si ça ne te va pas. Mais alors comment on va pouvoir sortir de ça.

CH : D'accord.

ECP (45'54)

PR : Non, mais est-ce que par rapport à tes critères... Quel... Tu peux nous exposer tes critères ?

EN : Mes critères, c'était... Il y avait un critère « déplacements », « déplacements-replacements », un critère « intentions tactiques » avec la monotonie de l'échange, l'alternance jeu long-jeu court, droite-gauche, en gros jouer sur l'alternance.

PR : Mum, mum.

EN : Et le troisième critère, la troisième ligne, c'était la construction du point, c'est-à-dire déplacer l'adversaire pour pouvoir, par exemple le fixer sur un côté pour accélérer à l'opposé. Et la dernière partie, c'était la variété technique : ceux qui vont jouer uniquement en dégaqué,

ceux qui vont jouer en dégagé pour ensuite accélérer, frapper, et ceux qui vont arriver à enchaîner techniquement..., enfin oui enchaîner techniquement.

CP : Et comment tu vas associer ces, ces items que tu as retenus et les résultats de la « montée descente » ? Comment tu vas associer les deux ?

EN : Ah, et bien je vais... Alors déjà, normalement il va y avoir, enfin si la..., de ce que j'ai vu à peu près, ça se recoupe. Les terrains du haut vont avoir une plus grande variété technique, des intentions qui vont être plus..., aller vers la construction..., qui vont tendre vers la construction du point.

CP : On est bien d'accord quand même que la « montée descente », déjà, elle, elle trie.

EN : Ouais, mais elle ne dit pas à peu près où ça s'arrête.

CP : D'accord. Elle ne le dit pas. Alors après, la « montée descente », il faut l'utiliser par, par niveau.

EN : Ouais, en sachant que par exemple, Th. (*un élève*), je reviens à Th. parce qu'il m'a marqué, il frappe tous ses volants. Il arrive au terrain numéro trois, mais après, d'un point de vue de la variété technique, il n'est pas bon et..., et il ne se replace jamais.

PR : Mum.

EN : Donc lui, par exemple, c'est un élève type pour qui..., pour qui il y a beaucoup de choses à travailler, qui pourrait avoir une variété, enfin une progression importante sur un cycle, mais qui là va réussir, si je m'en tiens à la « montée descente », va être au terrain du haut, et en gros, je peux le mettre au niveau trois sans problème.

47'18

CH : Il (*l'EN*) résiste là, hein ?

PR : Mum. Mais je me rends compte aussi que là, je me mets en retrait pour m'armer et mieux rebondir.

CH : Ouais.

PR : C'est-à-dire que plus il parle, plus il me donne d'armes.

CH : Ouais.

PR : Moi je le vis comme ça là. Je me dis : il n'est pas d'accord...

CH : Il justifie sa démarche.

PR : Voilà. Et puis là, il n'était pas d'accord fermement.

CH : Ouais, ouais.

PR : Donc je me suis dit : si moi je dois lui proposer à nouveau des choses ou le contrer à nouveau, il faut que j'ai des arguments. Donc pour avoir des arguments, il faut que je le laisse aller au bout de sa démarche. Et moi mon idée là, c'est... On lui propose quelque chose ; là, il n'y adhère pas. Il faut que je sache vraiment... Là, je le laisse dérouler, la CP en plus intervient. Et là, moi je me dis : est-ce que je peux trouver des choses qui font que je vais pouvoir enchaîner en fait ?

CH : Ouais. Parce que là on a quand même l'impression que c'est un débat de professionnels à professionnel, certes, mais on est au niveau du débat. C'est-à-dire que finalement personne a tort et personne a raison dans l'histoire. On a l'impression que lui, sa conception, elle se tient, parce qu'il la défend comme il peut, assez adroitement. Vous, vous pensez différemment. Et toi tu le dis : vous cherchez des arguments, tu essaies de t'armer pour chercher des arguments. Mais au bout du compte...

PR : En fait, ça revient tout à l'heure. À un moment donné, notre rôle, c'est, à un moment donné, de sortir de cette symétrie de discussion et d'être dissymétrique pour dire : « attends, le principe c'est ça ». Voilà, comme tout à l'heure. Je pense voilà, c'est le deuxième écueil que j'ai pointé sur mon comportement. C'est à un moment donné on est dans la symétrie de discussion mais il y a un temps dissymétrique où le principe c'est ça, point. Il faut que tu l'appliques et comment tu peux l'appliquer. Voilà, on est intransigeant là-dessus. Il faut que tu enseignes et que tu interviennes dans ton évaluation diagnostique. Comment tu le vois ? Ça aurait été plus... Ça aurait été une meilleure question peut-être. Au lieu de lui proposer un truc tout fait, on aurait dû plutôt dire : « on te dit que le principe ce n'est pas de remplir

une fiche, c'est d'intervenir ; comment tu vois ton intervention » ?

CH : Ouais, parce que là votre proposition, elle est sur le principe en fait, est-ce qu'il y adhère ou pas.

PR : Et voilà.

CH : Là, c'est sur les moyens plutôt que...

PR : Voilà. Et... j'ai trop précisé je pense le principe en voulant donner un exemple. Je n'aurais pas dû donner un exemple. J'aurais juste dû donner le principe. Le principe, c'est d'intervenir. Comment tu, dans ce que tu as fait aujourd'hui, comment tu peux cadrer ça à ton intervention ? Comment tu peux modifier ça ? Et ça, je pense que ça aurait été plus constructif que de dire : « nous on te propose ça ; tu es d'accord ou pas d'accord » ?

CH : Ouais. D'ailleurs P. (*la CP*), elle rentre dans ce jeu de questions-réponses.

PR : Et oui ! Et c'est moins constructif je pense que de dire à un moment donné : « attends, nous deux, ce que l'on a vu, ça ne peut plus passer ; tu ne pourras plus jamais faire ça ; ça ne se fait pas.

CH : Ouais.

PR : Par contre, comme il faut intervenir, au regard de ce que tu as fait, qu'est-ce que tu envisages de faire ?

CH : Parce que ça, ce n'est pas négociable. Mais par contre, ça,...

PR : Voilà. Le négociable, c'est comment tu vas faire.

CH : Ouais.

PR : Et du coup, là, il y a une discussion. Parce que..., comme le principe est posé... Mais là, le principe n'est pas posé d'une certaine manière. Parce que j'ai posé le principe sur un exemple trop précis.

CH : Ouais.

PR : Mon exemple étant trop précis, le principe, elle..., elle ne peut pas s'imposer d'elle-même. Si j'avais dit : « il ne faut pas remplir, il faut intervenir »... Mais je n'aurais pas dû dire comment intervenir. Le comment aurait dû être co-construit. En donnant le comment, du coup je détruis mon principe.

CH : Voilà, c'est ça.

PR : J'ai, j'ai sabordé mon principe en fait. Et son pouvoir surtout, surtout son pouvoir.

ECP (50'40)

PR : Ouais, mais juste une question justement dans ce que tu dis. Pour toi, en première, ils (*les élèves*) ne sont pas capables par exemple, sur le déplacement, si tu demandes un seul critère par match de dire juste est-ce qu'il se replace, est-ce qu'il est en retard ? Est-ce qu'eux, ils ne sont pas capables d'observer un critère par match ?

EN : Si, si sur un critère, ils en sont capables, ouais.

PR : Donc ils (*les élèves*) auraient pu être associés. En plus, en (*classe de*) Terminale, ils devront s'auto évaluer.

CP : Il y a un projet.

PR : Faire un projet sur quatre (*points*). Donc c'est pour cela que...

EN : Oui mais là aussi, puisque là le projet, je prends à peu près la même grille que pour la (*classe de*) Terminale.

PR : Oui, c'est pour ça, comme tu m'as donné ta grille, je rebondis sur cet aspect.

51'09

PR : Je rebondis.

CH : Ça continue là.

PR : Non, je rebondis donc je repars bien de ce que je lui avais laissé le temps de dire.

CH : Ouais, ouais.

PR : Il a dit des critères de déplacement et je reprends ses arguments pour lui montrer : et non N. (*l'EN*), tu peux utiliser ça en match à thème. Moi je ne démords pas de mes thèmes en fait. Je veux lui « faire manger » mes thèmes alors que j'aurais dû lui faire manger

qu'intervenir c'est obligatoire. Et discuter sur autre chose. En plus, ça biaise un peu la chose là.

CH : Il n'y a pas différents niveaux de discussion en fait.

PR : Je pense que le prof référent doit se mettre sur un niveau de règle... S'il impose un principe, ça doit être une..., un type de principe et pas un exemple. L'exemple, c'est ce qui va être entre guillemets, c'est l'aboutissement. C'est...

CH : Mobilisé, sur le terrain..., par l'enseignant en fait.

PR : Ouais. Ou il y a deux temps en fait. Le premier temps, il est là pour, entre guillemets, s'il y a un principe qui est défaillant lui dire : il est non négociable. Par contre, animer la négociation sur comment on va le transformer, comment on va l'adapter.

CH : En termes de moyens.

PR : Voilà. Alors que moi, je lui ai déjà donné les moyens en laissant la... En fait, j'ai même mis le primat sur les moyens avant de bien vraiment définir le principe. En fait, il est un peu sous-jacent. Il n'est pas clair : non, tu dois intervenir ! Et je pense là..., ce n'est pas sur les moyens, c'est sur le principe que je dois m'imposer, clairement. Parce que du coup là, je discute sur les moyens en confrontant mes moyens et les siens. Alors que si je ne n'avais donné que le principe, j'aurais discuté à partir de ses moyens à lui. Et ça aurait été peut-être plus facile de discuter du coup.

ECP (52'35)

PR : Donc ils (*les élèves*) auraient pu être associés. En plus, en terminale, ils devront s'auto-évaluer.

CP : Il y a un projet.

PR : Faire un projet sur quatre (*points*). Donc c'est pour cela que...

EN : Oui mais là aussi, puisque là le projet, je prends à peu près la même grille que pour la (*classe de*) Terminale.

PR : Oui, c'est pour ça, comme tu m'as donné ta grille, je rebondis sur cet aspect.

EN : Le projet, le projet, pour moi, il se construit sur le cycle, sur la longueur du cycle.

PR : Oui, oui.

EN : Là, je ne les sens pas capables, vraiment, de se..., de s'évaluer sur un ensemble de critères.

PR : Mais justement...

CP : Mais l'objectif, c'est quand même aussi ça.

PR : N., tu as une forme de rigueur, regarde, même là. Donc tu as une forme de rigueur et tu attends beaucoup d'eux (*des élèves*), tu vois. Et là, je me dis, à un moment donné, tu pars du postulat que ça va être dur pour eux. Eh bien ouais, ça va être dur. Mais là, tu aurais pu dire : « à chaque match, par exemple, je donne un critère ; voilà, les déplacements, je regarde ça, ça et ça et vous placez, vous entourez juste un mot, tu vois, où vous placez votre collègue ». Et vous en discutez entre les deux matchs. Du coup, ils peuvent négocier : « moi, je ne suis pas d'accord », etc.

CP : Il y a déjà l'élève au centre.

PR : Et toi, ça ne t'empêche pas de tout regarder et de noter objectivement où ils en sont.

EN : Ouais, ouais.

PR : Et de comparer après avec ce qu'ils ont vu, même de discuter avec eux pendant la leçon. Tu prends une fiche : non là, je ne suis pas d'accord, tu vois.

EN : Ouais, mais là, il y a un autre truc : c'est que moi je ne me sens pas capable, moi, de regarder tous les déplacements et les déplacements des huit terrains alors que je sais que je vais passer à un autre item sur le match d'après. Moi, je ne me sens pas capable..., moi personnellement, comme c'est une activité que je maîtrise moyennement, je ne me sens pas capable de les..., de les (*les élèves*) centrer sur un item et de moi me décentrer pour regarder les huit terrains.

54'08

CH : « Je pense », toujours. Ça ronronne un peu là.

PR : C'est-à-dire que j'aurais pu dire, je pense, discuter des moyens si avant j'avais affirmé la règle.

CH : Ouais.

PR : Le « je pense » quand le principe, il est au-dessus de nos têtes là...

CH : Il est diffus un peu.

PR : Il est au-dessus de nos têtes.

CH : Parce que du coup, il n'y a pas eu d'accord au départ en fait avec ce principe qu'il fallait intervenir. Donc finalement c'est normal qu'il ne soit pas d'accord avec vos propositions. Lui, il est dans son...

PR : Ouais, ouais.

CH : A partir du moment où, où le principe n'est pas..., incompressible.

PR : Mum, mum. Il y a deux règles qui devaient être incompressibles. C'est un, le début, quand tu expliques, et bien il faut allier la démonstration. Et comment tu vas le faire. Et là, il faut intervenir. Comment on fait ? C'est clair. Et à la fois, je me rends compte que comme sur le premier principe ça m'amène à la même démarche. C'est-à-dire que je ne le (*l'EN*) lâche pas. C'est que la je ne le lâche pas.

CH : Ouais.

PR : Je vais au bout. Je veux lui faire comprendre qu'il peut le faire. Sauf que ça aurait été peut-être plus facile si avant on avait clarifié le principe. Du coup, là, ça m'oblige à un truc..., c'est rude avec lui. Parce que je lui dis... Parce que je lui dis... Il dit : « je ne me sens pas capable ». Je lui dis : « mais si »... En fait, j'essaie d'aller jusqu'au bout.

CH : C'est long, ça fait un moment qu'on y ait dessus.

PR : Ouais.

CH : Et puis lui, il remobilise un nouvel argument : « ouais, mais je ne me sens pas capable d'observer etc. ». Donc du coup,...

PR : Et moi, je suis toujours dans cette idée de « tu peux le faire ».

CH : Ouais. Tu peux... le faire.

PR : Mum, mum. Ouais, il y a le « tu dois », c'est la règle. Et il y a le « tu peux », c'est..., c'est quand on travaille les moyens.

CH : Les exemples.

PR : Ouais.

ECP (55'44)

PR : Oui mais toi tu peux, si tu regardais à ton rythme et leur donnais un critère à eux, leur dire ponctuellement : « tiens, moi j'ai vu ça aussi » et les interroger. Tu pouvais garder la même méthodologie, c'est-à-dire que tu observes chaque élève et puis si à un moment donné sur un terrain, tu dis : « tiens, là c'est le thème variété des coups techniques ».

PR : « Il utilise quoi ? L'amortie, le dégagé, etc., la contre-amortie ». Et bien tu peux toi, en même temps, regarder un peu plus cela sur ce terrain-là pour pouvoir discuter avec eux, négocier. C'est juste que tu vois, je pense que...

CP : Mais on en vient toujours à la même chose : c'est la place...

EN : Oui, c'est la place de l'élève.

CP : Ce que tu leur accordes, ce que tu veux bien leur accorder. Tu es vachement présent quoi.

PR : Est-ce que toi, au fond de toi, tu te dis que c'est, à un moment donné, tu penses que tu peux..., à un moment donné, que ça peut partir un peu « en cacahuète », le fait de leur laisser des trucs ?

EN : Ah non ! Non, non.

PR : Ce n'est pas une hantise, ce n'est pas..., tu n'as pas d'appréhension ?

EN : Ah non, pas du tout. Je sais qu'avec eux, non, je sais qu'avec eux il n'y aura pas de problème. Par rapport à ça, moi mon appréhension, c'est que ça ne serve à rien en fait. C'est les lancer sur une observation qu'ils ne vont pas être capables de mener.

CP : Enfin, ça dépend ce que l'on appelle « ne servir à rien », je veux dire que ça peut...

PR : Est-ce que ça ne peut pas donner du sens...

CP : Peut être formateur aussi pour eux, enfin il me semble.

56'15

PR : Là, quand même au bout de dix minutes, il (*l'EN*) nous dit que ça ne sert à rien.

CH : Ouais. C'est quand même gros ça.

PR : Ah ouais. Là, j'aurais dû... C'est là que prof référent, c'est la fermeté à un moment donné. Même si pour toi ça ne sert à rien entre guillemets, c'est un principe, voilà, tu es obligé d'y passer. Tu es enseignant, ça fait parti de ton métier. Le principe, c'est que tu dois intervenir ; tu n'es pas là pour remplir une fiche, point.

CH : Il nie finalement là.

PR : Oui, je m'en rends compte. Et puis là, il dit... Autant tout à l'heure, j'avais l'impression d'avoir gagné le duel entre guillemets dans le sens où..., il sort et je pense qu'il va le faire. Autant là, là...

CH : On ne sait pas trop là si... s'il est à l'écoute.

PR : Là, il n'y a pas d'accord. Et pas d'accord à cause de nous. Oui, c'est..., c'est de notre faute et surtout de ma faute plus que celle de ma collègue. C'est de ma faute réellement.

ECP (57'15)

PR : Même le vocabulaire, même si... Par exemple tu..., les coups techniques, c'est tout bête. Ils (*les élèves*) auraient tous compris une amortie, une contre amortie... Des démonstrations peuvent apparaître. Et puis est-ce que ça ne peut pas donner du sens au thème ? Bon, la semaine prochaine, je fais le bilan à la fin : regardez, on a vu les déplacements, etc. La semaine prochaine, on part surtout sur ça. Voilà, globalement, « je vous ferai un bilan la semaine prochaine plus approfondi - si tu n'as pas eu le temps de le faire - mais ça, ça a vraiment été un écueil pour tout le monde ». « Et on va mettre l'accent dessus ». Là, tes élèves, ils repartent, ils ont aussi pris conscience de ça, ils l'ont observé, tu le leur dis, est-ce que ce n'est pas plus, est-ce que ça ne donne pas plus de sens que, à la fin, on ne sait pas ce qu'il s'est passé et on va faire des défis.

EN : Si, si c'est sûr. Mais je ne me suis pas centré sur un item, c'est pour ça que je ne peux pas, que je suis incapable de leur dire... Je ne me suis pas centré... Bon après, globalement, je peux dire... C'est vrai, je peux dire globalement, c'est vrai, vous, vous ne vous replacez pas.

CP : Tu peux quand même leur dire... Voilà.

EN : Je peux le leur dire. Et j'aurais même pu le leur dire avant la leçon.

CP : Voilà.

PR : Et ouais, c'est ce que l'on se disait en plus, c'est que tu peux l'anticiper.

CP : Tu peux l'anticiper.

EN : Ça, je... j'en suis conscient mais..., c'est...

CP : Le problème, c'est qu'eux (*les élèves*), ils découvrent, enfin..., voilà.

PR : Parce qu'en fait, nous, globalement on essaie de te faire comprendre, enfin..., on essaie de te..., de te faire partager le fait que si on donne la place un peu plus à l'élève, ça va l'aider à apprendre. Est-ce que toi, est-ce que quand on te dit par exemple que l'on associe l'élève aux critères, même s'il n'y arrive pas tout le temps, parce que c'est un élève, est-ce que pour toi ça te parle quand on te dit que pour nous ça va l'aider à apprendre, ça va donner du sens à l'apprentissage ? Ou pour toi, tu es encore... C'est quelque chose qui ne te parle pas.

58'21

PR : Là, je doute là. En fait, la preuve que... Là, la preuve c'est que si j'y reviens, c'est que je n'ai pas..., le principe du coup, je ne l'ai pas imposé. Là, je m'en rends compte. C'est que je me remets tout ce que l'on a passé tout à l'heure en fait. Comme je n'ai pas imposé le principe, je suis obligé de lui (*l'EN*) demander : « est-ce que..., nous on pense ça, qu'est-ce que tu en penses ». Parce que je ne l'ai pas imposé.

CH : Vous y dites : on est en train d'essayer de te faire comprendre.

PR : Oui.

CH : Mais est-ce que vous êtes vraiment en train d'essayer de lui faire comprendre ou de lui faire apprendre ?

PR : Et voilà. On ne lui a pas appris le principe. On lui a... Non, on lui a laissé le choix d'apprendre. C'est différent.

CH : Ouais.

PR : On lui a donné un principe qui n'est pas suffisamment clair. Donc on espère que dans l'immersion de l'entretien il va l'apprendre.

CH : Ouais, ouais.

PR : Alors qu'il aurait dû être clarifié : tu dois faire ça, tu dois apprendre ça. Et on aurait dû discuter plutôt sur les moyens.

CH : Ouais.

ECP (59'26)

EN : Si, si, si, ça me parle, ça me parle.

PR : Tu n'es pas sûr (*sourire*).

EN : Mais moi je me dis que l'élève ne peut pas connaître le principe si je ne le lui apprends pas avant le principe, voilà. Il ne peut pas le découvrir tout seul le principe. C'est-à-dire que si je ne lui explique pas...

PR : Par exemple le déplacement. Il ne se replace pas.

EN : Et bien, si je ne lui montre pas le remplacement, il n'est pas capable de se replacer.

PR : Et pourquoi tu ne le lui montres pas avant ?

EN : Alors si, voilà. Mais parce que mon objectif n'est pas de travailler le remplacement aujourd'hui. C'était de découvrir s'ils sont capables de le faire ou pas, si eux ils l'ont déjà acquis. Parce que ce n'est pas leur premier cycle de badminton.

59'52

CH : C'est fou quand même là. Parce qu'il (*l'EN*) dit : mon objectif, ce n'était pas qu'ils (*les élèves*) apprennent. Et vous (*le PR et la CP*) ne rebondissez pas sur ça.

PR : Et non. Alors que c'est notre principe qu'il doit apprendre. Ouais. Je pense qu'à un moment donné il y a...

CH : C'est gros quand même ça : bon, les élèves aujourd'hui s'ils n'apprennent pas, ce n'est pas grave.

PR : Ouais. Et c'est là que j'aurais dû dire : « non, non stop ». La règle du métier, c'est...

CH : Intervenir.

PR : Non, là, il y a une fatigue qui s'installe aussi.

CH : Ouais, parce qu'on arrive au bout du..., on arrive au bout du thème. On ne sait pas trop encore s'il...

PR : Si, je pense qu'il y a adhéré mais il résiste sur certains points parce que la façon dont on y venu dedans, comme tu dis, ça a été de homme à homme et pas un principe et lui. Ce qui fait qu'à un moment donné aussi, il a besoin d'exister. Donc... Mais c'est surtout, là, il y a une fatigue, une fatigue intellectuelle parce que la joute, elle a « pris du jus ».

CH : Ouais.

ECP (1h00'39)

EN : Est-ce qu'ils (*les élèves*) sont capables de se replacer ? Comment ils se replacent ? Qu'est-ce que c'est pour eux le remplacement ? De le voir un peu. J'ai pu voir certains se replacer mais est-ce qu'ils se replacent sur la bissectrice de l'angle, enfin le...

CP : Enfin, c'est une séance d'EPS. (*Rires*)

EN : Non, non mais d'accord. Non mais là, je vais à l'extrême.

CP : On est d'accord.

EN : Non mais justement. Est-ce qu'ils (*les élèves*) se replacent au centre du terrain où est-ce qu'ils ne font pas l'effort de se replacer ? Par exemple, s'ils jouent une amortie, est-ce qu'ils restent collés au filet où est-ce qu'ils reculent ? Déjà..., c'est déjà une bribe de remplacement le fait de reculer. La personne qui joue au badminton en club va se replacer sur l'angle des possibilités de retour et là effectivement..., on n'est plus sur de l'EPS. Mais pour moi, c'était voir où ils en étaient d'un point de vue du remplacement et du placement, etc., dans le jeu. Sachant que si je ne leur dis pas ce qu'est le remplacement, je suis convaincu qu'ils sont incapables, qu'ils sont incapables, tant que la règle n'est pas connue, de se replacer.

PR : D'accord. Donc, sur deux ou trois critères, tu aurais pu... Tu ne trouvais pas opportun d'apprendre la règle ?

CP : De leur accorder...

PR : Puisqu'ils ne vont pas tous la maîtriser.

EN : Ah ! C'est sûr, c'est sûr.

PR : Comme tu es sûr en plus que sur les critères que tu choisis, il y aura des choses qu'ils ne maîtrisent pas.

EN : Ah oui.

1h01'36

PR : Là, en fait, comme tu disais avant, on ne lui (*l'EN*) a pas dit qu'il fallait..., qu'il fallait qu'il apprenne le principe. Mais là, d'une certaine manière, on le lui dit. Mais ce n'est pas ferme.

CH : Ouais.

PR : On lui redit que...

CH : Vous essayez d'y démontrer en fait.

PR : On démontre plus que l'on impose un principe. En fait, on essaie de démontrer alors qu'il faudrait imposer et discuter du moyen. Et donc, c'est un écueil parce que démontrer, démontrer c'est usant. On a tellement essayé de démontrer que c'est usant, c'est coûteux en terme affectif, ce n'est pas clair et on perd du temps aussi sur les..., sur les conseils.

CH : Ouais.

PR : C'est-à-dire que du coup, on perd du temps qui aurait pu être efficace sur vraiment étayer les conseils. On donne le principe, on étaye le conseil et on va au bout des moyens. Tandis que là, la démonstration fait perdre du temps sur le conseil et du coup, l'entretien est quand même moins pertinent. On y perd parce que le but, c'est quand même... Il y a le principe et puis surtout qu'est-ce que l'on transforme.

CH : On discute sur quelque chose finalement qu'on n'aurait pas besoin de...

PR : On n'aurait pas dû discuter. On fait un débat en fait. Le prof référent, il est là pour..., pour voir le chantier. Il y a des principes ; les principes, il les met..., il ne met en débat que les moyens. Il ne met pas en débat les principes. Par contre, il peut discuter si le principe n'est pas compris, pour que l'on soit d'accord sur la compréhension du principe. Mais il est imposé.

ECP (1h03'03)

PR : Mais même celles (*les choses*) qu'ils maîtrisent, rien n'empêche de les associer et de..., voir la règle quoi. Ça aurait pu être une forme d'apprentissage parallèle au règlement intéressante parce que... Il y a des études qui disent quand même que quand tu sais aussi et..., que tu observes, ça t'aide aussi à apprendre, à connaître pourquoi, comment. C'est peut-être un prémisses pour l'apprentissage quoi.

EN : Ah oui, oui. Je suis d'accord. Après...

PR : Mais on comprend ton point de vue aussi.

1h03'17

CH : Chaque fois qu'il (*l'EN*) est d'accord, c'est terrible.

PR : Mum.

CH : Vous comprenez son point de vue, c'est-à-dire que..., je suis d'accord et puis en même temps...

PR : Non, mais il y a un rôle... Mais en même temps, tout se tient de notre côté.

CH : Ouais ouais. Vous restez dans votre...

PR : Tout se tient de notre côté. On (*le PR et la CP*) est en symétrie avec lui, on est en débat avec un collègue et à un moment donné... Mais plus moi j'en suis convaincu que la CP, je dois être là pour : « clac, il y a deux ou trois temps, la règle c'est ça, ça et ça ». Voilà. Et à un moment donné, on est dans cette symétrie, dans ce débat qui n'est pas toujours fructueux du coup, qui n'est pas fructueux et qui est coûteux.

ECP (1h03'59)

CP : Oui, oui.

PR : Ton point de vue de la règle. Là aussi, ça aurait pris du temps. Donc...

EN : Ah oui, oui c'est certain. Et puis, ce n'est plus... Je n'étais pas, vraiment, dans l'idée de leur apprendre quelque chose aujourd'hui. Enfin, mis à part le règlement et le fonctionnement de la séance sur..., qui va durer encore..., enfin huit séances, un cycle sur huit séances.

PR : Par contre, est-ce qu'on est en accord sur le fait que l'on peut leur donner plus de place ?

CP : Plus de place.

EN : Ah, ça, c'est certain.

PR : Donc là, on est sur le consensus.

CP : Voilà. Ça, c'est vraiment...

EN : Ouais, ouais.

1h04'21

CH : On y arrive quand même.

PR : Mum. Non, on est en consensus et je suis convaincu qu'il (*l'EN*) fera moins de contrôle et qu'il ira vers la médiation. Je suis certain qu'il va le faire. Et ça, entre autres, par la place qu'il donne aux élèves. Par contre on n'a pas un accord sur les principes.

CH : Ouais.

PR : On a un accord global mais..., l'accord n'est pas..., il n'est pas conclu. Il est conclu sur : oui je contrôle, je dois être médiateur, entre autres par la présence des élèves parce que c'est un leitmotiv de notre dyade de formateurs. Par contre, il aurait fallu appuyer ça sur ces trois axes. Comment on présente une situation, tac, tac. On est d'accord sur une globalité qui devait être plus percutante sur certains points.

CH : On sent quand même qu'au bout du compte, il (*l'EN*) a quand même...

PR : Oui, oui.

CH : Mais c'est grâce à sa bonne volonté. C'est de lui-même qu'il a...

PR : Ouais. On ne lui a pas facilité la tâche en fait. On ne lui a pas facilité la tâche parce

qu'on lui a laissé l'opportunité de négocier. Et non, on devait juste lui laisser l'opportunité de comprendre le principe. Le principe est opportun et on doit discuter de sa compréhension alors que l'on peut débattre sur les moyens. On ne peut pas débattre sur le principe. On peut juste user de la compréhension. S'il ne la comprend pas, on lui dit : « attend, là, là et là, si, si, la règle »... Lui donner des exemples circonstanciés pour lui faire comprendre le principe. Mais elle ne doit pas être débattue. Et on a commencé par débattre donc... Débat, on avait les circonstances, on n'a pas clairement identifié la règle et on est parti sur le débat alors que le débat aurait pu être mis sur les moyens.

CH : Ce qui est paradoxal, c'est que vous voulez le convaincre de quelque chose, parce que c'est vraiment un pouvoir de conviction, et en même temps, à chaque fois qu'il y a une bribe d'accord, on a l'impression que : « oui mais on comprend en même temps ton point de vue ».

PR : Mum, mum.

CH : Vous cherchez à convaincre quelqu'un de quelque chose et en même temps, à chaque fois qu'il a l'air d'adhérer à ce que vous lui dites, en même temps vous lui dites : « c'est vrai que tu n'as pas tout à fait tort, en fait ».

PR : Oui, ouais, ouais.

CH : Ce qui est paradoxal.

PR : Moi je me rends compte que je n'ai pas... je n'ai pas osé m'imposer vis-à-vis de lui je pense. Voilà, clairement, dans ces circonstances là. Oui, parce que je le connaissais aussi, ce qui fait que je ne me suis pas imposé. Et aussi ma méconnaissance du métier de prof référent.

CH : Vous avez quand même l'air d'avoir ouvert un... chantier pour la suite. Ce contrôle, ça à quand même l'air de quelque chose qui...

PR : Oui, oui. Qui résiste chez lui.

CH : Voilà, c'est ça. Il y a une suite à..., à...

PR : A donner.

1h07'35

2.2.2. Visite Formative 3

2.2.2.1. AC-EN-ECP

ECP (0'10)

FU : Bien, alors moi, ce dont je voulais parler plus spécialement, c'était le problème de la régulation. Est-ce que tu (*l'EN*) penses que les élèves savent ce qu'ils ont réussi, appris ? Ou est-ce que c'est..., un peu flou ?

EN : Euh..., non. Je pense qu'ils savent ce qu'ils ont appris, ou du moins ce sur quoi ils se sont centrés. Après, ce qui m'a un petit peu questionné, et ce qui me questionne toujours, c'est comment, quand je..., le fait de passer du tout au rien en fait. La séance dernière, j'ai essayé de mettre en place ce système de critères que je donne aux élèves pour passer de l'apprentissage au développement. Euh..., mais j'avais donné un indicateur chiffré en disant : « vous faites vingt lancements de jeu ; si vous pensez avoir atteint le critère, qui était un critère qualitatif, vous changez de situation ». Et je me suis rendu compte en fait que le critère quantitatif de..., du..., enfin de vingt lancements de jeu prenait le pas sur le critère qualitatif.

FU : Ils (*les élèves*) en faisaient vingt et...

EN : Ils en faisaient vingt et peu importe l'issue des vingt... Donc, j'ai volontairement élagué le critère quantitatif. Je ne donne pas de limite : s'ils doivent faire cinquante (*lancements de jeu*), ils en font cinquante. Et j'essaie de dire : « quand vous arrivez à réaliser..., le critère, vous avez réussi ». Et j'essaie de donner un critère assez simple mais qui, qui peut se voir visuellement.

FU : Parce que..., tu crois qu'ils ont... Enfin, je pense au groupe un (*le groupe des élèves les plus forts*) là en particulier. Parce qu'il y avait un troisième élève là qui était censé réguler.

EN : Ouais, bon ça par contre...

FU : Bon, il n'a pas été... Est-ce qu'il a joué son rôle lui ?

EN : Ouais, non.

FU : Quand j'ai écouté, je n'ai pas vu de...

1'45

CH : Rapidement, est-ce que tu peux me sur quoi ils (*les formateurs*) t'amènent là à ce moment-là, sur quel élément de, de discussion ?

EN : On discutait du fait de..., du critère. Parce qu'en fait avec J. (*le FU*), on a délimité un chantier lors de sa première visite (*formative*) à la fin de l'année 2009...

CH : Ouais.

EN : Et le chantier porte sur..., principalement la volonté d'adapter un cadre théorique à l'enseignement de l'EPS et la difficulté de le faire parce que les élèves ont des attentes un petit peu différentes et que l'on ne peut pas être partout. L'enseignant ne peut pas être partout et c'est un cadre qui nécessite que l'enseignant soit assez présent au niveau des élèves et on s'est rendu compte que l'on ne pouvait pas être partout et que c'est difficile. Et donc l'idée est venue de faire émerger la notion de critères à donner aux élèves pour les rendre plus autonomes dans leurs apprentissages.

CH : C'est quoi un critère ?

EN : Euh..., un critère... Eh bien, un critère... Alors déjà, on aborde deux types de critères : qualitatifs et quantitatifs.

CH : Ouais.

EN : Euh... On s'éloigne un peu de la notion de critère de réussite au sens : « vous avez réussi quinze fois sur vingt ».

CH : Ouais.

EN : C'est... Le critère que j'avais donné pour cette séance-là, c'était par exemple pour..., pour le niveau un (*les élèves du groupe dont le niveau est le plus élevé*) : « vous avez atteint..., vous avez réussi lorsque régulièrement vous arrivez à mettre en difficulté l'adversaire, c'est-à-dire qu'il est en retard spatialement sur le plot là..., sur lequel vous envoyez le volant ».

CH : D'accord.

EN : Donc ça, c'est un critère que j'avais jugé qualitatif, et auquel je n'ai pas couplé volontairement, c'est ce que j'explique sur cette séquence, de critères quantitatifs. Parce que sur la séance dernière, j'ai fait ça en fait. J'avais donné vingt lancements de jeu. Alors ce n'est pas réellement des critères, c'est plus un, un fonctionnement. Je leur (*les élèves*) avais dit : « vingt services pour le joueur A ; le joueur B doit travailler ». Et puis j'avais donné ce fameux critère. Et j'étais resté sur l'idée de dire : « une fois que vous avez fait vos vingt services, si vous, si vous avez atteint le critère, vous passez à la situation suivante », qui est la situation de développement. Et là, je m'étais rendu compte qu'effectivement, peu importe l'issue de l'apprentissage, peu importe qu'ils (*les élèves*) réussissent ou pas, peu importe s'ils ont atteint le critère qualitatif que j'ai donné en amont, à l'issue des vingt lancements, ils changent de situation.

CH : Le critère, c'était faire tant de répétitions, ce n'était pas réussir tant sur tant.

EN : En fait, il y avait un réel critère qualitatif et après il y avait une organisation qui était de vingt lancements de jeu.

CH : Ouais, un nombre de répétitions.

EN : Et qui, ce qui s'est avéré être un critère quantitatif pour eux. C'est-à-dire qu'une fois que l'on a fait ces vingt lancements...

CH : C'est bon.

EN : C'est le signal pour dire : on passe à autre chose. Donc effectivement, par rapport à l'autonomie, ce n'est pas mal puisqu'ils se sont gérés sur la séance. Mais en termes d'apprentissage, ce n'est pas bon puisque ça ne veut pas dire qu'ils ont réussi tant de fois.

CH : Qu'ils aient réussi ou pas, ils passaient.

EN : Ils changeaient, voilà. Et c'est ce que l'on a... Non, on va le dire plus tard. Moi, moi quand j'ai pensé ça effectivement, je pense que j'ai centré cette séance sur ce que moi je serais capable de faire en tant qu'élève. Moi, bon élève en EPS, intéressé, eh bien je sens que j'y arrive donc je change. Mais eux (*les élèves*), ils ne sont pas forcément capables de dire : « là, je, je sens que ce que l'on me demande de faire, j'y suis donc je peux changer ». Ou « je n'y suis pas et je continue ». Et c'est vrai, c'est vrai qu'en plus ce sont des situations qui sont un peu pénibles parce que ça dénature un peu l'activité, c'est de la répétition, enfin c'est..., c'est une situation d'apprentissage assez fermée et..., et je comprends qu'ils aient envie de changer, d'être sur du ludique où il y a un peu plus d'incertitude, en tous cas sur..., un sport de raquettes en plus. Et donc c'est vrai que...

CH : Donc c'est pour ça qu'il (*le FU*) vient sur ça.

EN : Il vient sur le critère. Il me dit..., voilà..., et je comprends tout à fait. Je suis d'ailleurs tout à fait d'accord avec lui sur l'idée que..., et bien je pense que la prochaine fois, sur la prochaine séance je vais mettre à la fois des critères qualitatifs qui me semblent pertinents...

CH : Ouais.

EN : C'est-à-dire que..., c'est ça que l'on apprend. Une fois que l'on sait que « si c'est ça, il faut faire ça », c'est que l'on a appris le principe. « Par contre, on sait faire ça lorsque... ». Et là, le traduire de manière un peu plus pragmatique pour les élèves en termes de peut-être... Par exemple, il aurait été..., sur la situation du niveau un où il y avait des plots à atteindre, eh bien « lorsque vous avez réussi à faire..., à déplacer..., enfin lorsque vous avez réussi à créer quatre fois consécutivement un retard de l'adversaire qui n'arrive pas à toucher le volant alors que..., alors que le même volant a touché le plot, vous avez réussi votre situation ».

CH : D'accord.

ECP (5'46)

FU : Alors, ce sont des élèves qui sont..., qui sont sympas j'ai envie de dire, c'est-à-dire qu'ils ont, qu'ils ont essayé plusieurs fois. Mais ce côté..., « là, c'est acquis, on l'a fait, on a atteint le

critère de réussite », tu vois... Alors, j'entends ce que tu dis, c'est-à-dire que tu leur as dit « il faut en faire vingt » mais là, on est sur un problème de gestion.

EN : J'ai essayé un truc en fait, j'ai essayé un truc dans l'optique des critères que l'on a essayés de mettre en place (*lors de la Visite Formative 1*)... J'ai essayé de faire ça et je me suis rendu compte qu'automatiquement, quand il y avait les deux (*critères*) juxtaposés, il y en a un qui prenait le pas sur l'autre.

6'12

EN : Là, ce qui est vraiment intéressant, enfin ça me vient parce que je vois la discussion qui s'oriente beaucoup entre J. (*le FU*) et moi là, c'est que..., à la différence de la séance dernière (*la Visite Formative 2*), j'ai l'impression que le fait qu'il y ait quatre personnes... Déjà j'ai beaucoup moins mal vécu le..., enfin je n'ai pas mal vécu le premier entretien (*de conseil pédagogique*) mais j'en étais sorti beaucoup plus fatigué que sur celui-là.

CH : Ouais.

EN : Celui-là (*cet entretien de conseil pédagogique*), je l'ai senti un peu plus..., enfin je l'ai senti plus facile à vivre.

CH : Ouais.

EN : Et je..., ce que j'ai beaucoup apprécié, c'est que..., à la fois bon, chacun (*chaque formateur*) avait son rôle mais J. (*le FU*) vient un petit peu comme régulateur de la discussion à mon sens là.

CH : Ouais.

EN : Puisque lui, il connaît ma préoccupation liée au mémoire, lié à mon chantier professionnel que l'on a délimité ensemble. Et il sait que ce que je fais, quand je tente quelque chose, je le fais en fonction de...

CH : Ah d'accord.

EN : Et quand il me pose la question...

CH : Il y donne du sens en fait.

EN : Voilà. Quand... Il me dit... C'est-à-dire que là, quand il me pose cette question-là, il me dit : « bon voilà, là tu es sur ton truc, sur ce qui te questionne ; tu as mis en place un truc, bon... »

CH : Ce lien, c'est intéressant pour toi là, qu'il fait entre le chantier et...

EN : Il me dit ce qui a marché et... Ce qui a marché, bon c'est bien qu'il y ait un critère et en même temps, ça n'a pas forcément bien marché. Et derrière, quand C. (*le PR*) va dire « oui, effectivement, est-ce que tu te rends compte que pour le niveau deux, tu as été plus efficace dans la transmission des consignes que pour le niveau un », eh bien ça prend plus de sens. Parce que je sais que pour le niveau deux, j'arrive à faire le lien..., enfin je fais le lien sur le fait qu'avec le niveau deux, je me suis plus centré sur la réalisation gestuelle du dégagé et de l'amortie...

CH : Ouais.

EN : Et donc c'est plus facile de dire : « vous avez réussi quand... ». Enfin, ça a été beaucoup plus clair les consignes, enfin les consignes sont passées beaucoup plus simplement parce que j'étais sur ces critères de réalisation..., enfin sur des contenus plus simples à donner et, et moins dans l'organisationnel.

CH : D'accord.

EN : Et donc c'est vrai que là, ce, ce... Finalement, je ne sais pas si je m'exprime vraiment bien mais le fait que, dans la discussion, j'ai l'impression que le... Il y a eu un tour de table au début. Je n'ai même pas parlé de mes ressentis. Ils (*les formateurs*) sont partis directement sur ce qu'eux ont vécu. P. (*la CP*), C. (*le PR*) et puis J. (*le FU*). Et j'ai l'impression qu'au final... Bon, P. a fait un bilan plutôt global de la leçon.

CH : Ouais.

EN : Elle m'a dit : « c'était pas mal, avec quelques points négatifs, etc. ». Puis C. s'est entré plus précisément sur..., voilà les points négatifs. Et il a peut-être commencé à, à donner des solutions concrètes.

CH : Ouais.

EN : Et puis derrière, J. a recentré un peu le truc autour de ma problématique.

CH : D'accord.

EN : Et j'ai senti que, que ça donné du sens un peu à... Et derrière, ça a repositionné le débat et..., du coup est venue l'idée de la fiche, sont venues d'autres idées qui ont émergé en rapport avec mon thème quoi.

CH : Ah d'accord. Ça a donné du corps quoi.

EN : Voilà ouais. J'ai eu cette impression là.

CH : D'accord. Donc finalement, sa venue à J., pour toi elle est..., elle est intéressante.

EN : Elle vient... Il y a eu une histoire en fait avant. C'est-à-dire qu'avec J., on..., il est venu me voir une première fois (*lors de la Visite Formative 1*). Puis après, on s'est vu au moins trois ou quatre fois pour discuter de mon mémoire. Théoriquement, le positionnement, etc., comment on pouvait adapter ça à l'EPS, on a évoqué... On a commencé à lancer des ébauches de solutions. Et on était un petit peu..., j'ai eu l'impression qu'il était aussi curieux que moi de voir comment ça fonctionnait sur le terrain quoi. Et finalement je..., euh..., sa venue vient un petit peu dans la continuité de tout ça et en même temps, ce que j'avais ressenti la fois dernière, c'est que..., et bien C. et P. étaient beaucoup moins au courant de ce sur quoi moi j'étais centré en termes de chantier professionnel et en termes de préoccupations. C. connaît mes préoccupations un peu..., enfin je veux dire connaît un petit peu mon positionnement théorique. P. le connaît beaucoup moins. Mais elle connaît ce que je fais sur le terrain et elle connaît un peu plus mes classes. Mais j'ai l'impression que J., à côté de ça, même s'il n'est venu que deux fois, de par nos discussions, est peut-être un peu plus au courant de ce que j'essaie de mettre en place avec mes différentes classes.

CH : Ça permet de réorienter le débat finalement autour de tes préoccupations.

EN : Ouais, c'est l'impression que j'aie.

ECP (9'54)

EN : Là aujourd'hui, c'était un peu la séance où j'ai essayé d'enlever l'autre (*critère*), le quantitatif, pour voir uniquement avec le qualitatif. Euh..., ça m'a gêné dans le sens où effectivement, quand ils sont deux (*critères*)... Ça s'est moins vu sur les terrains du fond... Bon ils (*les élèves*) ont commencé plus tard aussi parce que je suis passé... La séance prochaine j'inverserai, c'était volontaire, j'ai commencé par le terrain numéro un, la semaine prochaine je commencerai par les terrains de niveau trois (*les élèves ayant le niveau le plus faible dans le groupe*), sachant que peu importe ce que j'ai dit sur les terrains au fond (*du gymnase*), donc au niveau trois, je reprendrai avec eux au niveau de l'apprentissage parce qu'ils ne sont pas encore arrivés au développement sur cette séance-là. Donc je repartirai avec eux la prochaine fois en premier pour aller vers le terrain..., vers le niveau un. Mais eux (*les élèves du niveau trois*) par exemple, j'ai bien senti qu'ils ont continué parce qu'ils n'y arrivaient pas. L'idée était très simple : c'était se placer sous le volant et se replacer systématiquement sur le « T » et ils arrivaient à percevoir très vite qu'ils n'étaient pas bien placés et qu'ils avaient du mal à jouer un volant en main haute. Alors eux, ils ont continué malgré tout à travailler sur ça, sans se dire « on passe directement sur les matchs ». Alors que c'est vrai que..., pour le niveau un, ça a été plus compliqué. Ils sont plus vite passés sur les matchs. Le troisième (*élève*), c'est vrai, s'est complètement décentré de l'observation. Alors après, c'est vrai que sur ces terrains-là il y en avait deux qui jouaient, le rôle du troisième..., ce sont des élèves qui ont tendance à être plutôt actifs...

PR : Est-ce que tu es sûr que tous les élèves, si on les interrogeait à la sortie, ils connaissent l'indicateur précis qu'ils devaient observer et qu'ils savent se situer ?

EN : Euh..., oui je pense qu'ils sont, qu'ils sont capables de donner au moins l'indicateur et... Après, je pense que ce n'est pas facile pour tous (*les élèves*) de dire si c'est acquis ou pas acquis, mais je pense qu'ils sont capables de donner au moins l'indicateur.

PR : Est-ce que tu peux nous les rappeler juste rapidement ? Les trois critères des trois terrains.

EN : Alors, le terrain du fond, le plus en difficulté, c'était « se replacer sur le « T » en étant face au jeu pour pouvoir jouer le volant en main haute ». Le terrain numéro..., les autres

terrains..., enfin les terrains intermédiaires, c'était « l'alternance court-long ». Donc « court », ça veut dire que le volant tombe dans la partie avant..., ce que j'appelle « la rivière ». Et sur le « dégagé », le « dégagé offensif », la trajectoire est..., est rasante. Et le terrain un, c'est « amener l'adversaire à être en difficulté en alternant les frappes sur les quatre plots », ça c'est la situation, et à un moment donné voir que l'adversaire ne peut plus se replacer. Et là, on a atteint le critère : « il ne peut plus se replacer parce que je l'ai fait courir dans..., aux quatre extrémités (*du terrain*) ».

PR : D'accord. Donc là, ils savent s'ils ont réussi mais est-ce que réussir c'est avoir appris là, pour eux ? Parce que tu dis à la fin..., au bilan tu dis..., à deux élèves tu dis : « oui, mais eux, ils n'ont pas appris, ils n'ont pas réussi aujourd'hui ».

EN : Oui mais...

PR : Du coup, comment...

EN : Alors... C'est...

PR : Parce qu'ils ont l'indicateur mais il faut le réussir combien de fois ? Tu dis que...

EN : Je ne donne pas le critère en fait. Je ne donne pas de..., voilà, je ne donne pas de critères.

PR : Et du coup, comment l'élève peut-il se repérer ?

EN : C'est vrai que c'est un, un défaut. Mais il faudrait dire alors dans ce cas-là..., c'est une solution pour la fois prochaine..., il faudrait dire : « quand vous arrivez un certain nombre de fois à réaliser consécutivement cette chose, vous avez atteint, vous avez réussi à..., faire... »

PR : Parce que tu es d'accord quand même que la règle principale, c'est que tu ne peux pas enseigner sans indicateur.

EN : Ah oui. Non, non.

PR : C'est impossible. D'accord.

12'50

CH : On ne peut pas enseigner sans indicateur, ce n'est pas possible. C'est ce qu'il (*le PR*) voulait... On a l'impression qu'il y a eu un jeu entre vous là et au final, bon...

EN : Je pense que lui...

CH : Ce n'est pas la même façon d'intervenir que J. (*le PR*) là.

EN : Non. Mais j'ai l'impression que lui, il veut m'amener à dire que je ne connais pas les critères, ou du moins que je ne les ai pas donnés. Alors que je les ai donnés. Mais ce que..., ce que j'arrive à comprendre, c'est que, d'ailleurs derrière il (*le PR*) l'a dit, c'est que j'ai été beaucoup moins précis pour le niveau un. Et le niveau trois, il y a eu des disparités énormes au sein du groupe, puisqu'il y en a (*des élèves*) qui ne se placent même pas sous le volant, et au final j'ai un peu délaissé la règle initiale pour retravailler déjà sur le placement sous le volant. Et..., donc du coup, il n'y a finalement que pour le niveau deux qu'il y a un critère très simple. Et quand ils (*les formateurs*) sont venus derrière, ils m'ont dit : « effectivement, pour le groupe un, on n'a rien compris ; tu as parlé cinq minutes et nous derrière on n'a pas pu chopper l'information ; ça a été très brouillon », etc. Et je pense que lui (*le PR*), lui veut me dire que..., voilà. Les élèves n'ont pas les indicateurs parce que..., parce qu'en fait je n'ai pas été très clair. J'en ai donné plusieurs et ça..., et ça n'a pas été clair. D'autant plus que...

CH : Quand tu dis clair, c'est quoi en fait ? C'est quoi être clair ?

EN : Eh bien pour moi, l'indicateur, il va être pertinent si déjà il est unique, ou alors il y en a deux mais ce sont des critères..., et puis simple à percevoir.

CH : Ouais.

EN : C'est-à-dire que si je demande à un élève de percevoir le fouetté du poignet, ça va être très difficile. Alors qu'observer un retard sur un plot, c'est très simple à observer. C'est-à-dire que si le volant tombe dans un rayon d'un mètre autour du plot et si l'élève n'a pas touché le volant, là, il y a un retard spatial, un déséquilibre. Ça, c'est un critère qui est très simple.

CH : Ouais.

EN : Maintenant, c'est vrai que j'ai eu l'impression moi de..., et c'est ce que j'ai dit après

pendant l'entretien, quand j'étais dans le groupe de niveau un, qu'effectivement, comme j'avais des plots à placer, la situation de développement il fallait l'expliquer, la situation d'apprentissage il fallait l'expliquer, etc., je me suis un peu embrouillé sur l'organisationnel et le critère est passé comme..., l'indicateur est passé au milieu de tout ça et..., un petit peu inaperçu.

CH : Ouais, c'est ça. Et y compris pour eux (*les formateurs*).

EN : Et y compris pour eux.

CH : Et il (*le PR*) me dit : « est-ce qu'eux (*les élèves*), est-ce qu'ils... Et donc il me demande..., voilà. Et il me dit : « est-ce que tu es d'accord que l'on ne peut pas enseigner sans indicateurs » ? Et..., oui, on ne peut pas... Alors j'aurais pu dire non, jouer le jeu et dire : « non, non, on peut enseigner..., on peut enseigner sans indicateur à condition que l'on ait trois élèves et que l'on soit tout le temps derrière eux ». Là, on n'a pas besoin d'indicateurs. Je vais leur dire : « là, c'est bon, tu as appris » et je vais tout gérer quoi.

EN : Ouais.

CH : Bon là, ils ne sont que vingt-deux mais sur vingt-deux élèves voire plus, ce n'est pas possible. Il faut qu'à un moment donné... Je ne peux pas être... Je ne peux pas avoir l'œil partout. Je ne peux pas dire à tous les élèves... Il faut qu'ils aient un indicateur pour dire : « bon là, j'ai réussi ; donc maintenant que j'ai réussi, je peux passer sur la situation suivante qui est... », voilà. Et..., effectivement là, je suis tout à fait d'accord avec lui (*le PR*) sur le fait que..., voilà, il faut que l'indicateur soit clair.

ECP (15'32)

EN : Non parce que là, je rattache ça au chantier que l'on avait délimité avec J. (*le FU*) il y a quelques mois (*lors de la visite formative 1*)...

PR : Oui, c'est pour ça, ouais, ouais.

EN : Où l'on disait en fait... Dans le souci de faire apprendre, il est difficile de faire passer de l'apprentissage au développement si moi je dois tout le temps..., d'autant plus sur une activité comme celle-là où il y a plusieurs terrains et je ne peux pas passer voir tous les élèves. A un moment donné, je passais sur le terrain numéro... On l'a vu : quand je lance la situation d'apprentissage pour les élèves du terrain, du terrain numéro trois, les élèves du niveau un, ça fait déjà dix minutes qu'ils travaillent. Alors automatiquement, la fois prochaine je change. Mais à un moment donné, c'est vrai que ça pose problème pour savoir...

PR : Mais juste concrètement pour revenir... Du coup, on est d'accord que pour enseigner, il faut forcément avoir des indicateurs. Et d'autant plus que l'on était d'accord tous les trois, et je pense que tu seras d'accord avec nous, quand tu différencies. Parce que là du coup, tu fais un choix de différenciation avec trois groupes. Alors là, c'est d'autant plus important que les élèves aient des indicateurs pour qu'ils puissent s'autogérer.

16'18

CH : Là, c'est marrant parce qu'on..., toi on a l'impression que tu lui (*le PR*) parles..., tu lui parles théorie de l'apprentissage. Toi, tu lui dis apprentissage, développement, je cale, j'essaie de..., j'essaie de caler les indicateurs là-dedans. Et lui, il te parle différenciation.

EN : Ouais, j'ai senti ça de suite. Il voulait m'amener sur...

CH : C'est ça. On a l'impression que...

EN : Et justement j'ai l'impression maintenant que là le débat, ça a perdu P. (*la CP*). Parce qu'à un moment donné, j'ai une question de P...

CH : Et ouais, là ça ne lui parle pas trop à P.

EN : Ouais, mais même à un moment donné, elle parle et elle dit un truc. Elle disait... euh... : « est-ce que l'on ne peut pas faire une règle unique pour les trois niveaux..., enfin une même situation pour les trois niveaux et... »

CH : Différencier à l'intérieur.

EN : Différencier à l'intérieur. Et..., et du coup, je suis sûr que P. n'aurait pas posé pas cette question si en amont on n'avait pas eu ce débat. Parce que ce n'est pas possible. On est sur

trois règles différentes. Il y a des élèves qui ne sont même pas capables de renvoyer le volant, enfin il y a une hétérogénéité énorme. C'est-à-dire que l'on ne peut pas faire la même chose, que l'on ne peut pas partir sur les mêmes règles. Ou alors..., enfin ce n'est pas possible. Donc effectivement je différencie parce que..., dans un souci de faire apprendre tous les élèves, je fais travailler d'abord le placement sous le volant et après le déplacement pour aborder une situation sur la profondeur et puis enfin une situation sur l'ensemble du terrain. C'est une progression en fait qui serait même un petit peu logique sur un cycle, en partant avec le niveau un. Et je ne vais pas repartir en même temps avec les élèves les plus forts sur l'idée de dire « vous vous placez sous le volant », alors qu'eux, ils en sont déjà là.

CH : Ouais.

EN : Don c'est pour ça que je mets un peu ça en place. Et lui, il (*le PR*) me dit : « bon... », alors que moi je suis en train d'expliquer les indicateurs, etc., il me dit « et d'autant plus quand on différencie ». Si je ne différenciais pas, encore une fois si je ne différenciais pas, ça serait peut-être plus simple cette gestion des indicateurs. Il y aurait le même pour tout le monde, je le présenterais en..., en grand groupe. Je ne le présenterais qu'une seule fois. Je n'aurais même peut-être pas besoin de... Je pourrais même superviser d'un peu plus loin et je pourrais intervenir et dire : « là, c'est bon, toi tu as appris, tu passes là ; toi tu n'y es pas encore », parce que j'aurais l'indicateur de... Alors que là, vu que je différencie, effectivement je dois passer d'abord expliquer une situation, puis une autre à un groupe, etc. A chaque fois donner le critère qui est différent. Enfin...

CH : C'est justement ce qu'ils (*les formateurs*) te disent là, non ? C'est..., c'est en fait plus tu différencies, plus c'est nécessaire...

EN : Voilà, c'est ce qu'il (*le PR*) me dit, c'est que le critère est nécessaire.

CH : De leur (*les élèves*) donner quelque chose d'opérationnel pour qu'ils s'autogèrent un peu pendant que moi je vais passer sur...

EN : Mais alors j'ai... Là par exemple, ce passage..., moi je trouve que ce passage-là est un peu (...) parce que j'ai déjà essayé ça. Ce qui est le plus intéressant, c'est ce qui vient après, quand ils (*les formateurs*) me disent : « bon voilà, est-ce que tu n'es pas d'accord avec l'idée que si tu avais mis une fiche, ça aurait rendu le critère plus explicite pour les élèves ; et puis ça aurait pu te permettre toi de dire quand tu arrives et que tu n'as pas vu les élèves de dire : bon là, sur un critère simple, ils l'ont atteint tant de fois ». Et puis dire... Et puis quand ils (*les formateurs*) ont dit : « bon là, tu as passé... », là je crois que c'est J. (*le FU*) qui reprend la parole après et qui dit : « tu as mis cinq minutes sur le premier groupe, deux sur le second et trois sur le dernier ; bon, au final, il y a treize minutes entre le premier groupe et le dernier groupe, c'est trop long ». Voilà, il dit ça. Comment on peut faire, quelle solution on peut avoir ? Et là, j'ai l'impression que l'on a construit une solution à quatre qui prenait à la fois en compte ma préoccupation théorique, de dire qu'il y a l'apprentissage et après il y a le développement, c'est-à-dire que l'on ne peut pas... Ce n'est pas... Il n'y a pas un temps défini de dix à quinze minutes puis après dix à quinze minutes pour... C'est-à-dire qu'il y a une règle, il y a un suivi, il y a un indicateur ; et puis en fonction de cet indicateur, on passe à une autre situation. Et par contre, c'est moi qui viens donner..., je ne donne pas les deux situations d'entrée mais je les donne une après l'autre une fois que le critère est atteint. Et j'ai l'impression que la solution a été construite ensemble. C'était..., enfin j'ai senti le débat plus riche.

CH : Toi, tu te sens mieux là, à quatre (*personnes*), entre guillemets, tu te sens mieux à quatre qu'à trois comme la dernière fois quoi.

EN : Ouais, j'ai eu l'impression ouais. J'ai eu l'impression que... Enfin, c'était moins frontal déjà. Parce que je n'ai pas... Déjà j'ai eu l'impression de..., alors peut-être que c'est lié aussi à la séance, je ne sais pas, parce que ce n'était pas les mêmes séances du tout...

CH : Ouais.

EN : Je n'ai pas eu l'impression d'avoir à défendre quelque chose en fait.

CH : Ouais.

EN : J'ai eu l'impression que sur ce qui n'allait pas, on a construit quelque chose ensemble, voilà.

CH : Mum, mum.

ECP (20'15)

PR : C'est pour ça la question : qu'est-ce que tu envisages la semaine prochaine pour justement trouver le bon indicateur qui permet d'être sûr pour toi que, même les élèves autonomes sur le terrain, par exemple là sur le deuxième terrain..., et bien à quel moment tu passes au jeu en quinze points.

EN : Dans ce cas-là, donner, rajouter un critère d'ordre plus quantitatif mais pas sur « j'ai fait tant de fois », mais « j'ai réussi tant de fois à faire telle chose ».

FU : Tout à l'heure, on était parti sur le (*critère*) quantitatif en disant : « ça, ça a eu un effet pervers », puisque tu leur (*les élèves*) dis qu'il faut le faire vingt fois. Mais là, c'est : « il faut réussir dix fois ».

EN : Ce n'est pas le même type de critère quantitatif.

FU : Voilà.

EN : C'est-à-dire que moi, j'avais dit : « sur vingt lancements de jeu, vous réussissez quinze fois ». Mais le problème...

PR : Mais ce n'est pas quinze fois « quoi ».

EN : Si..., c'est-à-dire c'était quinze fois..., j'avais dit quinze fois quelque chose, j'avais dit « vous réussissez à faire quinze fois telle chose sur vingt lancements de jeu ».

PR : Ah oui.

EN : Mais le problème, c'est que du coup, ils (*les élèves*) s'en moquaient des quinze fois. Du moment qu'ils avaient atteint les vingt lancements de jeu, ils passaient (*à la suite*), peu importe s'ils avaient réussi ou pas.

PR : D'accord.

EN : Donc c'est ça moi qui en fait m'a fait dire : « bon, le critère quantitatif, on élague et on en reste sur le niveau du (*critère*) qualitatif, c'est-à-dire en gros, quand ils se sentent capables... ». Voilà. Et là, j'ai fait une erreur. Parce que moi effectivement, je suis capable de dire : « là, je me sens bien ». Mais eux...

PR : Parce que juste pour revenir, et c'est très important par rapport à ce que tu as dit, parce que moi j'ai retenu que sur les deux terrains, tu as dit aux élèves, et c'est ça qui m'a choqué et qui a amorcé une discussion, tu as dit aux élèves..., le critère que tu as donné, c'est pour ça que je t'ai demandé de repréciser tes critères... Je pense que les critères étaient clairs pour toi ; mais dans ce que tu as explicité aux élèves, tu as dit : « quand vous sentez que..., vous passez ». Et en fait si moi je suis élève, je retiens « quand j'ai senti ». Mais du coup, tu ne reprécises pas. Tu aurais dû dire... « Quand vous sentez... », ce n'est pas « quand vous sentez » je pense. On est d'accord ?

EN : Ouais.

21'47

CH : Tu es d'accord là.

EN : Ouais, ouais. Tout à fait ouais. C'est..., bon par exemple l'idée du (*critère*) quantitatif en plus du (*critère*) qualitatif que... Et puis derrière, je sais que P. (*la CP*) va venir sur la fiche. On rebondit, on essaie de dire que ça peut marcher, etc., donc... Non, moi je..., j'ai l'impression que..., à l'issue de cette discussion sur cette thématique-là, j'ai...

CH : C'est constructif quoi.

EN : J'avais une solution, voilà. J'avais une solution à mettre en œuvre. Alors est-ce que ça va marcher, est-ce que ça ne va pas marcher ? Je ne sais pas. Même eux (*les formateurs*) bon ils ont l'air..., confiants parce qu'ils connaissent, ils me disent que ça va marcher donc bon au moins j'ai un truc à essayer. Si ça marche, tant mieux. Et si ça ne marche pas, eh bien ça alimentera le prochain débat sur comment on fait pour... C'est peut-être parce que je ne l'aurai pas fait de manière assez adéquate ou que mes critères n'auront pas été assez pertinents ou quoi. Mais j'ai une solution concrète pour faire passer de l'apprentissage au

développement.

CH : Parce que c'est ça qui t'ordonne en fait.

EN : Oui, oui voilà. C'est..., ce qui est... Par rapport à..., je sais que plusieurs fois C. (*le PR*) me dit « enseigner, c'est faire des choix ». Et justement, j'ai l'impression que ma séance est, est pleine de choix, et des choix affirmés. Et que parfois, je n'ai pas forcément envie de..., de..., de rabaisser.

CH : Ouais.

EN : Enfin, je n'ai pas envie de..., enfin d'aller outre ces choix. Et ça va jusqu'à une construction type de leçon qui à la fois est rigide et à la fois flexible. C'est-à-dire qu'en fait il y a, il y a deux moments impondérables, enfin il y a, il y a une structure impondérable. Il y a un échauffement ludique, qui est fait pour les élèves, pour qu'ils prennent du plaisir, en y greffant quelques trucs dessus : l'équité de la règle, euh..., l'arbitrage, etc. bon... ; les étirements ; des défis à la fin qui ramènent cette, cette part de ludique tout en permettant aux élèves de donner un petit peu de sens à ce qu'ils ont appris en amont.

CH : Ouais.

EN : Parce qu'effectivement, ils vont voir..., ils vont pouvoir le mettre en œuvre, donc dans un contexte de jeu total. Et puis, il reste une partie globale, centrale où moi j'y greffe apprentissage et développement.

CH : D'accord.

EN : Mais en prenant en compte le rythme des élèves. Certains vont être plus rapidement sur du développement, d'autre un peu moins rapidement, et donc..., voilà. Et je sais que cette partie-là est contraignante pour l'avoir testée avec d'autres classes. Je sais que c'est très contraignant de devoir répéter, et surtout en (*sports de*) raquettes, alors que quand il y a de l'incertitude ça peut être un sport sympa. Et que certains (*élèves*) sont dans l'opposition très vite, tout ça, donc je sais que c'est pénible. Mais je sais que je les (*les élèves*) accroche avec mes..., mes parties de début et de fin. Et donc du coup, avec cette partie-là..., voilà. Et donc quand il me dit « enseigner, c'est faire des choix », je pense que je fais des choix affirmés. Mais j'ai besoin..., en fait ce qui me guide, c'est... Enfin, j'ai l'impression que ma structure de séance est bonne, j'en suis assez convaincu en fait pour l'avoir fait plusieurs fois. Je sens que ça attire les élèves, je sens qu'il y a du progrès. J'ai eu vu..., et même là, je sens que les élèves sont en train de progresser sur certains aspects.

CH : Ouais.

EN : Mais j'ai quand même encore beaucoup de mal à gérer ce passage apprentissage-développement et je cherche une solution en fait, concrète, pour que..., pour que les élèves puissent dire : « bon là, ça y est, j'ai appris ». Voilà, il y a une règle. Ça je pense que... C'est pour ça que je dis que je pense que tous (*les élèves*) sont capables d'explicitier les critères, tous à mon avis ont rendu la règle intelligible. Je pense que là où c'est le plus évident, c'est pour les élèves des terrains..., du niveau le plus faible quoi. Parce qu'eux, ils ont compris que jouer main haute, c'était un avantage, que jouer main basse, c'était un inconvénient, enfin en tous cas plus une position de faiblesse et une position de force en main haute. Et par contre, c'est dans le savoir-faire de ça. Et là, il y a besoin de répétitions. Et là, peu importe dans quelle théorie...

CH : Intelligible, c'est : « ils ont compris »,...

EN : Ils ont compris.

CH : Mais c'est le faire quoi.

EN : Ils attribuent une intention à faire..., à quelque chose. Mais maintenant, il faut le rendre possible.

CH : Ouais.

EN : Et pour ça, la répétition, c'est pour ça que l'on fait de la répétition de..., dans certaines conditions, avec plus ou moins d'incertitude. Moins à la base et puis de plus en plus pour s'éloigner de la situation, pour s'éloigner un petit peu du lien d'association initial et pour introduire un peu plus de sens dans cette règle.

CH : D'accord.

ECP (25'33)

PR : Je pense que la semaine prochaine, il faut que tu refasses une corrélation entre les deux (*critères*).

EN : C'est ce que je te dis.

PR : Ouais.

EN : Parce que moi je sens bien qu'effectivement, si j'étais à leur place, je serais capable de sentir que..., « c'est bon, j'y arrive ». Mais pour eux, il faut peut-être le chiffrer en termes de : « vous réussissez tant de fois à faire telle chose donc... ».

PR : Donc la semaine prochaine, on essaie ce truc-là ; on essaie d'associer les deux.

EN : Ouais.

PR : Et puis de voir aussi si cet indicateur, les élèves peuvent le gérer de façon autonome. Parce que comme tu différencies comme tu dis, quand tu es sur le terrain trois, les élèves du terrain un doivent savoir à quel moment ils bougent.

FU : La différenciation, c'est un « effet loupe » aussi. C'est-à-dire que par définition, tu ne peux pas être partout.

EN : Ouais, c'est ça.

FU : Et donc, il faut qu'ils (*les élèves*) te..., il faut que les élèves te prennent une partie du boulot de contrôle que le prof... Donc il faut qu'ils aient les moyens pour contrôler. Donc dans le groupe un, s'ils sont trois et qu'ils continuent à être trois..., dans le groupe deux ils n'étaient que deux, mais dans le groupe trois le troisième devait pouvoir dire : « non ce n'est pas fait, il faut continuer tant que ce n'est pas fait ».

CP : Là, moi je pense qu'il faut une fiche d'observation.

PR : Qu'est-ce que tu en penses N. de la fiche d'observation ?

CP : Moi, il me semble.

EN : C'est... Si, mais dans l'optique... Dans cette optique-là de dire... Dans ma séance, elle (*la fiche d'observation*) n'avait pas lieu d'être puisque je n'ai pas donné de critères quantitatifs. Si j'avais..., si je donne la semaine prochaine des critères quantitatifs, en leur disant « vous réussissez tant de fois à faire ça », je peux leur donner une fiche toute simple où ils cochent... Par exemple, si je reprends l'exemple du terrain de niveau trois où il y avait « déplacer l'adversaire et se replacer à chaque fois sur le « T » », dire combien de tours..., compter le nombre de tours qu'a fait l'élève qui se déplace et se replace sans perdre le volant. Et là, on est...

CP : Parce que la fiche d'observation, elle n'a pas besoin d'être compliquée. Simplement elle, elle rend visible les choses que tu demandes. Et en plus, ça peut te permettre d'avoir un retour. Tu peux regarder les fiches et dire...

PR : Toi, tu es le premier à dire qu'apparemment tu es tellement concentré, et ça te prend beaucoup d'énergie sur un groupe, que c'est vrai que parfois tu es pendant dix minutes ou un quart d'heure avec les autres dans le dos. Donc c'est vrai que s'ils ont la fiche, du coup toi tu reviens et tu fais : « ah, vous en êtes là » et tu peux un peu réguler.

EN : Ouais, ouais, c'est vrai.

PR : Ça peut être un support. Et du coup, comme dit J. (*le FU*), c'est un intérêt de les rendre autonomes sur ce côté « indicateur ».

FU : L'avantage aussi, c'est que mettre une barre pour une action, ça veut dire que l'on est capable de délimiter le début et la fin de l'action. Parce que là, ça peut être un échange ; bon, il y en a un qui rattrape et en fin de compte, on est en train de... Non, c'est... Puisqu'il y en avait un des deux..., dans le groupe un, il y en avait un qui remettait au centre et c'est l'autre qui travaillait.

EN : Oui.

FU : Donc il faut que ce soit bien clair : « je joue là, je joue là, je joue là ; je te déséquilibre, tu me renvoies et à un moment, tu ne peux plus renvoyer parce que... ». Et donc à ce moment-là, ça fait une barre, c'est fini on recommence. Et il faut que ce soit dix fois. Et donc tu vas voir

ce côté..., la tu pourras dire... Bon en gros, tu regardes, tu demandes, tu les regardes un peu et tu peux dire : « bon là, ils y sont ». Tu vois ?
EN : Non mais si, je suis tout à fait d'accord.

28'07

CH : Bon, là c'est un peu... Ils se passent la main on a l'impression pour vraiment essayer d'étayer, d'étayer, d'étayer sur cette fiche. C'est P. (*la CP*), puis c'est C. (*le PR*) puis c'est J. (*le FU*) qui, qui te donnent un argument. Tu as l'air assez..., assez convaincu quoi par l'utilité de..., ou disons de la faisabilité en tous cas, après l'utilité tu le jugeras mais..., la faisabilité du truc là.

EN : Mum.

CH : C'est vrai que c'est..., ça semble entre guillemets plus convivial comme entretien.

EN : Ouais.

CH : On te sent moins défendre ton bifteck.

EN : Mais bon voilà, après je pense que la nature de la séance y est pour beaucoup aussi. La dernière fois (*la Visite Formative 2*), j'ai adopté, j'ai eu une attitude qui était..., et j'ai eu l'impression en fait de me sentir jugé par rapport à ma façon de faire sur..., euh..., en gros : « attends, on attendait un peu mieux que ça quand même ». Ils (*le PR et la CP*) étaient vraiment déçus de voir ça. Sans forcément se dire : « peut-être que s'il a fait ça, il y avait derrière..., pour lui une utilité et que peut-être ça va servir plus tard ». Alors effectivement, on aurait pu dire : « quoique tu en penses, ce n'est pas comme ça, c'est autrement et... », bon voilà.

CH : Mum, mum.

EN : Mais j'ai senti... Et du coup, peut-être que moi j'ai été dans, dans une position dans laquelle j'essayais d'expliquer le pourquoi de..., pourquoi je faisais ça. Et qu'eux (*le PR et la CP*), sans vouloir me dire : « tu peux dire ce que tu veux, ce n'est pas comme ça, c'est comme ça », ils sont rentrés dans ce débat avec moi. Et du coup, il y a eu un débat, plus frontal. Bon, voilà. Et puis en plus, j'ai eu l'impression que..., que C. (*le PR*) n'était pas trop au courant de ce que j'essayais de mettre en place, que P. (*la CP*) non plus. Bon là, J. (*le FU*) vient faire un petit peu le lien.

CH : Parce qu'ils ne reviennent pas tellement tous les deux (*le PR et la CP*) là enfin..., sur ce qu'ils t'ont dit la fois dernière.

EN : Non, non. P. l'a dit..., P. l'a dit au tout début en fait.

CH : Ouais, c'est vrai par rapport à...

EN : Mais parce qu'à mon avis, parce qu'à mon avis les chantiers ne sont pas bons par rapport..., enfin ne sont pas bons, ne sont pas liés à des préoccupations professionnelles que j'ai avec ces élèves-là.

CH : Toi, tu ne vois pas forcément un lien entre le chantier qu'ils ont évoqué la fois dernière et ce dont te parle J.

EN : Non. Le chantier que l'on a évoqué la fois dernière, c'est..., enfin moi je l'ai senti comme ça, c'était..., « tu es trop présent auprès des élèves, du coup tu les empêches..., en gros tu les étouffes dans leur..., dans leur apprentissage ». Et moi je n'ai justement pas l'impression de ça. Donc peut-être que ça s'est senti sur une séance. Je n'ai pas..., je ne suis pas allé à contre nature sur cette séance-là, j'ai essayé de faire comme d'habitude. Alors, c'est..., c'est vrai que par exemple pour les étirements, j'ai été même à mon avis un peu loin puisque forcément je me suis vraiment écarté, je suis passé, j'ai été jusqu'à vérifié les étirements alors que je n'en sentais pas forcément l'utilité. Mais bon, je l'ai fait parce que je me suis dit que..., ça va peut-être alimenter le débat de derrière, « tu l'as fait un peu mieux cette fois-ci », etc. Mais..., bon voilà. Après, par rapport au fait que la classe ne vit pas, je n'ai pas eu l'impression sur cette séance-là non plus que la classe ne vivait pas, au contraire même. Donc..., bon voilà. Je pense que le débat de la fois dernière, enfin le..., les chantiers de la fois dernière n'étaient pas forcément des chantiers pertinents par rapport à mes réelles préoccupations, qui sont plus centrées sur l'apprentissage dans la différenciation par exemple ou...

CH : Ouais.

EN : Enfin voilà, le progrès des élèves.

CH : J. est plus..., est plus proche de ce que tu...

EN : Ouais, voilà. Parce qu'il est... Voilà, J. est..., est au courant de mon problème, de ce qui me préoccupe. Et bon..., malgré tout, il n'est venu me voir qu'une fois et sur la séance sur laquelle il est venu me voir, je pense que peut-être lui aussi a..., a eu une impression positive sur la séance où il est venu la première fois et s'est dit que ces problèmes..., enfin..., et passe outre les problèmes sur lesquels on s'est centré avec P. et C. la fois dernière.

CH : D'accord.

31'43 ... 32'10: Avance rapide

ECP (32'10)

PR : Il y avait une chose plus globale du coup, parce qu'on avait trouvé justement une bonne évolution, et... Avec J. (*le FU*) et P. (*la CP*), on s'était dit aussi qu'enseigner, c'est faire des choix. Et que globalement, là on va aller sur un aspect où je pense que là-dessus il faut que tu évolues, c'est quand tu présentes la situation d'apprentissage. On revient juste sur cet aspect-là. Là, tu dois faire des choix, c'est le métier tu dois faire des choix. Parce qu'il y a un moment donné, sur le..., sur le groupe un, tu es resté quatre minutes en monologue à expliquer. Et en fait, on a l'impression que tu veux tout faire dans le premier, dans le premier cas puisque tu donnes à la fois l'organisation..., tu donnes très très peu de contenus... Et puis après globalement, tu vas au groupe deux et tu changes de méthodologie : tu donnes plein de contenus et tu dures deux minutes. Puis le dernier groupe... En fait, il n'y avait pas de cohérence de présentation entre les trois groupes. Et dans le premier en fait, tu as voulu tout faire en quatre minutes à peu près. Et même nous, on n'y comprenait rien.

FU : Le groupe deux, c'était beaucoup mieux.

CP : Le groupe deux était mieux.

PR : Donc la question que l'on se pose, c'est que dans un cas tu as été vachement sur l'organisationnel et très peu sur..., il y a juste à un (*élève*)..., tu lui as dit : « tu fais attention à l'amortie ». Tu le lui as précisé. Mais les quatre autres (*élèves*)..., il n'était pas trop dans la discussion. Alors que dans le groupe deux, tu as été très précis sur les contenus. Tu as dit : « ça, c'est un dégagé ; ça, c'est une amortie ». Et pour le dernier groupe : « ça, c'est se replacer ; ça, c'est se déplacer ». Alors est-ce que c'était un choix volontaire ? On voudrait savoir. Parce que du coup, les deux explications suivantes ont été cohérentes mais la première du coup a été un cafouillis. Donc... Enseigner, c'est faire des choix. Est-ce que tu as fait le choix organisationnel volontairement ? Est-ce que tu y associes des contenus ? Nous, du coup, on se posait la question. Dans le temps que ça a pris, parce que du coup ça a pris vingt minutes de passer du groupe un au groupe trois, quels choix tu fais ? Tu donnes d'abord l'organisationnel et après tu amènes des contenus ou tu donnes des contenus... Quelle est ta démarche ?

33'47

CH : Ça change un peu de thème là, enfin de principe entre guillemets. Ils (*les formateurs*) viennent plutôt sur..., sur quoi là exactement dans l'entretien ?

EN : Sur la façon dont je vais distribuer les, les consignes, enfin présenter les situations d'apprentissage aux trois niveaux. Et le fait que c'était vraiment long pour passer du niveau un, du niveau des élèves les plus forts au niveau des plus faibles.

CH : D'accord. Et tu es d'accord avec ça ? Enfin..., c'est-à-dire que ça te..., effectivement c'est quelque chose que tu as ressenti, vécu ou... Ils (*les formateurs*) trouvent que c'était trop long, ils te parlent d'organisation des, des informations aussi. Parfois tu commences par l'organisation, parfois tu ne commences pas par l'organisation. C'est effectivement

quelque chose que tu as...

EN : Oui, oui j'ai senti, j'ai senti que j'étais beaucoup plus brouillon sur la première (*présentation*)..., enfin avec les plus forts, enfin les premiers à qui j'ai expliqué que sur les deux derniers (*groupes*). Mais c'était lié, c'est ce que j'essaie de dire... Les explications à ça, c'est que déjà bon ces premiers (*élèves*) sur qui je vais..., je donne..., je pense que je suis..., j'essaie de donner ce qui est important et je dis..., j'explique la règle, « voilà, il faut que vous arriviez à créer le déséquilibre ». Il y a quatre plots, je place les plots. Là déjà, je me rends compte qu'il y a un problème. Je me dis du coup : « les plots, comment tu matérialises... ». Ce n'est pas vraiment un plot, c'est plutôt une zone. En fait, le plot matérialise une zone de..., un cercle d'un mètre de rayon. Et puis bon, on en fait, on en fait quatre (*zones*), dans les quatre coins et puis je dis, j'explique qu'il faut en gros mettre l'adversaire en retard. Et dans un premier temps, ce que je veux, c'est qu'on le fasse dans un ordre, on atteint les quatre points dans un ordre. Puis après, il y a un de l'incertitude. Puis après, je dis : « une fois que vous avez atteint la règle, que vous voyez qu'il est vraiment en déséquilibre systématiquement, vous passez sur le match ». Et là, j'explique qu'il faut..., il y a des plots sur le côté, qu'il faut placer les plots, ce coup-ci pas d'un côté mais des deux côtés, etc. Puis j'explique aussi qu'il faut tourner. Et là je me rends compte qu'il y a quand même beaucoup d'infos.

CH : Et ouais, c'est long quoi.

EN : Beaucoup d'infos parce qu'il y a deux situations à présenter et qu'elles ne sont pas simples les situations, c'est-à-dire qu'il y a des plots à chaque fois à placer, il y a..., il y a des consignes, il y a... Et pour le niveau deux et le niveau trois, paradoxalement... Le niveau deux, ils (*les élèves*) ont fait, ils ont fait à peu près la même, la même démarche quoi, apprentissage puis développement. D'abord une situation qui est fermée, puis un peu plus ouverte, puis après un match. Mais c'était sur un demi-terrain, l'espace n'a pas bougé. Euh..., la règle est plus simple à expliquer...

CH : Ce ne sont pas les mêmes situations donc fatalement pas les mêmes façons de les expliquer.

EN : Ce ne sont pas les mêmes situations et donc ça a été plus facile... Et puis eux (*les élèves du groupe deux*), à la différence des..., des élèves du premier groupe, ils ont, ils ont des difficultés plus d'ordre techniques. Donc j'avais des contenus très précis à donner sur la... Parce qu'effectivement, il y a quelques contenus à donner pour le dégagé et l'amortie. Après, chacun a son style dans sa..., dans le geste. Mais il y a quelques contenus qui font un peu le genre du geste et il faut donner..., enfin moi je..., moi je me sens de donner ces deux ou trois contenus-là pour qu'ils puissent construire ça. Alors que le niveau, les élèves du groupe un, je me dis..., je ne m'attarde pas sur des contenus techniques, ils les ont a priori.

CH : Ouais.

EN : Je les ai vu faire, ils en sont capables. C'est plus sur rendre..., se servir de ces contenus techniques pour..., au service d'une règle tactique et..., pour la rendre intelligible quoi, la rendre visuelle, voir le déséquilibre. Parce que c'est quelque chose qu'ils sont capables de faire mais qu'ils ne font pas consciemment, voilà. Et donc j'essaie de travailler sur ça. Et c'est vrai que du coup je reste sur des contenus un petit peu organisationnels. Et le niveau trois, le niveau des (*élèves*) plus faibles, c'est encore plus particulier parce qu'eux, euh..., bon je me rends compte que la règle, ce que je leur propose à la base, ils ne sont pas capables d'y aller, puisqu'ils sont quand même... Ils sont encore un niveau en-dessous, ils ne se placent pas sous le volant. Et donc j'adapte directement pour dire : « on se place sous le volant ». Et eux, à la fin de la séance, ils sont..., ils sont très loin du développement. Ils n'ont fait que la répétition en, en dégagé..., enfin en main haute sous le volant. Et on a bossé sur ça quoi.

CH : D'accord. Et au-delà de..., au-delà de ces différences de méthodes entre les groupes dans la façon de communiquer, bon c'est vrai que c'est long.

EN : Voilà, après c'est long. Et on arrive à construire une solution ensemble où ils me disent : « bon, est-ce que tu ne peux pas trouver une solution... ». Alors P. (*la CP*) propose une situation unique qu'on différencie en fonction des niveaux, etc. Puis bon, chacun y va de sa proposition. Et puis au final, on arrive à dire que..., peut-être il faut passer de groupe en groupe parce que c'est vrai que c'est pertinent de faire des situations différentes, groupe par groupe, présenter la situation d'apprentissage et le critère à atteindre à l'aide d'une fiche qui te renseigne, et puis toi quand tu repasses voir où ils en sont dans la fiche. Et puis quand tu estimes qu'ils (*les élèves*) l'(*le critère*) ont tous atteint tu dis : « bon, maintenant on

arrête », et tu fais la situation de développement. Du coup ils (*les formateurs*) me disent : « tu ne les perds pas sur la première situation, tu passes plus vite de groupe en groupe puisque tu perds la moitié du temps à expliquer la situation ». Et puis ça, ça va aller plus vite.

CH : D'accord.

EN : Et puis tu es sûr que..., ils (*les élèves*) rattachent ça à l'idée du critère et de la fiche. Tu es sûr avec la fiche qu'ils ont atteint..., enfin tu es sûr..., au moins tu es renseigné par la fiche sur le fait qu'ils ont atteint...

CH : Donc là, tout s'intègre finalement.

EN : Voilà.

CH : Tu arrives à..., finalement à te dire : « bon..., ».

EN : Oui. Je me dis : « ce n'est pas plus mal, c'est clair », voilà.

ECP (38'36)

EN : Non ma démarche elle est... Ma démarche pour tous les groupes, elle était de donner au moins l'idée qu'il y avait une situation d'apprentissage et de développement et que c'était les critères, le fait d'atteindre les critères qui faisait passer de l'un à l'autre. Pour le niveau, le premier niveau, le niveau sur lequel j'ai passé le plus de temps, je me suis rendu compte pendant que j'expliquais que j'avais des difficultés à l'expliquer. Je... Les contenus que j'ai essayés de donner, c'était pour rendre intelligible le déséquilibre spatial. C'est ce que l'on disait tout à l'heure pendant la discussion. Je pense que ces élèves n'ont pas besoin que je leur explique ce que c'est qu'un dégagé ou une amortie ou du moins en ont beaucoup moins besoin que les autres parce qu'eux le font initialement.

PR : Tu es sur l'intention.

EN : Je suis plus sur l'intention de créer le déséquilibre. Donc j'ai insisté sur le déplacement des plots, le fait qu'il y ait une zone centrale dans laquelle je leur demande..., que l'on ne devait pas atteindre. Et dans la situation, je me suis rendu compte, vu que c'était le niveau pour lequel j'avais besoin de matériel, avec les plots, il fallait que je passe... Je me suis rendu compte que j'avais du mal à gérer le fait que ma première situation était avec des plots, puis la seconde où on enlevait les plots et que peut-être il y allait avoir du temps entre les deux et qu'il faudrait peut-être que je revienne. Et en même temps, c'était ma question par rapport aux indicateurs, est-ce que je donne..., est-ce que je, je suis obligé de moi dire : « c'est bon, maintenant on passe à la seconde situation » et dans ce cas, ce n'est pas réellement..., il n'y a pas vraiment un apprentissage qui se coordonne au développement. Bon..., le truc c'est que les deux situations ne nécessitaient pas le placement de plots et que j'avais besoin moi, pour me dégager de ce niveau-là, d'expliquer les deux situations. Et je me suis rendu compte qu'effectivement, en expliquant..., je me suis rendu compte en l'expliquant que ce n'était pas forcément clair et... Et c'est pour ça que je me suis dit aussi à un moment donné qu'il fallait que je revienne sur ce groupe-là pour voir où ils en étaient dans la situation de développement.

CP : Et est-ce que l'on ne peut pas mettre la situation d'apprentissage..., mettre les trois en route, ce qui ferait que les élèves du groupe trois ne se retrouvent pas à quinze minutes...

FU : Ouais, ça fait... Là, on est plus sur la gestion... Comment faire pour...

CP : Et puis que... Peut-être qu'avec la fiche, tu t'apercevras qu'il y a apprentissage et puis tu...

EN : Dans ce cas-là, j'ai une question concrète : comment on fait pour mettre en activité trois groupes en même temps sur trois exercices différents ?

CP : Oui, oui, ça je l'entends. Mais tu ne peux pas... Ton choix de toute façon, qui se justifie... Enfin le choix de différencier...

PR : On est d'accord.

CP : On est d'accord. Il peut... Ça peut aussi... On peut dire aussi que tu peux différencier en milieu de séance. Tu n'es pas obligé de différencier tout...

EN : Et si je ne suis pas sur la même règle que j'essaie de...

40'48

CH : Là, il y a une phase un peu de plaques tectoniques où ça se frotte. Tu n'as pas l'air convaincu, convaincu, notamment par... Suite à ton explication, P. (*la CP*) te propose quelque chose. Tu n'as pas l'air convaincu...

EN : Non, mais je n'en suis pas convaincu du tout de ça en fait. Sur..., sur l'instant, je ne suis pas convaincu du tout. Elle me dit : « différencier d'accord mais est-ce que l'on ne peut pas différencier en milieu de séance ? ». Du coup, qu'est-ce que l'on fait sur la première moitié ? On fait des choses communes aux trois groupes alors que moi je suis sur trois règles différentes.

CH : Ouais.

EN : Moi je suis sur la séance quoi. Ludique, ludique, apprentissage, développement...

CH : C'est vrai que c'est vraiment ça qui t'ordonne. C'est ça qui est extraordinaire, enfin extraordinaire..., qui est vraiment significatif. Tu es ordonné par ça quoi, c'est-à-dire que ta leçon, c'est apprentissage, développement.

EN : Ouais, ouais.

CH : Toi tu raisonnes apprentissage-développement prioritairement. Eux (*les formateurs*), ils raisonnent plus..., élèves quoi, différenciation, indicateur, tu vois.

EN : Eh bien je ne sais pas si c'est réellement eux en fait. P. (*la CP*), elle est vraiment..., P. ouais, elle raisonne sur ça.

CH : Ouais.

EN : C. (*le PR*) est peut-être un peu plus acculturé, il en parle un peu plus et J. (*le FU*) est au courant de mon problème. Et d'ailleurs, là on le voit, il ne parle pas. Il ne parle pas et derrière la discussion va s'enclencher et il va venir, je ne sais pas si c'est lui ou..., il va se construire une solution qui prend en compte ma préoccupation...

CH : Ouais.

EN : Et cette nécessité de, de gagner du temps en fait sur le..., voilà.

CH : Et c'est... Quand tu dis préoccupation, c'est..., c'est dans quel sens ? C'est au sens de..., c'est une priorité, c'est un problème, c'est..., euh..., c'est une croyance ou c'est une conviction ?

EN : Oui, oui, je suis assez convaincu de ce que je fais d'un point de vue méthodologique là.

CH : Ouais.

EN : Enfin d'un point de vue..., oui méthodologique et théorique. Je suis assez convaincu par ça. Donc j'essaie de trouver des solutions pour le mettre en œuvre concrètement. Je..., je ne suis absolument pas convaincu de la situation de résolution de problèmes, enfin il y a des choses qui me dérangent dans ça. Je ne sens pas les élèves capables de..., à un moment donné faire émerger une règle qui leur sautent aux yeux. Ça ne m'est jamais arrivé moi en tant qu'élève. J'étais bon en EPS ; je ne les vois pas eux y arriver avec leur..., leur hétérogénéité en plus...

CH : Ouais, ouais.

EN : Donc j'essaie de..., d'adapter mon truc à l'enseignement de l'EPS, sachant que je sais que ce n'est pas évident, qu'il y a des trucs qui..., enfin que c'est un cadre théorique et qu'il y a la réalité du terrain. Et euh..., donc il y a des petits..., il y a des problèmes qui me viennent, qui me sautent aux yeux quoi et que l'on a fait émerger avec J. (*le FU*). On a, on a parlé de certains problèmes et euh..., et là en fait j'essaie sur ces séances de trouver des solutions à ça. Le critère en est une. A la base, la construction typique avec le ludique au début et à la fin, c'est un truc qui s'est construit progressivement avec J. On s'est dit : « bon, ils (*les élèves*) arrivent avec des motivations différentes ». Tu les fais répéter x fois un geste, à un moment ils en ont marre et ils font des matches. Donc il faut arriver à les accrocher en disant : « bon voilà, on en a encore pour dix minutes, dans dix minutes quoiqu'il arrive, on passe sur les défis ».

CH : D'accord.

EN : Mais euh..., et du coup moi ça me permet de travailler sur des trucs. Et..., par contre

apprentissage et développement, j'y tiens. Comment je passe de l'un à l'autre...

CH : Ouais. Et du coup, tu essaies d'intégrer un peu ce qu'ils (*les formateurs*) te..., leurs propositions par rapport à ça.

EN : Voilà. Quand P. me dit que c'est trop long, le constat c'est..., je ne peux pas être contre. C'est vrai que c'est trop long, j'ai passé presque un quart d'heure à passer du premier terrain au dernier terrain, c'est vrai. En fait, ils ont... Quand j'arrive à la fin de la consigne au niveau trois, eh bien je peux directement revenir au niveau un en disant : « c'est bon là, vous passez au développement ; ça fait un petit moment là, normalement, vous devriez y être ».

CH : Ouais.

EN : Et..., donc là je me rends compte qu'effectivement, c'est trop long. Après, les solutions qu'elle (*la CP*) me donne, je sens qu'elle, elle ne prend pas en compte...

CH : Cette préoccupation.

EN : Cette préoccupation théorique. Et puis derrière après, c'est ça qui est intéressant en fait là dans..., dans ce quatuor là, c'est que derrière on arrive à..., à construire une solution qui prend en compte à la fois cet ancrage théorique, mes préoccupations et les solutions par rapport aux élèves parce qu'effectivement, c'est trop long.

CH : Ouais. Ce qui est..., enfin... Je me pose une question moi là en voyant ça, c'est..., c'est finalement la position de C. (*le PR*) là-dedans, tu vois. Bon J. (*le FU*), il connaît ta préoccupation. Donc du coup, si tu veux, tu es sensible à ce qu'il te raconte parce qu'il..., pour toi, ça te parle.

EN : Mum, mum.

CH : P. (*la CP*), elle te voit au quotidien donc c'est pareil, tu vois. Elle voit des problèmes peut-être davantage d'ordre pédagogiques ou..., ou purement sur les leçons tu vois. Et C., c'est..., tu vois, comment tu le perçois là dans cette relation...

EN : Déjà là, je l'ai senti euh..., déjà plus directif que la fois dernière.

CH : Ouais.

EN : Je l'ai senti plus directif et orientant un peu la discussion. Il avait besoin de se..., un petit peu de se... euh... Enfin, quand on a fait la première visite avec J., ça a été beaucoup plus court l'entretien et on n'est pas réellement venu sur mes préoccupations théoriques ou quoi parce que..., eh bien P. ne les connaît pas, il n'y a pas de liant en fait entre eux. Et là, C., il est un peu le lien. C'es-à-dire que si jamais il y a une proposition qui est faite par P. qui ne me convient pas parce que je commence à débattre, etc. Bon J., il injecte un truc lié à, à mes préoccupations. Mais bon... Bon, C. va recentrer, va faire le lien entre P. et J.

CH : C'est intéressant qu'il soit là quand même.

EN : Ouais, j'ai senti que... « On était d'accord entre nous », il y a souvent ces injonctions là. « Ça, ça ce n'est pas bien ce que tu as fait là, il y a un truc qui n'est pas bon ». Ok, bon. « Et ce n'est pas bon parce que..., bon on voit que tu as essayé de faire un truc et maintenant comment on peut réfléchir ensemble et... ». Du coup, j'ai l'impression que P. a fait émerger des problèmes en proposant certaines solutions qui ne prenaient pas en compte mes aspirations. Donc du coup, forcément débat. « Non mais attends... ». « Non mais là, on n'est pas d'accord quand même ». La solution, est-ce que... Là, C. propose une nouvelle explication, une forme de solution. Et puis derrière il y avait à chaque fois J. qui disait : « ouais, mais par rapport à ton truc, effectivement je rebondis ce n'est pas forcément bien, est-ce que tu ne peux pas faire comme ça plutôt » ? Et là derrière, ça réalimente la discussion et P. dit : « et bien par exemple la fiche ». Et j'ai senti que ça permettait de faire du lien un peu entre les trois personnes.

CH : Ouais. Une espèce un peu de..., plaque tournante.

EN : Parce qu'effectivement, voilà. P. me connaît au quotidien. Je pense que des trois, c'est elle qui connaît le mieux le personnage, enfin la personne que je suis. Dans mon métier, elle me connaît un peu plus aussi. C'est vrai, elle est venue me voir un peu plus fréquemment que les autres. C., c'est la deuxième fois qu'il me voit. Bon, il a le côté formateur et enseignant, bon on se connaît un petit peu mais pas plus que ça.

CH : Ouais.

EN : Et puis J., il m'a suivi pour mon travail. Il connaît un peu plus mes aspirations théoriques, voilà. Mais..., il connaît beaucoup moins bien le personnage que P. Et donc du coup, l'articulation entre les deux..., C. a fait un peu l'articulation entre les deux.

CH : Donc c'est complémentaire finalement.

EN : C'est complémentaire, c'est complémentaire. J'ai trouvé ça intéressant.

CH : Ouais.

EN : Après, est-ce que ce n'est pas biaisé par le fait que C. me connaisse un peu aussi quand même malgré tout ?

CH : Ouais.

EN : Et que si ça avait été un professeur référent autre qui ne me connaît pas du tout, euh..., peut-être que le lien est plus vite fait. Lui, il me connaît un peu aussi, il, il est un peu à l'interface entre P. et J.

CH : Et tu arrives à le percevoir..., enfin bon c'est, c'est délicat comme question mais est-ce que tu arrives à percevoir vraiment entre guillemets une spécificité dans les rôles de chacun ?

EN : Ah oui, oui, complètement.

CH : Ouais.

EN : Je..., euh... Ce qui était marrant, c'est que j'ai vu de suite que J. était centré sur notre chantier à nous, je l'ai senti de suite quoi.

CH : Ouais.

EN : « Voilà, ça c'est notre chantier ». Je l'ai senti dans sa question. P., quand elle a fait le bilan, j'ai senti l'aspect pédagogique. Ce, ce qui lui a plu, c'est que les remarques de la dernière fois, euh...

CH : Ont été intégrées.

EN : Elles n'y étaient plus quoi. Ça j'ai senti que ça lui avait plu. Mais euh..., je n'ai pas osé dire... J'avais envie de dire... Parce qu'à mon avis la fois dernière, les remarques ne valaient pas..., enfin on s'est centré sur des choses qui n'étaient pas forcément mes problèmes. Et puis j'ai senti C. un peu plus distant mais..., qui recadrerait. Euh..., enfin..., enseigner c'est faire des choix. Il l'a dit trois fois là sur la séquence, « enseigner c'est faire des choix, bon..., il faut que tu fasses des choix ». Bon là, je ne comprenais pas. Je lui ai dit : « mais je n'ai fait que ça ». En gros, « tu as donné beaucoup de consignes et..., tu ne dois pas tout donner ; tu dois faire un choix de consignes ». Et bon..., il donne une règle du métier que je n'ai peut-être pas appliqué pour ce niveau-là. Euh..., ça c'est un constat et derrière on a trouvé, on a construit la solution, qui tenait compte de...

CH : Lui, il est là pour te..., pour vraiment..., agréger un peu quoi.

EN : Ouais, ouais j'ai eu cette impression-là.

ECP (49'23)

PR : Par contre, ce qu'essaie de te dire P. (*la CP*) peut-être, est-ce que tu pourrais envisager de donner juste la première situation de travail avec l'indicateur, de vite lancer ça, et après de revenir...

CP : De repasser...

PR : De revenir au premier et comme ça et quand ils sont prêts du coup de changer.

49'39

EN : Là, on voit bien son rôle (*au PR*). Parce que..., enfin... Alors après, est-ce que c'est parce que C. connaît aussi un petit peu mon positionnement théorique. Il le connaît, il commence à le maîtriser un peu je pense.

CH : Ouais.

EN : Et il dit : « bon, voilà, P., ce qu'elle te dit c'est ça, c'est trop long, est-ce que tu ne peux pas... ». Alors lui, il..., « est-ce que tu ne peux pas faire comme ça ? ». Il propose une solution qui tient compte de mes aspirations et à la fois du fait que c'était trop long quoi, il y a un problème. Et c'est intéressant, il... Et j'ai trouvé que c'était intéressant. Et là, je ne sais pas comment je réagis à cette remarque mais moi sur le coup ça me percute. (*Je me dis*) « Ouais, c'est vrai que ce n'est pas bête ça ».

CH : Mum, mum.

EN : C'est une solution que je n'ai pas envisagée. Ça fait trois mois que j'essaie de réfléchir à comment faire passer de l'apprentissage au développement. Et là, il y a une solution qui n'est vraiment pas mal quoi.

CH : C'est leurs apports en fait finalement additionnés, cumulés qui...

EN : Ouais, ouais.

CH : Qui fait qu'au final ça produit une solution qui est..., qui se cale en plus dans ton, dans ton schéma, enfin dans tes préoccupations.

EN : Ouais. Alors après, ça va marcher, je ne sais pas. Mais en tous cas, il y a une solution qui émerge, qui est à tester et..., et qui peut-être en questionnera d'autres plus tard. Mais là, ils (*les formateurs*) me donnent une solution pour la fois prochaine.

ECP (50'35)

CP : Si tu as la fiche d'observation, d'évaluation, tu t'aperçois qu'ils (*les élèves*) en sont..., tu dis : « là, c'est bon, vous pouvez passer à... ».

EN : Oui, oui. Ça, je suis tout à fait d'accord.

PR : Parce qu'en fait, ce que l'on essaie de voir, c'est que tu as de bonnes intentions et on se disait nous (*les formateurs*) qu'à un moment donné enseigner, c'est faire des choix parce que du coup là, tu t'y perds. Et du coup, tu n'es pas disponible pour tous les élèves et toi, tu t'embrouilles et..., et c'est pesant quoi. Et donc à un moment donné, on s'est demandé quels choix tu pourrais faire du coup. Parce que quand tu différencies, il faut faire des choix.

FU : Tu as... Entre le groupe un et le groupe trois, il y a treize minutes. C'est trop long. Il faut que tu arrives à accélérer. Mais je suis d'accord avec toi : on ne peut pas être à trois endroits différents au même moment. Donc comment faire pour que ça ne soit pas treize minutes quoi.

PR : Du coup, comme ce que disait P. (*la CP*), est-ce que toi tu penses que la semaine prochaine tu pourrais dire : je lance la première situation en donnant l'indicateur précis, sachant qu'il y a un minimum de répétitions, j'ai le temps de lancer les trois (*groupes*), et je reviens au terrain un pour leur demander où ils (*les élèves*) en sont.

CP : Et si ça se passe bien, on passe à la suite.

PR : Et du coup peut-être en fonction des fiches, car ils (*les élèves*) t'appellent, venir et dire : « maintenant, vous passez à ça ».

FU : Est-ce que tu es d'accord avec cette stratégie ?

CP : Est-ce que tu es..., est-ce que tu d'accord ?

51'41

CH : Alors, est-ce que tu es d'accord, est-ce que tu es d'accord ?

EN : Oui, oui, là c'est une solution qui me va bien.

CH : Ouais. Parce que c'est vrai que c'est un peu... C'est vrai que c'est collégial comme entretien. C. (*le PR*), c'est vrai qu'il se positionne un peu comme un..., une espèce de manager quoi.

EN : Ouais, c'est marrant après parce que ce sont trois personnalités différentes donc... P. (*la CP*), très impulsive..., tac-o-tac, C. un peu moins mais quand même parfois il aime bien que ce soit clair. Au début, il n'aimait pas trop quand ça partait en...

CH : Quand ça s'éparpillait.

EN : Et puis J. (*le FU*) un peu plus posé. Quand on arrivé là (*à ce moment de l'entretien de conseil pédagogique*)..., « bon, tu es d'accord que c'est vraiment trop long ». Il prend une voix toute douce.

CH : Ouais.

EN : Voilà, ce sont des façons différentes de dire les choses en fait qui ont fait que..., qu'au final je ne sais pas j'ai trouvé ça beaucoup moins..., enfin j'ai trouvé ça intéressant.

ECP (52'45)

EN : Alors..., pendant que l'on parlait, je réfléchissais à la faisabilité. Donc j'écoutais et je réfléchissais...

PR : Nous aussi, on y a pensé et ce n'est pas forcément évident.

EN : Et en fait, ça va bien dans la mesure où effectivement les élèves sont centrés sur le critère qui leur permettra de passer à autre chose, sachant que je ne perds pas du temps moi à dire ce que sera l'autre chose.

PR : Voilà.

EN : Ce qui permet de dire à un moment donné : si je gagne du temps sur la présentation de la situation, j'aurai le temps de revenir avant qu'ils aient atteint l'apprentissage.

PR : Voilà.

EN : Donc du coup, ça..., c'est faisable. Et là, à ce moment-là, c'est vrai que la fiche me permet de centrer les élèves, notamment le troisième (*élève de chaque terrain*) qui est en attente sur une observation concrète de la règle et qui permet de dire : « tu y es ou tu n'y es pas ».

CP : Et celui qui observe, il travaille aussi, il apprend aussi.

EN : Oui, voilà.

53'30

CH : Bon, c'est même toi au final qui propose..., enfin..., qui reformule...

EN : Et ouais parce que c'est vrai que quand, quand ils (*les formateurs*) m'en ont parlé, je me suis dit : « est-ce que c'est faisable de lancer une situation..., est-ce qu'ils (*les élèves*) ne vont pas se lasser, faire autre chose, est-ce que je ne vais pas être... ». Et en fait, je me suis rendu compte qu'avec la fiche, j'ai fait le lien un peu... Oui, c'est intéressant, j'avais l'impression d'avoir un truc intéressant à construire.

CH : Ouais. Donc finalement, ce quatuor-là fonctionne quoi.

EN : Oui, j'ai eu l'impression. Après, je ne sais pas d'un point de vue extérieur mais moi j'ai eu l'impression que ouais... A voir sur la séance prochaine mais j'ai... Moi là, à l'heure actuelle, j'ai l'impression de repartir avec une solution concrète pour organiser mon passage de l'apprentissage au développement, ce qui me questionnait. Et sans perdre trop de temps, parce que j'ai perdu trop de temps entre le groupe un et le groupe trois. Voilà, donc j'ai l'impression que... Je sors avec des solutions quoi.

CH : Ouais. Et là, comment tu positionnes... Alors mes deux dernières questions seront les suivantes. La première, c'est : qu'est-ce que tu fais finalement de..., du chantier qui avait été ébauché avec C. (*le PR*) et P. (*la CP*) sur ce fameux contrôle ? Qu'est-ce que tu en fais de ça ? Et comment tu perçois finalement la venue de C. la fois prochaine ? C'est-à-dire finalement tu vois à trois..., comment..., qu'est-ce que tu ne fais de ce qu'ils t'ont dit il y a quinze jours ? Et là, comment tu vois la suite ?

EN : Alors, ce que j'en fais... Ce n'est pas tombé dans l'oreille d'un sourd. Je veux dire que si ça c'est vu sur une séance, peut-être que..., je reste persuadé que..., peut-être que ça peut, que je peux laisser disparaître ça et qu'il faut que je fasse un peu attention. Maintenant, je ne me suis pas non plus..., je n'ai pas été centré uniquement sur ça puisque sinon je n'aurais pas mis en place tout ce qui était mon..., tout mon truc, tout mon protocole si je pensais que ce n'est pas..., enfin... Ça montre bien qu'à un moment donné..., effectivement euh..., je ne me force pas non plus pour rendre la séance plus vivante. Mais j'y fais quand même un peu attention. C'est vrai que j'y fais quand même attention parce que s'ils (*les formateurs*) l'ont vu sur une séance, c'est que c'est possible que..., enfin il est possible que ça se... Donc je fais un peu attention à ça.

CH : Ouais.

EN : Après, la venue de C. la fois prochaine (*la Visite Formative 3*), je me dis que... Eh bien là, on a mis en place une solution. Là, ils (*le PR et la CP*) vont venir me regarder. J'espère que..., j'en suis convaincu, qu'ils ont marqué la solution que l'on a adoptée. Eh bien faire un point quoi. Déjà, « est-ce que tu l'as fait, est-ce que tu ne l'as pas fait » ? Et « comment tu l'as fait, qu'est-ce que tu en penses » ? « Est-ce que ça a marché, est-ce que ça n'a pas marché » ? « Pour nous ça n'a pas marché ou pour nous ça a marché, en tous cas mieux que la fois dernière ». Par exemple dire : « dans le..., dans le fait de délivrer les consignes sur les situations d'apprentissage, tu avais mis treize ou quatorze minutes la fois dernière, maintenant tu en as mis sept ».

CH : Voilà c'est ça. Faire un bilan par rapport à...

EN : « Du coup, est-ce que tu sens que ce que l'on a dit c'est..., voilà, pertinent ? ». La fiche par exemple, est-ce que... Peut-être même ressortir des fiches, leur dire : « voilà, ça c'est lisible ou ça ne l'est pas ». Voilà, peut-être dire : « je suis satisfait de ce que j'ai fait » ou « je ne suis pas satisfait ». Et que peut-être on en retire des points positifs. Et dans les points moins positifs, dire : « bon voilà, c'est parce que ça a été formulé comme ça ou fait comme ça ; il faudrait le revoir un peu différemment ».

CH : Mum, mum. Poursuivre l'histoire.

EN : Poursuivre un peu l'histoire qu'on a construite. Parce qu'à mon avis, le fait qu'il n'y ait pas J. au début, ça a fait que l'on s'est un peu écarté de, de réellement mes préoccupations. Le fait de le voir revenir là, ça fait que l'on est à mon avis... On s'est recentré sur le problème qui était le notre. Et puis là maintenant, on a ébauché des solutions, concrètes. Par exemple là, il y a des solutions concrètes, la fiche, l'organisation des consignes, etc., et puis voir ce que l'on en fait la fois prochaine.

56'50

2.2.2.2. AC-EN-LEÇON

LEÇON (0'29)

EN : Stop là, les deux terrains vous venez là, les deux terrains vous venez là. Alors maintenant, on va passer sur...

EN (*s'adressant à un élève frottant la raquette au sol*) : T., c'est une raquette de badminton, c'est plus fragile, tu n'es pas au tennis.

EN : Alors..., toujours pareil. Il y a bien un qui bosse, l'autre qui est en face, un qui bosse et l'autre en face qui renvoie. Vous allez bosser sur l'idée de renvoyer systématiquement..., de jouer et d'éviter la zone centrale du terrain. Ok ? Donc je vais vous demander... Celui qui travaille, c'est celui qui est de l'autre côté du terrain et celui qui est ici va courir un peu.

L'EN place des plots sur un côté du terrain

EN : Donc ce que je vous demande, c'est de viser, de viser les, les plots, sachant que par plot, vous comptez à peu près un mètre de rayon. D'accord ? Le but du jeu, c'est de jouer sur le plot mais vous comptez à peu près un mètre autour, c'est bon. Je vous mets un plot là. En fait, il y a un plot dans chaque coin. Au début, le but du jeu est simple. J., tu bosses par exemple avec M., tu dois alterner systématiquement ici, ici, ici, ici (*l'EN désignant successivement les quatre plots posés*) dans le sens des aiguilles d'une montre. Ça va le forcer à se déplacer, toi à travailler le dégagé mais à orienter ton dégagé offensif, à orienter ton dégagé offensif vers les angles et non pas vers le fond axial. Ça l'oblige un petit peu à se déplacer en étant déséquilibré. Et puis à travailler ton amorti. Quand vous sentez que vous y êtes... Tu y es quand ? Tu y es quand systématiquement tu atteins les zones ; tu y es quand ton amortie est masquée, c'est-à-dire qu'en fait tu ne frappes plus ton volant mais au dernier... C'est le même geste que le dégagé mais au dernier moment top tu t'arrêtes et tu accompagnes juste le volant en direction. Quand tu le fais, tu es placé au centre du terrain. Et quand ton dégagé n'est pas un truc en cloche mais une trajectoire tendue. Pour ça, le volant tu le prends un peu plus vers l'avant. Et ça, tout le monde le fait, je l'ai vu chez tout le monde. Je l'ai vérifié au début mais normalement tout le monde le fait. Quand vous sentez que vous y êtes, vous commencez à alterner.

2'02

CH : Bon, là on est sur..., sur la présentation de la situation au groupe un, le groupe des élèves qui ont le meilleur niveau a priori. Et donc..., j'arrête à ce moment-là parce qu'il y a ce fameux « quand vous y êtes ».

EN : Ouais.

CH : Sur lequel ils (*les formateurs*) reviennent pendant l'entretien (*de conseil pédagogique*). Et en même temps, pendant l'entretien, ils te disent : tu ne leur (*les élèves*) dis pas « quand vous y êtes... », tu ne leur dis pas « quand vous y êtes c'est quand... ». Pourtant là, on voit quand même que tu rentres dans... Tu leur dis quand même : « bon, vous y êtes quand ; vous y êtes quand il y a ça, quand il y a ça et quand il y a ça ».

EN : Je ne pense pas que pendant l'entretien, ils (*les formateurs*) veulent me dire que... Enfin moi, je ne l'ai pas perçu comme me disant : « tu n'as pas donné des critères très précis sur... ». Enfin, moi j'ai compris que leur donner des critères qualitatifs, « vous y êtes quand ? »..., c'est difficile pour un élève de percevoir quand est-ce que régulièrement il a atteint ce critère qualitatif.

CH : D'accord.

EN : Qu'il aurait été préférable que je donne des critères de type... Enfin, les critères

quantitatifs sont plus facilement perceptibles par les élèves. Par exemple, « vous atteigniez régulièrement..., vous arrivez régulièrement à ne plus faire toucher le volant à votre adversaire alors que le volant va arriver sur un plot ». Ça aurait été un critère... Voilà, si vous enchaînez ça cinq ou six fois d'affilée, vous êtes arrivés à atteindre les exigences du critère. Parce que là, c'est vrai que je leur donne des critères. Et en même temps que je m'écoutais parler, j'avais l'impression que j'en donnais beaucoup... Je donne des critères à dominante technique. Je, je parle de masquer les amorties alors que..., alors que je n'ai jamais abordé la question avec eux. Je parle du dégagé offensif. Alors bon là, c'est vrai que je le dis après, je pense que tout le monde sait le faire. Mais si tout le monde sait le faire, ce n'est pas forcément important que je fasse un détour par ça. Bon enfin voilà, je donne des critères qui ne sont pas..., qui ne sont pas à mon avis mauvais mais qui ne sont pas..., mais qui sont nombreux et qui perdent un peu les élèves.

CH : Mum, mum.

EN : D'autant plus que je parle des plots. Je place deux plots, je m'arrête. Je ne mets pas les quatre plots parce que je m'aperçois que c'est compliqué.

CH : Et ouais, ouais. Tu mélanges l'organisation et les contenus.

EN : Ouais, et je me rends compte que ce n'est pas super efficace comme distribution des consignes. Et puis je... En les donnant, je me rappelle avoir été marqué par l'idée de dire « je pose un plot mais est-ce que c'est vraiment pertinent ? », sachant que c'est une zone délimitée. Alors je parle d'une zone d'un mètre de rayon. Alors je dis : « je place un plot et puis dans un rayon d'un mètre, c'est bon ».

CH : Ouais.

EN : Est-ce que ça, c'est super... Pour les élèves, est-ce que c'est parlant ? Je ne sais pas. Bon... Et puis en plus, comme j'ai vu que j'avais perdu du temps, je n'ai pas eu..., je ne suis pas resté sur la même séquence par la suite pour faire un premier suivi qui permettrait de voir en fait si les élèves avaient réellement compris..., déjà les consignes et ce qu'on leur demandait et les critères. Je me rappelle... Sur le premier terrain, je ne l'ai pas fait. Je me rappelle avoir tourné et l'avoir fait sur le second terrain. Et T. (*un des élèves du groupe un*) était déjà parti sur..., je le vois il joue et puis il commence à faire courir sans respecter l'ordre sur les quatre plots de son adversaire. Et je demande..., je demande : « vous avez fait un peu la première situation ? ». Ils me répondent : « oui, oui, on y arrivait très bien ». Et effectivement, T. est très à l'aise, il envoie le volant ou il veut sur les quatre plots. Et là, c'est..., ça se voit très bien, on voit très bien la règle. P. (*un autre élève du groupe*) qui est en face n'arrive pas à relever le volant. Bon, je me dis qu'ils ont compris et je leur dis « vous tournez ».

CH : Mum, mum.

EN : Mais c'est la seule fois, c'est le seul moment où j'ai pu..., c'est le seul élève (T.) avec lequel j'ai pu m'apercevoir si..., si la règle avait été acquise.

CH : Le critère n'était pas n'était pas suffisamment précis pour que globalement, généralement tous les élèves puissent dire « on passe à la prochaine situation ».

EN : Ouais. Pas assez précis et pas assez quantitatifs pour des élèves de première. Et les consignes pas assez claires à mon avis. Je ne sais pas mais je pense qu'à un moment donné..., enfin, à mon avis la situation de développement dans laquelle il y a une zone centrale délimitée par quatre plots, je suis quasiment certain qu'elle a été « zappée ». Je n'ai pas pu la voir d'ailleurs donc je pense qu'elle a été « zappée ». Je n'ai vu aucun élève à un moment donné placer quatre plots pour délimiter une zone centrale et faire un match en quinze points en évitant cette zone centrale. J'ai dû revenir moi pour leur demander s'ils (*les élèves*) l'avaient faite. Ils m'ont dit : « oui, oui, on l'a fait Monsieur, c'est bon ».

CH : Ouais. En même temps, c'est vrai que c'est un peu..., ce n'est pas que c'est normal mais ça se comprend. Tu leur donnes une progression de situations à faire. Bon..., tu leur dévolues beaucoup de choses quoi.

EN : Ouais, c'est ça. Je leur dévolue beaucoup de choses. En même temps, c'est vrai que je joue sur..., toujours pareil sur mon schéma de séance dans lequel je leur donne deux parties importantes de la leçon et moi je me garde la partie centrale, où en fait c'est un peu un contrat qui se passe entre nous dans lequel je leur dis : « bon voilà, je vous donne la première (*partie*) et la dernière ; laissez-moi la (*partie*) centrale ».

CH : Ouais.

EN : Et en même temps aidez moi à la mettre en œuvre. Bon..., avec eux ça marche dans l'ensemble. C'est-à-dire que si l'on prend le niveau deux par exemple, le niveau sur les

terrains intermédiaires là, ils (*les élèves*) jouent le jeu..., comme il faut. Le niveau trois aussi : ils sont sur l'apprentissage systématiquement. C'est saoulant pourtant à chaque fois de se placer sous le volant ; ils ont peut-être envie de jouer et ils l'ont fait. Eux (*les élèves du groupe un*) sont plus à l'aise... Ils sont... Par exemple, je vois T. J'ai eu le temps d'expliquer la consigne et de me retourner qu'il était déjà..., il passait presque au développement. Alors c'est vrai que c'est peut-être un peu plus compliqué pour eux de rester sur des situations qui..., pour lesquelles ils ne perçoivent pas forcément le sens. D'autant plus si moi je ne suis pas très clair dans mes consignes. Et je pense que je n'ai pas été très clair.

LECON (7'19)

EN : Et il y a un espace qui se libère. Ok ? Et quand vous avez réussi ça, vous passez sur une situation de match dans laquelle vous placerez quatre plots. Vous aurez quatre plots par terrain donc c'est simple. J'en laisserai quatre de plus sur le côté. Vous placerez quatre plots qui définiront une zone centrale de, de deux pas sur deux pas, un carré, qui sera interdite. D'accord ? Vous n'aurez pas le droit de faire tomber le volant là-dedans. Si le volant tombe là-dedans... Après c'est un match en quinze points, si le volant tombe là-dedans vous perdez un point. Ok ? C'est compris ? Vous commencerez à placer les plots sur la zone de..., sur la « rivière », c'est-à-dire sur le trait noir du service. Et après je vous dis, vous faites deux pas sur deux pas. Si vous avez un problème pour la seconde situation, vous m'appelez et je vous placerai les plots moi. Il en faut un (*élève*) là et il en faut un là-bas. Vous êtes trois donc il y en a un qui travaille et l'autre qui renvoie. Quand vous avez travaillé, quand vous avez assez travaillé, celui qui a travaillé sort, celui qui a couru pardon sort et c'est toi (*s'adressant à un élève*)..., J. tu viens à la place de celui qui a couru ; et toi G. tu va rentrer à la place de celui qui travaille. D'accord ? Vous tournez de façon à ce que tous les trois travaillent. Pareil ici.

Elève : Ici, on ne fait que renvoyer.

EN : Ouais. Alors celui qui travaille... Celui qui est ici renvoie..., ne le met pas en difficulté, il cherche juste à renvoyer le volant. C'est lui qui va être en difficulté normalement au bout d'un moment.

Elève : On ne fait pas d'amorties donc...

EN : Non. Tu fais des amortis ici et des dégagés vers le fond. Je vous place les plots. Les plots, je les place pour vous. Ce sont les quatre coins du terrain. Les plots, ils matérialisent les quatre coins du terrain. Tu estimes qu'il y a à peu près un rayon d'un mètre autour du plot et c'est atteint. C'est-à-dire... Les plots, c'est un repère visuel pour vous, pour vous dire : « c'est là, ce sont les zones qu'il faut atteindre ». C'est un repère visuel, c'est une orientation.

9'23

CH : C'est vrai que c'est un peu long.

EN : Ouais, c'est long. Et puis ce n'est pas très clair sinon ils auraient compris... Enfin si on fait la même chose avec le groupe deux, je n'ai pas toutes ces questions sur « où est-ce que l'on place les plots ? »... Et en même temps, c'est ce que j'expliquais, je pense qu'il y a aussi l'idée que... Et bien il y a quatre plots sur la première situation ; sur la seconde, il y a à nouveau quatre plots et puis il y a quatre plots sur, sur chaque partie du terrain. Bon finalement, on ne sait plus où l'on place les plots.

CH : Ouais, ouais. Et du coup, c'est vrai que de tout leur donner au début fait que...

EN : Voilà, c'est une accumulation qui les (*les élèves*) perd un peu.

CH : Ouais. Et elle te perd peut-être aussi un peu à toi.

EN : Ouais, ouais.

CH : C'est pour ça qu'elle rebondissait, je crois que c'est P. (*la CP*) sur l'entretien (*de conseil pédagogique*) où elle te disait : « tu pourrais éventuellement donner un indicateur précis qui permet de les lancer en activité ; et éventuellement, une fois que les trois groupes

sont, sont dedans, tu peux agrémente un groupe puis l'autre en donnant en progression ».

EN : C'est ce qu'on disait..., c'est ce que disait C. (*le PR*) quand il disait d'utiliser la fiche, enfin de donner la situation d'apprentissage à tous les groupes, passer comme je l'ai fait, garder la même méthodologie en donnant la première situation à tous les groupes avec une fiche permettant de renseigner le critère..., enfin l'atteinte du critère. Et quand je repasse, je vois avec la fiche où en est chaque élève et je peux déjà dire si l'apprentissage est atteint ou s'il n'est pas atteint. Il me disait : « tu vas vite le voir avec les données quantitatives et puis à partir de ce moment-là, quand ça devient atteint pour la majorité des élèves du terrain, tu peux commencer sur la situation de développement ».

CH : Ouais.

EN : Que tu leur donneras par la suite pour ne pas les perdre dans la première situation et gagner du temps en plus pour passer de terrain en terrain.

CH : Il y a un truc moi qui..., qui m'avait saisi, c'est que par rapport à la fois dernière tu ne démontre pas. Tu aurais pu faire un exemple, dire, tu vois, leur dire : « bon voilà, je place les plots et on va faire un exemple ». Chose d'ailleurs que tu vas faire par la suite pour le terrain deux.

EN : Ouais, parce que là, je suis un peu...

CH : Tu es un peu en rupture de temps.

EN : Je suis un peu en rupture de temps, ouais c'est pour ça. J'aurais bien fait la démonstration, j'aurais bien aimé mais en même temps..., je l'ai faite plusieurs fois d'ailleurs, je me rappelle l'autre fois que je rate un volant quand je veux faire courir..., donc du coup ça fait rigoler tout le monde. Je l'ai faite deux ou trois fois sur l'ensemble de la leçon mais parce que j'avais du temps pour le faire. Et là, j'ai l'impression que je n'ai plus trop de temps, que je ne suis pas super clair. Et en même temps est-ce que faire la démonstration, ça n'aurait pas clarifié un peu la situation ? Je pense que si mais j'aurais passé encore un peu plus de temps sur cette situation-là.

CH : Ouais, ouais. D'accord.

LECON (11'42)

EN (*l'EN donne quatre plots à un élève. S'adressant à un élève*) : Tiens, tu places tes plots.

Elève : C'est dans l'ordre ou...

EN : Ouais, c'est dans l'ordre. Au début, c'est dans l'ordre. Et puis après, c'est...

Elève : Donc il va m'envoyer ici, ici, ici et ici.

EN : Voilà. Dans l'ordre. Et après, il commence à changer l'ordre. Dès qu'il y arrive, il change l'ordre. Allez, je vous regarde un peu.

EN (*s'adressant à un élève*) : Non, non M. Toi, tu ne le mets pas en difficulté. Tu lui renvoies pour qu'il puisse jouer.

Elève : Il met le volant où il veut ou il y a un ordre ?

EN : Il y a un ordre, c'est ce que je te disais. Il y a un ordre...

Elève : D'accord.

EN : Voilà.

12'20

CH : C'est vrai qu'il y a quand même pas mal de questions.

EN : Ouais.

CH : Il y a pas mal d'incompréhensions. Bon, c'est... Toi, tu penses que ça vient d'où ? C'est vraiment la situation qui fait que...

EN : Non, non, c'est...

CH : C'est le nombre d'informations...

EN : Voilà, c'est ça. C'est que j'enchaîne l'explication de deux situations différentes, c'est qu'il y a beaucoup de critères, c'est que..., les situations se..., du fait qu'il y ait des plots sur chaque situation, ça peut en plus les perturber. Bon effectivement je n'ai pas fait la

démonstration en plus. Et puis c'est long.

CH : Mais pourquoi tu as choisi cette... Est-ce que c'est volontaire ou pas de choisir de leur..., voilà de passer groupe par groupe, de leur donner la séquence de travail en entier, tu vois, l'enchaînement des situations en entier ? Est-ce que c'est volontaire ça ? Ou bon..., ou tu n'avais pas trop réfléchi...

EN : Non, non, c'est volontaire.

CH : C'est volontaire de tout donner.

EN : Et justement c'est le critère qui fait le lien entre les deux situations. Il y a deux parties : une partie apprentissage... Enfin, je ne peux pas le leur dire comme ça à eux (*les élèves*) mais en gros, il y a une partie apprentissage très répétitive dans laquelle il n'y a pas vraiment d'incertitude.

CH : Ouais.

EN : Ils répètent, ils répètent pour faire émerger une règle : si vous visez les quatre coins, à un moment donné vous allez créer du déséquilibre spatial parce que l'adversaire va être en rupture de temps et, et vous êtes dans une position favorable pour conclure ; soit il va vous relever un volant parce qu'il est en bout de course ou parce que justement il ne peut plus y aller. Et au fur et à mesure, il va se dégager une situation où il va y avoir de plus en plus d'incertitude, avec de plus en plus de choix pour l'élève qui est en train de jouer, et une règle qui s'éloigne un peu de la règle simple qui a été apprise...

CH : Mais en même temps, le problème c'est que... Je comprends ce que tu dis mais tu ne leur donnes pas..., tu ne leur dis pas... Tu leur dis « quand vous sentez que..., vous passez au développement ». Euh... Mais « quand vous sentez », c'est vrai qu'il manque un indice...

EN : C'est ça, c'est ça.

CH : Le « quand vous sentez », est-ce que c'est « quand vous le sentez une fois », « quand vous le sentez deux fois », est-ce que c'est parce qu'ils réussissent une fois qu'ils ont appris au sens apprentissage, tu vois...

EN : C'est ce qui émerge de l'entretien (*de conseil pédagogique*). C'est que moi j'ai fait, quand je donne mon critère, je pense que le critère est bon par rapport à, par rapport à la règle que je veux donner. Mais il est d'ordre qualitatif et pas quantitatif. Pour un étudiant en STAPS ou pour un PLC1 (*Professeur de Lycée et Collège 1^{ère} année*), ou pour un PLC2 (*Professeur de Lycée et Collège 2^{ème} année*) d'ailleurs, c'est facile de dire : « là, j'y suis, je perçois ». Il a assez de recul par rapport à l'activité, il y a une certaine réflexivité qui fait que l'on arrive à réfléchir sur ce que l'on fait. Et du coup, on dit : « bon, là j'y suis, je peux intégrer un peu d'incertitude dans ma pratique ». Mais eux (*les élèves*), ils sont en première, ils ne sont pas forcément dans cette optique-là. Et c'est vrai que là, il manque un truc d'ordre quantitatif : « quand vous avez réussi quatre ou cinq fois consécutivement, là vous y êtes ; ça y est, vous avez appris cette règle et vous pouvez commencer à passer à la situation suivante ». C'est ça qui manquait dans les critères : il manquait un critère plus quantitatif.

CH : Ouais, parce que tu parlais de suivi tout à l'heure. C'est vrai que tu ne peux pas, comme tu viens de le dire, tu ne peux pas suivre les trois groupes en même temps.

EN : Voilà.

CH : Et pour qu'ils puissent se suivre un peu tout seul, il faut bien que...

EN : C'est, c'est mon objectif initial. C'est-à-dire que je leur ai donné deux situations et le critère qui va permettre de passer de l'une à l'autre, comme ça moi je peux me dégager de ça. Et en même temps, je vois que le fait de leur donner les deux, je ne suis pas très précis sur les consignes parce qu'il y en a beaucoup et qu'en plus, sur cette séance-là, mes critères sont... C'est un choix volontaire que j'explique par rapport à la (*leçon de la*) semaine d'avant. La semaine dernière, j'ai donné des critères quantitatifs mais ça n'a pas marché. Ou la façon dont je les ai donnés, ça n'a pas été très pertinent. Ok, j'arrête sur les critères quantitatifs.

CH : Donc ce n'est pas le critère, c'est la façon dont tu as utilisé la...

EN : Si, enfin, c'est le critère... À mon avis, c'est le critère qui est important mais il faut trouver le critère dans sa formulation qui va permettre de... C'est un peu ce que... Il faut que j'applique un peu ce que j'essaie d'apprendre aux élèves sur l'échauffement. Il y a des règles. Quand vous employez une phrase, le moindre mot que vous employez dans la phrase va avoir une incidence sur la règle que vous adoptez. Et moi, quand je dis : « si vous réussissez quinze fois sur vingt », le « sur vingt » va pourrir la situation parce que c'est le « sur vingt » qui compte plutôt que le « quinze fois ».

CH : D'accord.

EN : Voilà. Et moi c'est ce que j'ai fait la semaine dernière, ce qui a fait qu'ils (*les élèves*) sont passés vingt fois sur la situation et peu importe l'issue, on passe à...

CH : Il n'avait pas forcément compris l'idée du nombre de réussites...

EN : Voilà. Alors que là, ce que me disait P. (*la CP*), C. (*le PR*) et J. (*le FU*), c'était de dire : « vous êtes sur..., enfin vous êtes en train de..., tu leur donnes un critère qui est : « quand vous avez réussi sept, huit fois consécutivement la situation, vous passez à la situation de développement et vous m'appelez pour que je regarde la situation de développement ».

CH : Ouais, c'est ça.

EN : C'est ce qu'ils (*les formateurs*) me disaient. Et là, la fiche est intéressante parce que la fiche permet justement, par une barre, ce que disait J., ça permet de délimiter le début et la fin de l'action que l'on cherche à atteindre et donc la règle. Et puis en plus, ça me permet à moi de me dégager et d'avoir une trace de ce qu'on fait concrètement tous les élèves.

CH : D'accord.

EN : Et puis, ça implique un peu le troisième (*élève*) parce qu'on le voit...

CH : Et voilà, ce fameux troisième...

EN : Voilà, là justement je m'en rends compte parce que là..., en fait je ne me rappelais plus, mais effectivement je reste un petit peu sur le terrain pour voir s'ils ont compris. Et je me rappelle donner des contenus par rapport à un élève qui envoie des volants en cloche. Je me rappelle que je lui dis : « bon, ce n'est pas ça que j'attends de toi ». Et derrière, il y a J. (*un élève du groupe un*) qui est collé au mur, qui est complètement passif. Et je ne sais pas quoi lui dire, parce qu'il regarde en même temps mais..., il regarde mais il ne prend pas d'infos (*informations*), il est passif quoi. Il attend que ce soit à son tour de jouer. Et je me rappelle que ça m'a marqué pendant la situation. Donc c'est vrai que le troisième (*élève*) il faut trouver un moyen de l'impliquer. Et la fiche peut être, peut être une bonne solution.

LECON (17'11)

L'EN observe plusieurs échanges entre deux élèves sur le terrain X.

17'24

EN : Là, on voit bien, on voit bien le travail des deux terrains là. Ils font ce que je demande là. Ils sont..., ils font ce que je demande. Ils envoient sur les quatre plots, etc. Là, je vais réguler un petit peu sur ce terrain-là. Et sur les autres terrains, vu qu'ils (*les élèves*) y arrivent bien, ils vont passer sur..., sur l'incertitude. Et au final, ça marche, ça tourne. Mais il y a le fait que..., mais je suis là et il y a que pour l'instant on ne passe pas sur le développement.

CH : Ouais. Et puis ils (*les élèves*) ont bien fait... Là, la situation n'a pas démarré depuis longtemps quand même.

EN : Non, non.

CH : Ils ont bien fait quoi deux fois, trois fois...

EN : Parce que je demande, parce que la première partie de la situation, elle est très simple : c'est juste atteindre les quatre plots régulièrement, alors..., techniquement. Et on aurait pu dire..., enfin...

CH : C'est un préalable quoi.

EN : Voilà. Si à un moment donné P. (*l'EN montre un élève à l'écran*) reprend le volant, ça ne veut pas dire que T. en face n'a pas réussi à atteindre les quatre plots. Ça veut juste dire qu'à un moment donné le dégagé de T. est un peu court ou il se retrouve en main basse et il..., enfin c'est... Dans le contrat de coopération, ça ne veut pas forcément dire que T. n'arrive pas à atteindre les quatre plots.

CH : D'accord.

EN : Par contre, après je le vois, après ils vont passer sur, sur la situation avec incertitude et là on voit bien l'atteinte de la règle. Enfin, il (*T.*) le fait deux ou trois fois consécutivement et je lui dis même : « T., arrête, c'est bon, enfin..., c'est bon, tu y es quoi ».

CH : Mum, mum.

EN : Il a du le faire deux ou trois fois, deux ou trois fois systématiquement il y arrive.

CH : D'accord.

LECON (18'38)

EN (*s'adressant à un élève*) : Stop. Là tu... Là, moi si je suis en face de toi, je rigole. Ce ne sont pas des dégagés que tu lui fais, ce sont des volants en cloche, enfin des volants en cloche c'est facile. Je veux que ton dégagé soit contraignant pour lui. Le terrain est grand. Donc ton dégagé doit être tendu. (*S'adressant à un élève*) G., ton dégagé doit être tendu ; donc tu le (*le volant*) prends plus tard. Quand tu fais ton dégagé, tu es bien placé. Tu as le coude haut, c'est bien. Sauf que tu prends ton volant plus tard et tu sais que c'est réussi quand ton volant est tendu et qu'il plonge à la fin. D'accord ? Et là, tu fais des amorties, pas des smashes. Vas-y.

L'EN observe un nouvel échange.

EN (*s'adressant à l'élève G.*) : Tu dois frapper en étant bien placé sous le volant, les appuis décalés. G..., les appuis décalés et tu finis, tu finis bien ton geste en direction du point de chute mais il faut que tu sois au sol.

L'EN observe un nouvel échange.

EN (*s'adressant à l'élève G.*) : Non, ça c'est un smash. Prends ton temps de jouer le volant.

L'EN observe un nouvel échange.

EN (*s'adressant à l'élève G.*) : Là, c'est mieux. Là, c'est bien. Tu es plus précis, c'était mieux. Tu vois la trajectoire.

EN (*s'adressant à l'élève observateur*) : J., tu contrôle ça toi. Quand tu penses qu'il a réussi... Vous avez réussi quand..., je ne sais pas, vous avez fait deux ou trois et que tu vois qu'il l'a épuisé, qu'il ne peut plus renvoyer. Et après, il peut commencer à alterner sur les plots.

19'58

CH : Tu me dis que tu ne suis pas, mais tu suis quand même un peu.

EN : Ouais, ouais. Je ne me rappelais plus mais si, si je suis. Mais je suis..., je suis là surtout techniquement parce que je vois que leur volant..., parce que G. (*un élève*) envoie des volants très haut..., enfin ce n'est pas vraiment ce que je demande quoi. Il n'y a pas l'atteinte du critère. Donc du coup, je régule un peu techniquement et bon... Et je dis à J., je ne me rappelais pas l'avoir interpellé... Parce que J., c'était vraiment flagrant, il était complètement passif, avachi contre le mur. Et je lui dis : « tu contrôles ça, tu contrôles que deux ou trois fois ils arrivent à faire le tour et que c'est parce que M. n'arrive plus à renvoyer le volant que l'échange s'arrête ».

CH : Ouais, d'accord. Pour lui donner quand même...

EN : Ouais. Mais je ne suis pas convaincu que là, il le fasse.

CH : Ouais. Et la fiche alors, tu penses que...

EN : Si, si, la fiche ça les impliquerait parce que si je dis : « ces fiches, je les contrôlerai ces fiches, je vous donne la fiche, vous la remplissez, vous mettez à chaque fois... », qu'ils (*les élèves*) mettent à chaque fois que c'est atteint ou le nombre de fois que c'est atteint, bon moi je vais vite voir quand je vais regarder les fiches ceux qui n'ont pas bossé.

CH : Mum, mum. C'est vrai que cette situation-là, c'est un peu là..., c'est un peu le cercle vicieux parce que du coup tu expliques quelque chose qui est long, où il y a beaucoup d'informations. Le fait qu'il y ait beaucoup d'informations fait que les élèves semblent mettre un certain temps à entrer dans la situation. Donc toi tu es obligé de suivre en fait parce que ce n'est pas..., ce n'est pas exactement ça. Et du coup ils perdent du temps et les autres groupes...

EN : Ouais..., après je pense que le fait de suivre, je l'aurais fait quoi qu'il arrive. Je pense que ça, c'est quelque chose que je vais maintenir la semaine prochaine. A la limite, je ne présente qu'une situation, je distribue les consignes et..., malgré que je n'en fasse qu'une et que je donne des critères plus ciblés quantitativement avec des fiches, je pense que quoi qu'il arrive, je resterai sur ce... Parce que moi je pense que ça a du sens de donner un premier suivi. Ça va permettre d'éviter toutes les incompréhensions entre eux (*les élèves*) et

moi. Parce que malgré que... je peux donner des consignes, même si elles sont claires, si elles sont courtes et avec une fiche, ce n'est pas dit qu'il n'y en ait pas un qui ne comprenne pas et qui soit parti sur autre chose.

CH : C'est dans ce sens-là que tu dis que tu es exigeant, c'est un peu ça.

EN : Voilà, c'est ça.

CH : Parce que tu...

EN : Il y a une règle. Je la leur donne, je ne leur demande pas de la trouver, je la leur donne. Il y a une situation qui va leur permettre de la mettre en œuvre de manière très répétitive, très rapprochée de ce que moi je leur apprends. Et par contre, moi je contrôle sur le premier temps de lancement de la situation, je contrôle que l'on soit bien d'accord sur ce que je demande et sur ce qu'ils essaient de faire.

CH : D'accord.

EN : En espérant à un moment donné voir la règle, qu'un élève...

CH : Lui dire : « voilà, c'est ça ».

EN : « C'est ça ». Moi, je vous l'ai montrée. Maintenant, c'est ça.

LEÇON (22'16)

L'EN observe un échange entre deux élèves sur le terrain Y.

EN : Stop, stop. (*S'adressant à un élève*) Tu as commencé à le faire dans l'ordre ?

Elève : Oui, oui, il l'a fait.

EN : Ouais, ok.

Elève : On recommence ?

EN : Ouais, tu peux varier.

L'EN observe un échange un nouvel échange entre ces deux élèves.

EN (*s'adressant à l'élève observateur*) : Voilà, tu vois, à un moment donné..., là c'est visible. À un moment donné, il ne peut plus rien faire. Il est dépassé parce qu'il est pris par le temps quoi. Il va chercher un volant là-bas, il y a un espace qui se libère ici, bon..., voilà. Bon là, c'est bon T. Vous changez. Toi, ça a été rapide donc tu changes. Il y en a un qui... J'ai dit quoi ? Toi, tu vas bosser... Non, lui il va bosser et toi tu vas renvoyer. Et toi T., tu regardes, tu regardes que ce soit atteint. Tu as les critères, tu as vu ce qu'il fallait faire pour réussir, tu les fais bosser.

L'EN observe un échange un échange entre deux nouveaux élèves sur le terrain Y.

EN (*s'adressant à l'élève observateur*) : Tu vois, là par exemple, ses trajectoires, je parle de P., celui qui bosse, elles sont trop en cloche. Si on est en match, si on est en match, tu vois..., c'est visible, c'est... Il donne du temps, il donne trop de temps à, à N.

Pendant l'échange :

EN : Là, c'est un peu mieux. C'est visible, tu vois.

A la fin de l'échange :

EN : P., tes trajectoires, elles sont encore trop en cloche. Essaie de les faire, de les tendre un peu plus. Pour ça, tu prends..., sur le dégagé tu prends le volant un peu plus tard. Ok ? Et sur ton amortie, pareil. Tu fais comme si tu allais faire un dégagé et au dernier moment, hop tu arrêtes ton geste et ça bloque ton volant.

24'12

CH : Alors là c'est marrant. Je trouve ça marrant parce que tu les (*les élèves*) vois réussir mais tu as du mal à les lâcher.

EN : Ouais.

CH : Tu l'as dit : « tu as vu, là on voit bien qu'il est en difficulté, ils ont... ». On a vu la

règle, pour le coup elle a émergé cette..., prise de vitesse du fait d'un déplacement spatial. Et pourtant tu continues à réguler parce que tu vois..., on a l'impression qu'il y a toujours un truc que tu vois et tu as du mal à partir. Les vingt autres (*élèves*), ils n'existent pas quoi.

EN : Ouais, ouais, voilà, c'est un peu ça. Mais..., c'est-à-dire que T. je vois que c'est bien. Alors sur le coup quand même je me questionne. Est-ce qu'il..., parce que lui il est bon, je me dis : « est-ce qu'il a vraiment fait le début (*de la situation*) ? », alors que... Parce qu'il a quand même... Ça a quand même aussi un sens pour ceux qui courent de faire cette situation. C'est quand même super contraignant d'être un joueur qui va tout le temps allait d'un plot à l'autre sans... Sur le premier tour, il est quand même capable..., en fait il sait où le volant va aller..., enfin il y a une progression dans l'incertitude. Et je me dis : « est-ce qu'ils ont vraiment fait ? ». « Oui, oui c'est bon on l'a fait ». Bon, très bien. Ils le font. Et là j'ai besoin de..., comme j'avais déjà vu que le groupe précédent y arrive, et là c'est flagrant il y arrive, il masque vachement bien son amortie. Donc du coup je lui dis : « bon c'est bien T., tu as compris, vous tournez ». Là, quand on voit comment..., comment je gère la rotation, je me rends compte que moi-même j'étais perdu sur...

CH : Ouais, qui fait quoi.

EN : Ouais, parce que je me rends compte qu'il y a beaucoup de consignes et que même ça, ce n'était pas clair pour moi. Bref, au final j'arrive à trouver l'ordre de rotation. Et en les regardant faire, je veux m'assurer que T..., je veux l'impliquer dans l'observation.

CH : Parce que tu avais peut-être vu aussi sur les terrains à côté que ça ne marchait pas.

EN : Ouais, voilà. Et je vois P. (*un élève*), bien que cela soit un peu mieux que G. (*un élève*) juste avant, il y a quand même encore des trajectoires en cloche. Donc il donne du temps, donc elle va être dure à voir cette rupture spatiale. Et j'essaie de réguler, je lui dis : « tu vois, là c'est en cloche, ça donne du temps c'est visible donc... ». Et je donne... Du coup j'arrête les autres pour leur dire de, de jouer avec des trajectoires plus tendues. Bon..., alors après est-ce que ça a eu un impact sur, sur l'observation de T. et sur... Je pense que P. va essayer de s'adapter mais... Mais c'est vrai que du coup, en plus il y a un sentiment de satisfaction, je suis super content que je vois T.

CH : Ils y arrivent ouais.

EN : Ouais, je me dis que mon truc il a du sens.

CH : Mais ça ne te suffit pas pour...

EN : Eh bien il y en a un qui a réussi, il y en a un qui a réussi... Ça a tourné. Et là, il aurait fallu, enfin il faut...

CH : Ouais. Quitte à..., quitte à pas perdre du temps mais à passer un peu plus de temps dans le groupe.

EN : Je pense que ce n'est pas une perte de temps dans la mesure où je vais faire pareil avec tous les autres groupes. Mais..., par contre ce qui est une perte de temps, là c'est clair, c'est la première partie quand je donne les consignes, elles sont trop longues. Parce que là, personne ne travaille finalement. Je ne suis pas avec les autres groupes, eux ne travaillent pas, ils écoutent les consignes qui sont trop longues, qui vont les perdre. C'est une perte de temps pour moi, pour eux. Donc effectivement là c'est... Après, être exigeant et suivre les élèves de suite après leur avoir donné consigne et y passer un peu de temps, à mon avis ce n'est pas une perte de temps. Dans la mesure où après bien sûr je ne commence pas pour chaque situation par ce groupe-là et en finissant par l'autre. Et sur la séance prochaine, il va être intéressant de ne pas commencer par eux, par le premier groupe à qui j'ai donné consigne mais par le groupe du fond, qui ce coup-ci a eu les consignes beaucoup plus tard que ce groupe-là.

CH : Ouais, ouais. Mais ça ne règle pas le problème de la..., de la longueur.

EN : Non, non. Ça ne règle pas le problème de la longueur, c'est ce que m'a dit, c'est ce que l'on dit est directement C. (*le PR*), P. (*la CP*) et J. (*le FU*). Par contre, le fait d'inverser, c'est..., même pour les élèves... Moi je me mets à la place des élèves, si je suis en difficulté un badminton, si à un moment donné le prof il va systématiquement..., il commence systématiquement par les élèves les meilleurs et finit par nous en disant : « bon... », et que je vois bien que l'on a des consignes mais que ça dure moins longtemps que les autres, je vais me sentir lésé et je vais dire : « attendez Monsieur, vous commencez systématiquement par les mêmes et nous on... ».

CH : On est lésé quoi.

EN : Nous on est un peu lésé. « On est moins bon d'accord, mais quand même ». Et là..., et là ce sont des élèves qui sont capables de me dire ... Il y a des groupes de niveau, déjà qu'ils

contestent un peu...« Attendez Monsieur, est-ce que l'on va avoir une bonne note » ? Ce sont des élèves très scolaires... Moi je leur dis : « non, pas forcément ». Alors du coup, si moi mon comportement va dans le sens de cette ségrégation un peu là, les meilleurs sont ceux qui ont le plus de temps de travail et les moins bons ceux qui en ont le moins..., ce n'est pas...

CH : Et ouais.

EN : Donc là, c'est un choix. Je commence par ce groupe-là. Déjà géographiquement, parce que je suis plus près du tableau.

CH : Ouais.

EN : Mais systématiquement, je sais que je vais devoir changer et la fois prochaine, je commencerai par les autres, en essayant de perdre moins de temps par contre sur l'explication.

CH : Sur la présentation de la consigne. Ouais, ouais je comprends. Parce que c'est vrai que..., je fais le parallèle avec la leçon de tennis de table un peu et j'ai l'impression qu'on se retrouve un peu dans la même configuration. Je ne sais pas si tu t'en rappelles, le passage avec les deux filles-là où elles n'arrivent pas.

EN : Ouais c'est ça.

CH : Tu veux tellement les amener à l'apprentissage que du coup tu... Tu y passes du temps, c'est noble mais du coup, tu te détaches de... Ce qui compte, c'est ça.

EN : Moi je me dis, enfin moi je reste convaincu que c'est... Enfin, il y a... Enfin, je pourrais dire que du moment qu'ils bossent, du moment qu'ils sont avec une raquette et un volant, c'est très bien, ils font du badminton, tout ça. Bon après, moi j'ai envie de leur faire apprendre des trucs et... Bon, je ne suis pas convaincu que j'ai appris un truc à T. par exemple. J'ai plutôt l'impression que ça T. (*un élève*) il l'avait avant moi, on le voit dans sa gestuelle.

CH : Ouais.

EN : Ce n'est pas le cas de J. et G. (*deux élèves*). Alors là, en restant derrière eux, je sais que je vais leur apprendre, je sais que je vais leur apprendre un truc là. Ça va peut-être prendre un peu de temps mais je, je fais un truc. En même temps, c'est vrai qu'ils sont vingt deux (*élèves*). Si je fais ça avec ces deux là, pendant ce temps, il y en a...

CH : Et ouais.

EN : Mais bon si systématiquement je passe du temps un peu..., si je change un petit peu d'élèves..., enfin...

CH : Tu privilégies le qualitatif au quantitatif.

EN : Voilà. Et puis en même temps, moi je..., c'est ce que l'on dit, vu que je leur dévolue pas mal de choses, il n'y a pas de magie de la situation mais... Si dans ma distribution de la règle, donc dans l'apprentissage, le premier apprentissage, dans les explications que je vais donner et qui vont faire qu'ils suivent la règle, et donc après que j'arrive à gérer ce passage apprentissage développement de façon à ce qu'au moment de la fin de l'apprentissage, pour eux il y ait une règle qui soit intelligible et qu'ils soient capables de réaliser, je pense que là, j'aurais atteint un truc d'important dans l'apprentissage. Même si ce sont des règles précises et pas forcément..., et qu'il n'y en a pas beaucoup qui sont travaillées sur le cycle, je pense qu'il y aura eu une progression sur le cycle.

CH : Qu'il y aura eu apprentissage ouais.

EN : Alors que de tout vouloir broser sur des situations très générales, je ne suis pas sûr de... Par exemple, je ne crois pas réellement à..., au « banco »*, aux situations de résolution de problèmes où « quand vous le sentez, vous marquez un point ». Je ne suis pas sûr que les élèves apprennent un truc là. Donc là, en faisant ça, je..., moi je me replace comme étant un petit peu garant de l'apprentissage des élèves. Je me documente avant sur une activité que je connais un peu moins. Et je..., enfin..., être capable en tous cas de donner quelque chose aux élèves, voilà. Quitte à passer du temps à...

CH : Quitte à y passer du temps.

LEÇON (30'55)

L'EN change de groupe.

EN : Allez. Les trois terrains là... (*Appelant des élèves*) R., P., vous venez.

EN : Alors, on va bosser sur... On va bosser sur le jeu long, d'accord ? On va travailler sur... Vous avez les terrains tracés et vous avez vu que sur les terrains de badminton..., sur les terrains de badminton vous avez la ligne centrale qui délimite le service croisé. D'accord ? Vous n'allez jouer que sur une partie du terrain. C'est bon ? Par exemple la partie droite. Ok ? Le but... (*S'adressant à un élève*) Mets-toi en face. Les autres, écartez-vous, laissez-nous la partie... Ouais, alors par contre on prendra les couloirs. D'accord ? On va jouer du couloir extérieur jusqu'à la zone centrale.

Elève : Et au fond ?

EN : Et au fond, on prendra la ligne du fond, du terrain de badminton. Le service, il a un intérêt au badminton parce que si vous servez court ou long, vous allez mettre plus ou moins en difficulté. Si vous servez long, vous allez faire reculer et court, vous allez faire avancer. Sachant que court, attention : on n'a pas le droit de servir entre le filet et la première ligne noire. Donc là, ce que je vous demande, c'est de faire un service long. Donc pour ça, vous êtes d'abord..., vous avez d'abord les appuis orientés comme il faut pour faire une frappe de badminton, c'est-à-dire un petit peu décalés, de trois-quart. Les épaules sont perpendiculaires au filet et vous tournez pendant que vous faites votre geste. Au badminton, c'est un service par le bas, d'accord ? Ça, ça entraîne quoi ? Ça entraîne que vous passez de l'appui..., majoritairement sur l'appui avant. Enfin, le poids est majoritairement sur l'appui de derrière vers l'appui avant. D'accord ? Et vous finissez vers le fond. Une fois que vous avez fait cela, vous alternez court/long, court/long. Celui qui bosse, c'est celui qui est ici, sur cette partie du terrain.

Elève : Et l'autre, il renvoie normal.

EN : L'autre, il renvoie normal. Enfin il renvoie normal..., il essaie de renvoyer. Donc court/long, ça veut dire amortie et dégagé. Le dégagé, je veux un dégagé offensif. Ça veut dire que c'est le même geste sauf que... Donc pour ça, c'est coude vers le haut, le tamis vient toucher le haut des fesses. Pareil, on est sur l'arrière, on se grandit et en même temps on tourne. C'est comme au service et en même temps on tourne, on oriente les épaules vers le filet. Et on prend le volant, pour qu'il soit offensif, pas au niveau de la tête parce que sinon le, le volant va, va..., monter en cloche, mais un peu plus vers l'avant. Ça va donner une trajectoire tendue et ça va priver un peu l'adversaire de temps. Pour l'amortie, même chose sauf qu'on s'arrête et on oriente le tamis vers le point de chute. Ok ? On commence, on essaie... (*S'adressant à un élève*) Je te fais bosser, d'accord ? Et toi, tu renvoies.

Elève : Je renvoie tout simplement.

EN : Ouais, tu renvoies comme tu peux, sachant que... Tu renvoies.

33'36

CH : Bon là, c'est le groupe deux. Là, tu leur refais un peu, tu leur refais un peu la technique du badminton. Service, dégagé...

EN : Ouais, ouais.

CH : C'est vrai, ils ont raison les formateurs, c'est une méthodologie qui est différente, c'est..., c'est-à-dire que tu étais plus rentré par l'organisation sur le premier groupe...

EN : Ouais..., je ne sais pas si c'est une méthodologie différente. En tous cas, je donne des contenus et des consignes sur autre chose que...

CH : Que l'organisation.

EN : Voilà que l'organisation.

CH : C'est peut-être plus simple.

EN : Eh bien c'est plus simple. Le terrain est déjà tracé directement. Je n'ai pas besoin de délimiter (*les zones*) avant/arrière. A la rigueur, la « rivière »* le fait pour moi donc... Je me dis au final que c'est juste sur..., voilà. Et puis eux, à la différence du premier groupe, certains (*élèves*) ont des difficultés techniques à réaliser... Il n'y a pas de transfert du poids du corps, il n'y a pas de rotation des épaules, les dégagés sont en cloche donc c'est vrai

que...

CH : C'est vrai que... En même temps, c'est vrai qu'on a l'impression qu'il y a plus de, de contenus techniques à apporter parce qu'ils maîtrisent moins que les autres. Et en même temps, tu as une situation qui a un but particulier, de travailler le..., le déplacement avant/arrière mais tu leur parles quand même du service.

EN : Oui, parce que... Oui, alors pourquoi ? Parce que pour moi ça a un sens. Parce que leur service à eux (*les élèves du groupe deux*), ce sont des mises en jeu. Il n'a vraiment aucun sens pour l'activité. C'est une mise en jeu et puis très fréquemment en plus ils..., ce n'est même pas une mise en jeu, c'est un cadeau à l'adversaire. Je te monte un volant pour que tu « smashes » de suite.

CH : Mum, mum.

EN : Donc je leur dis « court ou long, déjà première indication, pensez-y ». Et si c'est long, vous allez faire reculer et court faire avancer. Ce que j'aurais pu dire d'un peu plus spécifique, c'est que « en servant long, vous allez forcer votre adversaire à se déséquilibrer pour avoir une ouverture sur l'avant du terrain ; et en servant court, vous allez le faire jouer main basse, il va vous en relever un (*volant*), attention ». J'aurais pu dire le positionnement de l'adversaire..., ce sont des choses sur lesquelles je vais revenir sur l'ensemble du cycle ça donc je..., je ne suis pas super inquiet de ne pas l'avoir dit là, j'y reviendrai. L'essentiel, c'est qu'ils aient compris que le service c'est déjà une solution pour construire un petit peu le point dès..., dès le service quoi. En plus, on n'est pas pressé par le temps, on n'est pas fatigué donc..., voilà. Après je donne des contenus techniques et je ne sais pas si je reviens sur l'idée de jouer sur le contre-pied, enfin sur le fait qu'il (*l'adversaire*) va se replacer..., que s'il est au fond il va se replacer et que si on rejoue de nouveau au fond, on va l'obliger à de nouveau reculer, etc., je ne sais pas si j'y viens avec eux. Mais je me dit si techniquement ils arrivent déjà à réaliser l'alternance court-long et puis après à jouer intentionnellement long, long puis court ou court, court et puis long...

CH : Ouais. Le problème, c'est ça, c'est... Tu veux être exhaustif dès le début et..., et c'est vrai que du coup, ça prend du temps, c'est assez...

EN : Oui, oui.

CH : Tu vois là, ça fait dix minutes que... A mettre en place, c'est vrai que du coup, on passe aux élèves du groupe trois, on se dit... C'est vrai que c'est louable d'être exhaustif mais du coup, voilà.

EN : Ouais. Non mais là je pense que..., je pense que je peux gagner facilement trois ou quatre minutes si je ne passe pas sur la situation de développement au début avec les..., si je ne les embrouille pas avec cette histoire de..., de carré, etc. Je m'embrouille même moi aussi donc effectivement je vais gagner trois ou quatre minutes et plutôt que de mettre quatorze minutes pour aller d'en haut jusqu'en bas (*du gymnase*), je vais peut-être y mettre sept ou huit minutes. C'est déjà beaucoup moins, beaucoup moins gênant que quatorze. D'autant plus que sur ces sept minutes, ils (*les élèves*) bossent quand même parce qu'ils sont sur l'échauffement spécifique, que..., que l'on peut penser que si je change à chaque fois de groupe, eh bien ce ne seront pas les mêmes qui vont être lésés de séance en séance et que ça me permet moi d'être quand même un peu exigeant sur ce que j'attends d'eux. Bon après, effectivement je..., c'est vrai que c'est une contrainte de cette façon de travailler, de cette façon de distribuer les consignes.

LECON (37'04)

L'EN effectue un échange avec un élève pour démontrer aux élèves ce qu'il faut faire.

EN (*S'adressant à l'élève réalisant la démonstration avec lui à la fin d'un échange*): Tu renvoies, tu essaies de ne pas me mettre en difficulté. Parce que là, tu vois, pour faire un dégagé, c'est compliqué. Allez.

L'EN et l'élève effectuent un nouvel échange.

EN (*pendant l'échange*) : Ce n'est pas bon ça, on essaie de jouer en main haute.

EN (*pendant l'échange*) : Ça aussi, ce n'est pas bon, pas de revers.

EN (*pendant l'échange*) : Ça, ce n'est pas bon non plus, je suis en retard.

EN : Ok. Donc là, c'est compris. On reste sur le couloir. Donc ça force à jouer court/long, court/long. Les trajectoires ne sont pas bonnes là. Elles sont trop en cloche. Il les faudrait plus tendues, donc prendre le volant plus tard. Une fois que l'on est bien sûr ça, vous passez sur..., vous commencez à jouer avec un petit peu d'incertitude. Un coup court, il se replace, vous jouez court. Vous commencez à en faire ce que vous voulez. Et quand vous êtes bien, quand vous sentez que vous maîtrisez l'amortie et le dégagé, vous passez sur des matchs dans le couloir en quinze points. D'accord ? Mais dans le couloir. C'est compris pour tout le monde ? Il y a des questions sur ça ? Allez, s'il n'y a pas de questions, vous commencez à travailler.

38'44

CH : Là, c'est le même fonctionnement. Tu leur donnes les étapes et tu leur dis..., pareil : « quand vous..., quand vous êtes bien quoi, quand ça va, vous passez à la suite ». Ouais..., c'est..., c'est un choix mais du coup, en termes de..., est-ce qu'en termes justement de..., tu parlais d'apprentissage, ça te satisfait toi ? Est-ce que tu penses que ça va... Tu vois..., tu es exigeant avec eux et en même temps, tu leur donnes tout sans forcément leur préciser de façon..., ostensive pour le coup le critère quoi.

EN : Non, là le critère...

CH : Et là, « bon, quand vous y êtes, vous faites ça, quand vous sentez..., vous faites ça ».

EN : Non, non, c'est clair que le critère n'est pas assez précis. Ça, c'est vrai que..., c'est..., c'est ce qui me questionne depuis le début donc je cherche à trouver une formule qui me va bien.

CH : Ouais.

EN : Voilà, ça fait deux ou trois fois que je change. Donc là, je vais essayer d'appliquer ce que m'ont dit, ce que m'ont dit les formateurs. On peut essayer de faire un truc qui permet d'être précis, enfin qui permet de renseigner l'élève sur..., « là, voilà, j'y suis arrivé » et... « là règle c'est ça et là j'y suis arrivé parce que j'ai fait quatre ou cinq fois d'affilée ce qui était demandé ».

CH : Parce que c'est vrai... Tu dis que tu es exigeant avec les élèves mais tu es aussi exigeant avec toi. Parce qu'une leçon comme ça, c'est dur à mener pour toi aussi.

EN : Ah oui, oui. C'est plus difficile que de lancer une situation globale en différenciant...

CH : La longueur des zones.

EN : La longueur des zones par exemple.

CH : Ouais.

LECON (40'17)

EN : Allez, vas-y, je vous regarde. Qui bosse là ? J'ai dit que celui qui bossait, c'est celui qui était ici.

L'EN observe un échange entre deux élèves du groupe deux sur le terrain Z.

EN (à la fin de l'échange, s'adressant à un élève) : Voilà, alors... Tu sais..., tu sais que toi, par rapport au remplacement, tu dois systématiquement... C'est un conseil que je te donne par rapport à autre chose parce que c'est lui qui bosse, mais tu dois être systématiquement face au volant. J., quand tu es dos au jeu..., enfin déjà c'est compliqué de renvoyer un volant comme ça, dos au jeu. Et en plus, lui il sait que tu vas devoir faire un truc et il va forcément jouer court. Essaie de rester tout le temps face au jeu. Allez, c'est parti.

L'EN observe un nouvel échange.

EN (à la fin de l'échange, s'adressant à un élève) : Stop, arrêtez deux secondes. Tu vois, alors c'est bien dans l'intention, tu fais comme si tu allais faire un dégagé et puis tu arrêtes. Sauf que tu as vu ton volant, il monte.

Elève : Ouais.

EN : Donc tu le prends... Pour qu'il ne monte pas, tu fais comment ? Si tu touches ton volant au moment où la raquette est comme ça (*l'EN montre*), ça monte. Si tu le prends comme ça (*EN montre*), regarde, ça descend.

Elève : Ouais, ouais. C'est un coup de poignet.

EN : Ce n'est même pas un coup de poignet. C'est tu orientes la raquette..., tu le prends plus tard le volant, tu le prends plus tard. Tu vois ce que je veux dire ? Euh... Plus tôt, plus tôt et la raquette orientée, c'est vrai, pardon. Vas-y.

L'EN observe un nouvel échange.

EN (*à la fin de l'échange, s'adressant à un élève*) : Sers-toi de la main opposée ; tu vises le volant, tu te stabilises sur tes appuis, et « clac ! ». D'accord ? Stabilisé et « clac ! ». Et tu te tournes bien. Allez.

L'EN observe un nouvel échange.

EN (*pendant l'échange, s'adressant à un élève*) : Ouais, là c'est bon. (...) Allez, cours maintenant, cours, cours, cours ! (...) Trop long encore, trop long. (...) Avance-toi. (...) Cours ! (...) Ouais, c'est pas mal.

EN : Pensez à tourner aussi. Ceux qui ne bossent pas, pensez à tourner.

42'50

CH : Je me rappelle de C. (*le PR*) qui t'avait dit (*lors de la Visite Formative 1*) : « tu diriges un peu comme un entraîneur ». C'est vrai qu'il y a un peu de ça là, hein ?

EN : Ouais, ouais.

CH : Tu es derrière (*les élèves*) pas longtemps, mais alors quand tu es derrière eux, tu es...

EN : Je ne sais pas si c'est comme un entraîneur parce que..., il y a..., la situation, elle les contraint à jouer dans un... Enfin je ne leur laisse pas de marge de liberté : « vous jouez court-long, court-long ». Après je..., j'introduis de l'incertitude « vous jouez long-long-court ou long-long-long-court ou court-court-court-long », etc. Je leur donne des solutions... Enfin, ils construisent des solutions sur la longueur avec plus d'incertitude. Et là, ils sont plus libres. Mais là, c'est, c'est un travail plus technique sur, sur la réalisation du dégagé avec des critères précis que je leur donne et je vérifie qu'ils sont, qu'ils sont dans le dégagé. Et quand c'est bon, « c'est bon, tu y es, tu es sur la règle ». Effectivement c'est plus directif parce que je..., je mets une règle précise et j'essaie de lier plusieurs expériences les unes avec les autres parce que..., pour eux..., que la règle soit plus ou moins visible. Et..., effectivement, quand ce n'est pas bon, je leur dis pourquoi ce n'est pas bon. Et quand c'est bon, j'essaie de le leur dire aussi.

CH : Tu multiplies là quand même les contenus quoi.

EN : Oui, oui.

CH : Le bras..., enfin prendre le volant plus tard, le bras libre qui vise... C'est vrai qu'ils prennent une quantité de contenus ponctuellement qui est vachement importante.

EN : Ouais, ouais.

CH : Et puis après, bon, tu les laisses à nouveau et...

EN : Après voilà, pour moi une fois que c'est acquis... Mais ces contenus-là..., je ne sais plus quel élève..., sur la globalité du geste, ce n'est pas mauvais. C'est juste qu'il y a deux ou trois trucs qui ne vont pas. Il prend le volant avec le tamis comme ça (*l'EN montre avec sa main*), donc forcément ça monte. Il régule ça et..., sur le reste, il est plutôt pas mal. Il a les pieds décalés...

CH : Et est-ce que ça, tu ne pouvais pas le voir si tout le monde était en activité. Tu vois, tu passes de terrain en terrain, tu supervises un peu et...

EN : Si. Mais dans ce cas-là, je ne serais plus sur... Si, si mais je ne serais plus sur la même... Enfin, je serais sur la même règle pour tous. Là, j'ai besoin de différencier les règles pour tous les élèves. Du coup, quand je...

CH : Parce que là, on a l'impression que vraiment tu as..., tu as presque trois classes quoi.

EN : Ouais, parce que c'est trois règles différentes. Ouais, c'est quasiment comme si j'avais trois..., ouais trois groupes qui bossent trois choses différentes.

CH : Trois choses différentes.

EN : C'est comme si j'avais en français un texte de Baudelaire puis une poésie de..., enfin de je ne sais pas qui et puis un texte de Victor Hugo. Trois trucs différents parce que c'est trois besoins différents. Ou en maths, je fais..., tel besoin, tel exercice, tel besoin, tel exercice...

CH : Et est-ce que le contenu différencié implique une structure de situation différenciée ? Tu vois, en termes d'organisation je parle.

EN : Euh...

CH : Est-ce que tu ne pourrais pas partir comme te le proposais P. (*la CP*) d'ailleurs dans l'entretien (*de conseil pédagogique*) de quelque chose de commun au niveau organisation et ensuite diversifier les règles comme tu le fais pour te..., t'économiser ce fameux passage là qui quand même..., effectivement... Tu vois tu arrives au groupe trois au bout de..., c'est ça une quinzaine de minutes quoi. Et eux (*les élèves du groupe trois*), ils attendent depuis quinze minutes.

EN : Ouais.

CH : Ils sont là... Bon, tu me diras ils jouent mais...

EN : Les règles... Enfin non les règles, je ne vois pas... Ou alors il faut changer de règles, il faut leur dire... Mais quoique..., je n'en suis pas convaincu. Parce que les..., si je fais un détour par..., la dissociation haut du corps-bas du corps par exemple pour le niveau un, les plus forts, c'est un truc qui est acquis déjà..., ils vont perdre du temps. Si en même temps je travaille sur l'utilisation de l'espace avec le, le niveau le plus faible, où ils ne se placent déjà pas le volant, on..., on n'est pas en adéquation avec ce dont les élèves ont besoin. Donc, c'est vrai que j'essaie de bosser par rapport aux besoins des élèves.

CH : Par rapport aux besoins, ça je comprends.

EN : Je dégage des niveaux qui... Bon après, d'un point de vue..., peut-être que je ne suis pas assez expert dans l'activité pour dire : « il y aurait une situation qui répondrait aux besoins des trois groupes ». C'est peut-être possible mais je n'ai pas..., sur le coup je n'ai pas trouvé. J'ai essayé justement de trouver un compromis entre... Finalement, c'est une situation qui se ressemble au moins entre les deux meilleurs niveaux : il faut atteindre des zones, d'abord dans un certain ordre et puis après avec incertitude pour finir sur un match dans lequel il y a incertitude de la zone que l'on va atteindre, qui est une des zones que l'on visait depuis le début. Mais euh...

CH : En même temps, c'est... Si tu ne joues pas sur ça, il te faut bien jouer sur quelque chose pour réduire le temps.

EN : Ouais, ouais. Moi, je vais... Moi je pense que je vais rester sur ce que m'a dit le groupe des formateurs dans l'entretien (*de conseil pédagogique*).

CH : Ouais.

EN : Parce que j'avais essayé ça, de donner une règle générale à tous les groupes et la différencier dans, dans..., dans par exemple les moyens de la réaliser. En tennis de table, c'était par exemple fixer d'un côté pour renverser de l'autre. Pour un groupe, pour le plus fort, ça va être fixer en régularité dans la diagonale de revers pour démarrer..., pour ensuite pivoter et démarrer en « *top spin* »* sur le coup droit. C'est une autre façon que pour le niveau deux, à savoir fixer en régularité dans le coup droit pour..., pour accélérer sur un « *block* »* dans..., sur le revers. Et, et pour le niveau le plus faible, c'est jouer dans la régularité sur le coup droit pour à un moment donné se décaler un peu, prendre la balle un peu plus tard et envoyer sur le revers.

CH : Mum, mum.

EN : Ce sont trois choses différentes qui répondent à la même règle qui est l'utilisation de l'espace pour fixer d'un côté et renverser de l'autre. Mais..., j'avais essayé ça et je m'étais rendu compte que la phase de présentation initiale de la règle, c'était une perte de temps.

CH : C'était long ouais.

EN : Par rapport au fait de..., après je repasse systématiquement dans les groupes pour dire : pour le groupe numéro un, « voilà, le « *top spin* », c'est ça », fixer, c'est ça ». A chaque fois, je revenais un petit peu sur...

CH : Mum. Et pour autant là, en termes d'apprentissage et d'engagement, de temps d'engagement des élèves, est-ce que ça te satisfait quoi ?

EN : Euh... Le temps d'engagement des élèves avec ces élèves-là... Parce qu'ils bossent, sur

l'échauffement spécifique... Et finalement, les plus faibles, je leur demande de faire reculer donc ils sont sur un truc qui leur posent problème donc à la rigueur ils bossent. Il me reste encore un quart d'heure de boulot pour le niveau...

CH : Ouais, mais ils n'ont pas la situation le groupe trois.

EN : Non mais il me reste un quart d'heure, je vais leur donner la situation, ils vont bosser un quart d'heure, vingt minutes sur la situation que je leur donne.

CH : Sur deux heures.

EN : Bon... Sur deux heures, il, il faut élaguer l'échauffement.

CH : Il faut élaguer l'échauffement.

EN : Et les défis qui vont durer vingt cinq minutes. Donc au final, ils vont bosser pas loin d'une heure de..., spécifique. Alors c'est vrai que le groupe, le groupe qui a...

CH : Qui a commencé en premier ouais...

EN : Ils vont bosser une heure et quart à la différence des autres. Bon..., c'est vrai, là il y a une perte de temps, ça je ne le nie pas. Il y a une perte de temps entre les..., entre le passage des groupes. Et là, enfin... Si je dois rester sur la même façon de travailler, je vais essayer de, de gagner du temps sur la distribution des consignes, notamment en faisant ce que m'ont dit de faire les formateurs. Après, si ça continue de persister, il faudra peut-être trouver d'autres solutions. Peut-être faire une situation plus globale, enfin je ne sais pas, trouver d'autres solutions. Mais pour l'instant, comme ça me convient moi d'un point de vue..., enfin que ça me convient bien de bosser comme ça et en même temps je..., j'ai une solution là, que l'on m'a donnée, que j'ai à expérimenter. Si ça fonctionne, je resterai sur ça ; si ça ne fonctionne pas par contre, j'essaierai de trouver autre chose. Parce que c'est indéniable par contre que..., qu'il y a une perte de temps importante entre le début et la fin. Je pense que je ne perds pas du temps au moment de la leçon. Je ne pense pas que je perds du temps sur l'échauffement, ni même sur les défis. Par contre là, c'est vrai que le passage là d'un groupe à l'autre est un peu long et il faut trouver une solution pour le régler.

50'09

2.2.2.3. AC-CP

ECP(1'15)

FU : Bien, alors moi, ce dont je voulais parler plus spécialement, c'était le problème de la régulation. Est-ce que tu (*l'EN*) penses que les élèves savent ce qu'ils ont réussi, appris ? Ou est-ce que c'est..., un peu flou ?

EN : Euh..., non. Je pense qu'ils savent ce qu'ils ont appris, ou du moins ce sur quoi ils se sont centrés. Après, ce qui m'a un petit peu questionné, et ce qui me questionne toujours, c'est comment, quand je..., le fait de passer du tout au rien en fait. La séance dernière, j'ai essayé de mettre en place ce système de critères que je donne aux élèves pour passer de l'apprentissage au développement. Euh..., mais j'avais donné un indicateur chiffré en disant : « vous faites vingt lancements de jeu ; si vous pensez avoir atteint le critère, qui était un critère qualitatif, vous changez de situation ». Et je me suis rendu compte en fait que le critère quantitatif de..., du..., enfin de vingt lancements de jeu prenait le pas sur le critère qualitatif.

FU : Ils en faisaient vingt et...

EN : Ils en faisaient vingt et peu importe l'issue des vingt... Donc, j'ai volontairement élagué le critère quantitatif. Je ne donne pas de limite : s'ils doivent faire cinquante (*lancements de jeu*), ils en font cinquante. Et j'essaie de dire : « quand vous arrivez à réaliser..., le critère, vous avez réussi ». Et j'essaie de donner un critère assez simple mais qui, qui peut se voir visuellement.

FU : Parce que..., tu crois qu'ils ont... Enfin, je pense au groupe un (*le groupe des élèves les plus forts*) là en particulier. Parce qu'il y avait un troisième élève là qui était censé réguler.

EN : Ouais, bon ça par contre...

FU : Bon, il n'a pas été... Est-ce qu'il a joué son rôle lui ?

EN : Ouais, non.

FU : Quand j'ai écouté, je n'ai pas vu de...

2'49

CH : Alors ça vient, ça vient sur quoi là ? L'entretien..., J. (*le FU*) prend la main pour lui (*l'EN*) parler de...

CP : D'un thème sur la régulation.

CH : Sur la régulation.

CP : Par rapport à quoi tu, tu décides que ta situation d'apprentissage elle est..., elle est réussie ou pas. À quel moment tu sens que les élèves ont appris ou pas ? Et là..., enfin on en parlera plus tard, c'est que... On en vient aux critères de réussite et aux critères de réalisation.

CH : Ouais.

CP : Il (*l'EN*), il refuse... Bon après, il dit : « ah oui, je pourrais... ». Et donc il a mis en place une situation et ce sont les élèves, quand ils sentent... Alors... Toute, toute sa théorie vient de là. C'est-à-dire..., dès que la situation... Ils peuvent faire autant de...

CH : De répétitions.

CP : De répétitions qu'ils veulent. Et quand ils sentent qu'ils peuvent passer à la situation...

CH : Ce sont eux qui sentent en fait.

CP : Ce sont eux qui sentent.

CH : D'accord.

CP : Et donc... Alors là, bien sûr que moi... Donc tout le problème dans cette... Alors, sur le plan organisationnel il a tenu compte. Mais si on regarde chaque situation, les situations, elles n'ont pas..., elles n'ont pas raté ; elles ont été poussives parce que les élèves, si tu leur demandes... Et on verra avec le bilan ; il fait un bilan personnel, « bon, on a fait ça, ça, ça ». Mais « est-ce que vous avez réussi, est-ce que vous n'avez pas réussi » ? Encore... L'aboutissement, c'est : les élèves doivent savoir où ils en sont.

CH : Ouais. C'est ce que vous y reprochez, c'est de ne finalement pas..., pas leur donner des indicateurs.

CP : Tout le principe est de... Donc lui, il a ses indicateurs. Mais tout, tout le propre... Alors, c'est le travail en autonomie, c'est... Un élève de première doit savoir le pourquoi il est sur le terrain avec « j'ai réalisé, je n'ai pas réalisé ». Et donc, vient le problème du troisième élève (*l'observateur*) qui est..., normalement qui aurait dû être un observateur avec une fiche d'observation, mais simple. Alors on en parlera. Simplement, je marque, je..., « et voilà tu as réussi tant de fois ». « Là, j'ai réussi », tant de pourcentage de réussite, voilà. Donc on essaie de le..., de lui (*l'EN*) dire : « est-ce que tu penses que les élèves ont appris » ?

CH : Et en même temps, il (*l'EN*) ne se démonte pas lui parce que J. (*le FU*) lui dit... « Oui, oui, je pense ».

CP : Mais jamais il ne se démonte. Maintenant, j'ai fait ma..., j'ai compris qu'il ne se démontait jamais. Le tout est quand même de le lui faire accepter. Et quand même on a réussi.

CH : Ouais, ouais.

CP : Puisque quand même au bout d'un moment, « et oui, peut-être quand même que si tu indiques..., si huit réussites sur dix..., voilà je sais faire ça, je peux passer ».

CH : Ouais.

CP : Donc on voit bien que le résultat, c'est qu'il y a deux élèves qui sont partis jouer avec les copains des autres terrains et les autres sont restés seuls. Donc... Et puis en fait..., voilà. Les élèves... Oui, c'est toute une remise en question de la façon de mettre en place les situations.

CH : Mum, mum.

CP : Qui sont..., qui se mettent..., qui sont évidentes en badminton, dans quand même des activités... Et je suis sûr qu'en sports co (*sports collectifs*), on aurait le même souci. Alors en athlétisme (*athlétisme*), ça s'est moins senti. Et..., c'est là où je m'en veux un peu parce que ça, ça met en évidence quelque chose que je n'ai pas perçu.

CH : Ouais. Parce que vous (*les formateurs*) ne l'attaquez pas trop sur... Vous l'attaquez sur les indicateurs mais vous ne l'attaquez pas trop, enfin entre guillemets bien évidemment, sur sa façon de concevoir la leçon, avec cet apprentissage...

CP : Oui..., alors voilà. Alors lui, il pense qu'il y a un apprentissage..., il pense que... Il est très rigoureux sur...

CH : Il dit qu'il est exigeant.

CP : Il est exigeant. Mais après... Alors ce qui est intéressant... Voilà, enseigner c'est choisir et il y a un moment où il faut que tu dises aux élèves... Mais lui, il ne fait pas confiance aux élèves. Puisque lui seul sait et les élèves font. Et lui sait quand les élèves vont savoir. Donc après, tu es... Alors, je me suis posée la question : « mais alors ça veut dire qu'il faudrait que je lui dise que tout son cycle... ». Bon, c'est trop tard. Je veux dire que c'est toute une façon différente de concevoir les choses. Mais parce que c'est une conception qu'il a de l'enseignement.

CH : Mum, mum. Qui lui appartient.

CP : Qui lui appartient. Mais il ne se... Ça y est, j'ai compris qu'il ne se démontait pas. Donc je pense qu'il faut trouver un autre système, voilà. Parce qu'on a plaisanté sur le fait que..., quand je lui dis : « si tu ne fais pas un bilan... ». Mais maintenant, je pense que je vais lui envoyer un mail en lui disant : « je souhaite que le bilan soit interactif, c'est-à-dire que les élèves... ». Parce que je sens que...

CH : Ouais, une commande quoi.

CP : Je vais lui faire une commande. Mais..., et en plus, ça me renvoie à quelque chose que je n'ai pas perçu peut-être dans certaines activités où j'ai été peut-être... Mais je m'en veux parce que... C'est quelqu'un de très à l'aise, cette..., cette autorité et ce charisme, cette façon..., il est prof d'EPS, on le sent. Mais après dans le fond... Et je le perçois là.

ECP (7'33)

FU : Alors, ce sont des élèves qui sont..., qui sont sympas j'ai envie de dire, c'est-à-dire qu'ils ont, qu'ils ont essayé plusieurs fois. Mais ce côté..., « là, c'est acquis, on l'a fait, on a atteint le

critère de réussite », tu vois... Alors, j'entends ce que tu dis, c'est-à-dire que tu leur as dit « il faut en faire vingt » mais là, on est sur un problème de gestion.

EN : J'ai essayé un truc en fait, j'ai essayé un truc dans l'optique des critères que l'on a essayés de mettre en place (*lors de la Visite Formative 1*)... J'ai essayé de faire ça et je me suis rendu compte qu'automatiquement, quand il y avait les deux (*critères*) juxtaposés, il y en a un qui prenait le pas sur l'autre. Là aujourd'hui, c'était un peu la séance où j'ai essayé d'enlever l'autre (*critère*), le quantitatif, pour voir uniquement avec le qualitatif.

8'09

CP : Il (*l'EN*) refait l'EPS.

CH : Ouais.

CP : Parce que ça, on le sait. On peut essayer, mais ça on le sait que, s'il n'y en a pas un (*indicateur*) qui prend le pas, il faut qu'il y ait le qualitatif et le quantitatif. Et alors là, il refait comme si... C'est une expérience. Mais ce n'est pas une expérience. On est en séance d'EPS et on sait quand même que les élèves, ils doivent être à la fois guidés parce que..., voilà. Et on le voit dans la mise en place de ses..., dans la mise en place qu'il conçoit bien ce dilemme et..., enfin voilà. Et on..., c'est toujours expérimental.

CH : Il teste.

CP : Il teste. Mais non, on ne teste pas. S'il dit : « l'objectif... », si c'était... Et on en revient à une chose, c'est quel est l'objectif de la séance et quels sont les objectifs des trois (*groupes*), puisqu'il fait trois niveaux différents, quels sont les objectifs ? Si les objectifs étaient clairs, la situation serait plus claire.

CH : Ouais, ouais.

CP : Et donc, quand on (*les formateurs*) lui (*l'EN*) dit : « mais est-ce que tu peux nous donner les trois objectifs qui ont dirigé ta séance pour les... » ? Et là, il nous dit : « construction du point, construction de la profondeur, etc. ». Et « placement », enfin « déplacement-replacement ». Alors là, on n'est pas d'accord, on..., ce sont trois choses qui ne sont pas au même niveau.

CH : Ouais, ouais.

CP : Je lui dis : « non, tout le monde construit un point ». Là, voilà, on est dans le travail d'une certaine..., du placement. On s'aperçoit bien qu'après... Le niveau trois (*le groupe des élèves les plus faibles*), il n'a pas... Et on ne construit pas le point qu'en niveau un (*le groupe des élèves les plus forts*). Donc ça met en évidence des choses...

CH : Et... Ça met en évidence, c'est quoi qui met en évidence en fait ? Parce que tu me dis : « je ne l'avais pas vu ça, ça me saute un peu aux yeux maintenant ». Mais c'est marrant... C'est l'activité en fait qui fait que ça... Est-ce que c'est l'activité badminton qui fait que tu t'aperçois d'un certain nombre d'incohérences ou de..., de problèmes ?

CP : Je pense que c'est l'activité badminton.

CH : Ou est-ce que c'est..., je ne sais pas moi, la présence d'autres formateurs ? Enfin...

CP : Non mais c'est la présence d'autres formateurs. En partie c'est ça. Parce qu'on aurait été tous les deux (*l'EN et la CP*), peut-être que j'aurais dit... On aurait été deux, peut-être que j'aurais été plus...

CH : C'est marrant que ce soit d'un coup : « tiens, je me rends compte que... ».

CP : Ouais, ouais. Mais bon l'activité...

CH : L'activité y fait aussi peut-être.

CP : L'activité, elle est quand même..., elle révèle des choses.

CH : Mum, mum.

CP : C'est-à-dire que l'activité... Alors on peut dire qu'en athlétisme (*athlétisme*)..., en acrosport bon, j'avais eu un petit doute un acro (*acrosport*) à la visite. C'est-à-dire que je sentais qu'il dirigeait et qu'il y avait des choses qu'il ne percevait pas, des indicateurs. Mais quand même, sa présence, etc. Mais bon... Alors peut-être qu'en tennis de table, je m'y suis plus ou moins intéressée.

CH : Ouais.

CP : Mais là (*en badminton*), c'est une activité peut-être que je maîtrise plus que les autres entre guillemets. Et je suis sensible à des choses qui me, qui me percutent. Alors naturellement, les, les formateurs universitaires et tout ça, ils voient toujours un peu ce côté

expérimental, « oui, tu as essayé ». Mais moi je dis... Alors je dis deux fois « la prof de base », je ne devrais pas dire ça, mais je dis : « une belle séance, enfin une séance réussie, alors même si les élèves ne travaillent pas correctement, etc., mais un truc fluide », voilà. Alors moi je suis dans la fluidité, c'est : il y a un objectif commun... Alors je me dis : « est-ce que tu es passéiste, est-ce que c'est encore ça l'EPS » ? Maintenant, je me pose des questions, je me dis : « est-ce que c'est ça l'EPS » ?

CH : Parce que toi, tu te sens par rapport à J. (*le FU*) et C. (*le PR*), tu te sens un peu..., pas sur la même longueur d'ondes en fait, dans les attentes je parle.

CP : Ouais... Parce que J., qui est un homme de terrain, il pense que c'est..., d'ailleurs il me le renvoie, je lui dis à un moment : « j'aurais fait différemment ». Et il (*le FU*) me dit : « non mais là, c'est intéressant ». Il a ce côté où il dit : « ça aussi, c'est intéressant ». Et moi j'ai du mal avec ça.

CH : Ouais.

CP : C'est-à-dire que j'ai une construction de séance. Et alors peut-être que ce n'est pas forcément ça... Je veux dire que c'est bien aussi qu'il (*l'EN*) essaie des choses. Mais à la fin, je pense qu'avec ma séance ils (*les élèves*) apprendront...

CH : Autant sinon plus.

CP : Ouais.

ECP (12'43)

EN : Euh..., ça m'a gêné dans le sens où effectivement, quand ils sont deux (*critères*)... Ça s'est moins vu sur les terrains du fond... Bon ils (*les élèves*) ont commencé plus tard aussi parce que je suis passé... La séance prochaine j'inverserai, c'était volontaire, j'ai commencé par le terrain numéro un, la semaine prochaine je commencerai par les terrains de niveau trois (*les élèves ayant le niveau le plus faible dans le groupe*), sachant que peu importe ce que j'ai dit sur les terrains au fond (*du gymnase*), donc au niveau trois, je reprendrai avec eux au niveau de l'apprentissage parce qu'ils ne sont pas encore arrivés au développement sur cette séance-là.

13'07

CP : Ils (*les élèves*) ne sont pas encore..., voilà. Il explique qu'ils n'en sont pas encore... On dirait des..., de l'expérimentation, « ils n'en sont pas encore arrivés au développement ». Non, dans une séance, il faut que tout le monde et chacun ait eu sa part, moi il me semble.

CH : Ouais. Et en même temps, là tu as l'air de cautionner ce qui est dit. Bon, on ne sent pas que...

CP : Et non, voilà. Alors je me dis que la troisième séance, ce sera la révélation. Mais après je me dis : « ça y est, il est rentré dans ça ». Je ne vais pas lui dire : « moi je suis contre ça ». Et quels seraient mes arguments ? Alors quels sont mes arguments ? Eh bien, je suis contre. Mais qu'est-ce qui dit qu'il y a une séance type ? On le sait bien...

CH : Mais lui il a une séance type aussi, apprentissage et développement.

CP : Voilà.

CH : Il est, il est... C'est ça qui le guide lui.

CP : C'est ça qui le guide oui. Et après on a du mal... Bon là, il a concédé plusieurs choses.

CH : Il a concédé des choses.

CP : Il a bien vu que dix minutes ce n'est pas possible. À la fois il y avait des choses..., je me suis dit qu'il fallait que je trouve des choses positives. Et oui, on a senti qu'il y avait..., voilà, une cohérence, voilà trois niveaux. Mais il fait cours à trois..., ça fait trois blocs. Ça ne donne pas l'impression qu'ils (*les élèves*) se retrouvent quelque part... Et puis il y a... Ils font et puis il n'y a rien autour. Pour moi, il faut qu'ils (*les élèves*) fassent et qu'ils aient un retour sur ce qu'ils font. Et ils vont observer, ils vont regarder les autres, pas longtemps mais juste « vous notez ». Alors il est... Tout, tout est centré et il ne fait pas confiance aux élèves, c'est effrayant.

CH : Ouais.

CP : Moi ça me...

CH : On retrouve un peu ce fameux problème que vous aviez évoqué.
 CP : Ah ouais. Alors il nous a fait plaisir, un peu l'échauffement, voilà..., vérifier les étirements. Bon, moi je lui ai dit à un moment, je lui ai dit : « ils (*les élèves*) sont collés (*au mur*) ». Voilà, alors je me dis : « est-ce que c'est parce que l'on a tous des attentes qui correspondent..., moi je veux que tu fasses comme ça ».
 CH : Ouais, ouais. À ce que l'on est.
 CP : A ce que l'on est, etc. Mais l'échauffement contre le mur, ce n'est pas possible. Plein de choses... Alors je me dis que c'est dérisoire. Mais ce sont plein de petites choses dérisoires qui, accumulées, font qu'à la fin de la séance, « bon alors on a fait ça, on a fait ça ». Mais ce n'était pas un bilan. Un bilan, c'est le résultat de ce que tu as fait, « voilà ce que j'ai vu ».
 CH : C'était juste pour lui que...
 CP : Ouais voilà, c'était un bilan personnel, ce n'était pas pour les élèves.
 CH : Et c'est vrai que ce contrôle-là, c'est un chantier que vous avez commencé à aborder avec C. (*le PR*) la dernière fois (*lors de la Visite Formative 2*), le fait qu'il avait tendance un peu à, à garder les élèves sous son emprise. Mais là ça... Je ne sais pas, là vous ne rebondissez pas, vous ne lui dites pas : « tu vois, ça renvoie un peu à ce que..., à ce que dit J. (*le FU*), tu vois cette idée que tu ne donnes pas les critères, que tu les gardes pour toi ».
 CP : On n'est pas assez...
 CH : Il n'y a pas eu le..., cette espèce de pont.
 CP : Ouais.

ECP (16'02)

EN : Donc je repartirai avec eux la prochaine fois en premier pour aller vers le terrain..., vers le niveau un. Mais eux (*les élèves du niveau trois*) par exemple, j'ai bien senti qu'ils ont continué parce qu'ils n'y arrivaient pas. L'idée était très simple : c'était se placer sous le volant et se replacer systématiquement sur le « T » et ils arrivaient à percevoir très vite qu'ils n'étaient pas bien placés et qu'ils avaient du mal à jouer un volant en main haute. Alors eux, ils ont continué malgré tout à travailler sur ça, sans se dire « on passe directement sur les matchs ». Alors que c'est vrai que..., pour le niveau un, ça a été plus compliqué. Ils sont plus vite passés sur les matchs. Le troisième (*élève*), c'est vrai, s'est complètement décentré de l'observation. Alors après, c'est vrai que sur ces terrains-là il y en avait deux qui jouaient, le rôle du troisième..., ce sont des élèves qui ont tendance à être plutôt actifs...

PR : Est-ce que tu es sûr que tous les élèves, si on les interrogeait à la sortie, ils connaissent l'indicateur précis qu'ils devaient observer et qu'ils savent se situer ?

EN : Euh..., oui je pense qu'ils sont, qu'ils sont capables de donner au moins l'indicateur et... Après, je pense que ce n'est pas facile pour tous (*les élèves*) de dire si c'est acquis ou pas acquis, mais je pense qu'ils sont capables de donner au moins l'indicateur.

17'03

CH : Il (*l'EN*) ne se démonte pas. Ils (*les élèves*) connaissent.

CP : Ouais. Et on est..., on est encore dans une conversation.

CH : C'est une conversation ouais. Vous essayez de l'amener à quelque chose mais sans être vraiment péremptoire, directif.

CP : Ouais. Est-ce que l'on ne doit être directif ?

CH : Je ne sais pas. C'est marrant que... Vous avez l'air convaincu quand même de ça. Et pourtant, vous êtes sur une modalité de dialogue quoi, de questions-réponses. « Est-ce que tu penses... ». Alors là c'est vrai en plus bon, il ne se démonte pas donc...

CP : Il ne se démonte pas. Alors oui, il y a certaines fois où il dit : « je m'en suis bien rendu compte », voilà...

CH : Heureusement parce que sinon...

CP : Heureusement parce que là... Dix minutes... C'est vrai que l'on est dans un mode consensuel.

ECP (17'50)

PR : Est-ce que tu peux nous les rappeler juste rapidement ? Les trois critères des trois terrains.

EN : Alors, le terrain du fond, le plus en difficulté, c'était « se replacer sur le « T » en étant face au jeu pour pouvoir jouer le volant en main haute ». Le terrain numéro..., les autres terrains..., enfin les terrains intermédiaires, c'était « l'alternance court-long ». Donc « court », ça veut dire que le volant tombe dans la partie avant..., ce que j'appelle « la rivière ». Et sur le « dégagé », le « dégagé offensif », la trajectoire est..., est rasante. Et le terrain un, c'est « amener l'adversaire à être en difficulté en alternant les frappes sur les quatre plots », ça c'est la situation, et à un moment donné voir que l'adversaire ne peut plus se replacer. Et là, on a atteint le critère : « il ne peut plus se replacer parce que je l'ai fait courir dans..., aux quatre extrémités (*du terrain*) ».

PR : D'accord. Donc là, ils savent s'ils ont réussi mais est-ce que réussir c'est avoir appris là, pour eux ? Parce que tu dis à la fin..., au bilan tu dis..., à deux élèves tu dis : « oui, mais eux, ils n'ont pas appris, ils n'ont pas réussi aujourd'hui ».

EN : Oui mais...

PR : Du coup, comment...

EN : Alors... C'est...

PR : Parce qu'ils ont l'indicateur mais il faut le réussir combien de fois ? Tu dis que...

EN : Je ne donne pas le critère en fait. Je ne donne pas de..., voilà, je ne donne pas de critères.

PR : Et du coup, comment l'élève peut-il se repérer ?

EN : C'est vrai que c'est un, un défaut. Mais il faudrait dire alors dans ce cas-là..., c'est une solution pour la fois prochaine..., il faudrait dire : « quand vous arrivez un certain nombre de fois à réaliser consécutivement cette chose, vous avez atteint, vous avez réussi à..., faire... »

PR : Parce que tu es d'accord quand même que la règle principale, c'est que tu ne peux pas enseigner sans indicateur.

EN : Ah oui. Non, non.

PR : C'est impossible. D'accord.

19'16

CH : On y arrive au fameux principe.

CP : Le fameux principe. Oui, effectivement, il dit : « effectivement... », voilà.

CH : Vous arrivez à le lui démontrer par A+B quand même que bon..., « c'est vrai que... ».

CP : Oui mais c'est vrai. « Ce serait bien pour la prochaine fois... ». Comme si c'était une, une amélioration. Mais en fait, c'est une règle, c'est une exigence de toute situation...

CH : Ouais, enseigner c'est ça.

CP : Enseigner, c'est ça. Donc C. (*le PR*), à chaque fois, « enseigner, c'est choisir »..., mais voilà..., il y a dit : « tu es bien d'accord ? ». Alors nous est-ce que l'on aurait dû dire : « bon voilà, il n'y a pas de critères de réussite, on n'a pas compris ». De toute façon, la situation, on ne l'a comprise que quand on a vu faire les élèves. Parce que quand il l'a expliquée, euh..., voilà. S'il avait dit : « l'objectif, c'est mettre les quatre... », voilà. « Je considère que vous avez réussi, que vous passerez à la deuxième situation, la deuxième variante, quand vous mettrez..., quand vous ferez... », voilà. Même moi je n'avais pas compris qu'il y avait deux situations plus la situation de développement. Donc... Les élèves, ils ont fait comme ils ont voulu. Et il (*l'EN*) a dit : « ah mais non, ils (*les élèves*) n'avaient pas appris et ils étaient passés à la situation de développement ». Et oui !

CH : Parce qu'ils le sensibilisent (*le FU et le PR*) sur réussir et apprendre.

CP : Voilà.

CH : C'est là qu'il (*l'EN*) voit que finalement ils (*les élèves*) ont peut-être réussi. Mais pour apprendre, il faut le réussir plusieurs fois.

CP : Ouais, c'est ça. Et lui, il est dans : j'apprends.

CH : Ouais.

CP : Il me semble... Il est dans cette phase et forcément si on veut..., il y a aussi... En plus, il y a encore sa théorie de... La répétition, effectivement. Mais...

CH : Mais que vous ne démontez pas. C'est ça qui est surprenant parce que justement c'est contradictoire là.

CP : Ouais.

CH : Il (*l'EN*) veut les (*les élèves*) faire apprendre mais il ne leur donne pas d'indicateurs. Alors qu'il..., qu'il tienne sa théorie pourquoi pas. Mais du coup, il faut que ce soit cohérent jusqu'au bout parce que là, il dit : « ils ont appris » mais... Non, ils n'ont pas appris ; au mieux, ils ont réussi. Une fois, deux fois mais après...

CP : Mais on... Ouais, ouais.

CH : Parce qu'étant donné que c'est ça lui qui apparemment le..., l'oriente, le guide, l'ordonne. Mais c'est... On a l'impression que c'est une cohérence que bon..., qui est intouchable quoi.

CP : Ouais, si, si.

ECP (21'35)

EN : Non parce que là, je rattache ça au chantier que l'on avait délimité avec J. (*le FU*) il y a quelques mois (*lors de la Visite Formative 1*)...

PR : Oui, c'est pour ça, ouais, ouais.

EN : Où l'on disait en fait... Dans le souci de faire apprendre, il est difficile de faire passer de l'apprentissage au développement si moi je dois tout le temps..., d'autant plus sur une activité comme celle-là où il y a plusieurs terrains et je ne peux pas passer voir tous les élèves. A un moment donné, je passais sur le terrain numéro... On l'a vu : quand je lance la situation d'apprentissage pour les élèves du terrain, du terrain numéro trois, les élèves du niveau un, ça fait déjà dix minutes qu'ils travaillent. Alors automatiquement, la fois prochaine je change. Mais à un moment donné, c'est vrai que ça pose problème pour savoir...

PR : Mais juste concrètement pour revenir... Du coup, on est d'accord que pour enseigner, il faut forcément avoir des indicateurs. Et d'autant plus que l'on était d'accord tous les trois, et je pense que tu seras d'accord avec nous, quand tu différencies. Parce que là du coup, tu fais un choix de différenciation avec trois groupes.

22'20

CP : Parce que là, il (*l'EN*) fait le contraire. Il dit : « oui, j'ai choisi de faire ces trois groupes mais c'est vachement difficile, enfin..., vous vous rendez compte, c'est difficile ».

CH : C'est ambitieux.

CP : C'est ambitieux. Mais enfin, on va réussir peut-être à le lui faire dire, en disant : « oui mais la séance d'EPS, c'est la quantité de travail pour tout le monde... ».

CH : Ouais, c'est ça.

CP : Mais, à un moment même il me dit : « oui mais je fais comment » ? Eh bien je lui dis : « tu ne fais pas toutes les situations en même temps ; tu fais d'abord une situation et puis... ». Et même à un moment il me dit..., pas agressivement mais je... : « et on fait comment » ? Et je lui dis : « et oui, ça veut dire qu'il te faut procéder différemment ».

CH : Ça veut dire qu'il y a un problème.

CP : Il y a un problème.

ECP (23'01)

PR : Alors là, c'est d'autant plus important que les élèves aient des indicateurs pour qu'ils puissent s'autogérer. C'est pour ça la question : qu'est-ce que tu envisages la semaine prochaine pour justement trouver le bon indicateur qui permet d'être sûr pour toi que, même

les élèves autonomes sur le terrain, par exemple là sur le deuxième terrain..., eh bien à quel moment tu passes au jeu en quinze points.

EN : Dans ce cas-là, donner, rajouter un critère d'ordre plus quantitatif mais pas sur « j'ai fait tant de fois », mais « j'ai réussi tant de fois à faire telle chose ».

23'25

CP : Il (*l'EN*) me formalise un truc...

CH : C'est vrai que c'est... Tout ça pour ça on a envie de dire.

CP : Tout ça pour ça ! Et non, il n'y a pas de critères de réussite. Et puis il dit : « ouais finalement il faudrait... ». Ouais, il refait l'EPS. On a le sentiment qu'il est... Il a une idée très précise de ce qu'il veut faire et de la valeur de ce qu'il fait.

CH : C'est ça. Il est convaincu et le fait qu'il soit convaincu vaut plus quelque part que le retour qu'il peut avoir.

CP : Voilà. Et donc finalement il dit : « finalement ouais... », il nous (*les formateurs*) concède le critère. Et oui, c'est un critère de réussite, je veux dire c'est l'enseignement, c'est ça.

CH : Ouais, c'est la base.

CP : C'est la base. Mais il a dit : « oui, alors la prochaine fois je ferai ça ». Je lui ai dit : « oui mais c'est ça, tu... ». On réinvente l'EPS, on a réinventé l'EPS.

CH : On a mis six minutes pour arriver à ça. Alors que bon, il ne donne pas de critères, enfin ça ne va pas quand même.

CP : Voilà, c'est ça.

CH : Mais vous (*les formateurs*) avez choisi un autre mode de communication qui a marché puisqu'au final il concède. Mais la dernière fois, ça n'avait pas marché.

CP : Ça n'avait pas marché. Et ça voudrait dire que pendant un cycle d'EPS, on va lui faire refaire toute l'EPS. Peut-être que..., à la huitième séance il mettra des critères de réussite, il fera un bilan. Ça veut dire que moi dans mon rôle de conseillère, j'aurais pu voir... Mais je pense que l'activité, qui demande une construction tout à fait différente, c'est vrai, d'interaction, ça a mis en évidence ça. Mais bon, en y réfléchissant..., en athlé (*athlétisme*), j'avais bien vu qu'il y avait des choses... Il faisait toutes ces situations et puis à la fin le bilan, etc. Bon, ils (*les élèves*) progressent. Alors il me le dit : « en haies, ils ont progressé ». Alors après, ils ont progressé. Mais est-ce qu'il y a des choses qui vont leur rester ? On peut lui dire ça aussi. Et est-ce que d'un point de vue d'autres choses que de l'athlétisme ils ont appris ? Il y a d'autres compétences et... Mais bon, on n'en est pas là puisqu'il est à fond dans... Et là, apprentissage et développement.

CH : Ouais.

CP : Et là, on sent bien qu'il est..., on pourrait dire qu'il est sur une autre planète et que...

CH : Ouais, ouais. Parce que là, on a l'impression quand on l'écoute qu'il concède ou qu'il accepte en tous cas...

CP : Parce qu'il est intelligent, il a bien..., il a bien vu qu'il y avait des choses qui ne marchaient pas.

CH : Ouais, parce qu'il a vu ça. C'est vrai qu'apparemment on a vu que..., bon ça manquait. Mais c'est aussi parce que ça rentre dans son cadre. Ça ne rentrerait pas dans son cadre, on ne sait pas...

CP : On n'est pas sûr.

CH : S'il l'accepterait quoi.

CP : Ouais.

ECP (26'08)

FU : Tout à l'heure, on était parti sur le (*critère*) quantitatif en disant : « ça, ça a eu un effet pervers », puisque tu leur (*les élèves*) dis qu'il faut le faire vingt fois. Mais là, c'est : « il faut réussir dix fois ».

EN : Ce n'est pas le même type de critère quantitatif.

FU : Voilà.

EN : C'est-à-dire que moi, j'avais dit : « sur vingt lancements de jeu, vous réussissez quinze fois ». Mais le problème...

PR : Mais ce n'est pas quinze fois « quoi ».

EN : Si..., c'est-à-dire c'était quinze fois..., j'avais dit quinze fois quelque chose, j'avais dit « vous réussissez à faire quinze fois telle chose sur vingt lancements de jeu ».

PR : Ah oui.

EN : Mais le problème, c'est que du coup, ils (*les élèves*) s'en moquaient des quinze fois. Du moment qu'ils avaient atteint les vingt lancements de jeu, ils passaient (*à la suite*), peu importe s'ils avaient réussi ou pas.

PR : D'accord.

26'38

CP : Et là, et oui effectivement s'ils (*les élèves*) font... Mais il y a le rôle de l'observateur, le rôle de l'arbitre, le rôle de la fiche qui montre... Parce qu'après, quand la situation..., tu as un retour. Et moi, voilà, je le vois bien, tu dis... Et tu fais un bilan. Tu fais un bilan de la situation rapidement en disant : « tu as réussi combien et pourquoi » ?

CH : Mum, mum.

CP : Parce que le problème aussi, c'est que son objectif..., ses objectifs étant obscurs... Tu dis souvent je construis le point en faisant ça et tu en sors des items en disant : « si tu fais ça, alors je dois faire ça ; et si j'ai réussi... ». Ils (*les élèves*) vont verbaliser. Alors il y a le fait que verbaliser ça ne veut pas forcément dire... Mais ils mettent des mots sur ce qu'ils ont fait. « Oui, c'est parce que je me suis replacé » ou « c'est parce que j'ai construit », voilà. Mais là, c'est..., c'est... Alors après, c'est une discussion théorique qui moi me laisse..., je suis complètement en dehors. C'est... Voilà, ce sont des éléments que l'on apprend mais... Tout ça me semble formel mais... Parce que je pense que ses objectifs n'étaient pas clairs. Et en fait, on peut dire que ce sont toutes ces situations qui...

CH : Qui n'étaient pas claires.

CP : Oui.

CH : Claires dans le sens...

CP : Claires pour l'élève.

CH : Ouais.

CP : Lui c'est clair pour lui. Et l'élève ? Est-ce qu'il a véritablement compris ? Il a compris... Alors si, pour la première situation où c'était la construction du point. Mais les autres (*situations*) sur placements et replacements, peut-être qu'ils (*les élèves*) n'ont pas compris si ça marchait mieux ou pas.

CH : Et ouais.

CP : Il faut qu'ils soient en réussite et qu'ils mettent un mot sur les choses. « J'ai réussi parce que..., eh bien je me replace, parce que je monte ma raquette », enfin voilà, tu peux avoir plusieurs choses. Et ça, il ne le fait pas.

CH : Ouais, ouais.

CP : Et c'est là que tu vois si l'élève a réussi. Et puis surtout s'il réussit à le remettre en situation... Et les défis, c'est... Il (*l'EN*) concède alors que les défis, c'est vraiment là où tu dis... Et puis voilà, ils vont réutiliser des choses. Peut-être que ça ne marchera pas, mais c'est ça les défis. Alors là, si on part de là, moi je dis : « je ne suis pas d'accord ». Mais...

CH : Ouais, ouais.

CP : Et je ne le dis pas. Mais je ne le dis pas parce qu'il me semble que j'ai une situation différente des autres. Enfin, voilà il y a C. (*le PR*) qui sait... Enfin, l'autre jour il a dit : « oui, je n'ai pas parlé de ça », de l'air de dire « toi tu ne comprendrais pas ». Alors peut-être que je n'ai pas tout saisi. Peut-être que je ne détiens pas la vérité. Mais moi ma vérité, elle n'est pas là. Alors bon, ce que je peux faire... Il y a des choses je dois dire : « oui, les critères de réussite... ». Mais je ne le lui (*l'EN*) ai pas dit : « non, il n'y a pas de critères de réussite ». On a mis six minutes...

CH : Et ouais, c'est ça, ça fait six minutes. Parce que ce sont des choses, enfin..., c'est assez simple comme, comme conseil quand même. C'est ça qui est étonnant : c'est qu'il (*l'EN*) a..., je veux dire il a conceptualisé l'enseignement, ce qui est a priori plutôt une compétence

que l'on acquiert plus tard quoi...

CP : Voilà.

CH : Mais alors sur des trucs super simples...

CP : Ouais.

CH : Bon, parce qu'au final qu'est-ce qu'il prend là ? Il prend qu'il faut donner des critères de réussite quantitatifs mais ne pas dire tant de répétitions mais il faut dire « il faut réussir tant sur tant ». C'est un peu plat quand même, non ?

CP : C'est un peu plat. Ouais..., ouais... Et puis même il nous dit...

CH : Et alors à côté de ça apprentissage, développement, il est hyper...

CP : Ah ouais, les élèves doivent apprendre. Mais bien sûr que les élèves doivent apprendre. Mais il..., il n'a qu'une fonction, voilà. Son rôle de prof d'EPS, ce n'est pas que ça.

CH : Ouais. Il fait apprendre mais il n'enseigne pas forcément.

CP : Ouais, ouais.

ECP (30'22)

EN : Donc c'est ça moi qui en fait m'a fait dire : « bon, le critère quantitatif, on élague et on en reste sur le niveau du (*critère*) qualitatif, c'est-à-dire en gros, quand ils se sentent capables... ». Voilà. Et là, j'ai fait une erreur. Parce que moi effectivement, je suis capable de dire : « là, je me sens bien ». Mais eux...

PR : Parce que juste pour revenir, et c'est très important par rapport à ce que tu as dit, parce que moi j'ai retenu que sur les deux terrains, tu as dit aux élèves, et c'est ça qui m'a choqué et qui a amorcé une discussion, tu as dit aux élèves..., le critère que tu as donné, c'est pour ça que je t'ai demandé de repréciser tes critères... Je pense que les critères étaient clairs pour toi ; mais dans ce que tu as explicité aux élèves, tu as dit : « quand vous sentez que..., vous passez ». Et en fait si moi je suis élève, je retiens « quand j'ai senti ». Mais du coup, tu ne reprécises pas. Tu aurais dû dire... « Quand vous sentez... », ce n'est pas « quand vous sentez » je pense. On est d'accord ?

EN : Ouais.

PR : Je pense que la semaine prochaine, il faut que tu refasses une corrélation entre les deux (*critères*).

EN : C'est ce que je te dis.

PR : Ouais.

EN : Parce que moi je sens bien qu'effectivement, si j'étais à leur place, je serais capable de sentir que..., « c'est bon, j'y arrive ».

PR : Je pense que la semaine prochaine, il faut que tu refasses une corrélation entre les deux.

31'14

CP : « Si j'étais à leur place ». Et oui mais le problème c'est que..., voilà. « Je serais capable de sentir ». Oui mais le problème c'est qu'il (*l'EN*) est avec des élèves de première. Et là, je vois bien que je... C'est... « Moi je saurais faire ». Mais...

CH : Et tu aurais pu lui dire : « et oui, tu vois quand tu dis encore « si c'était moi » mais ce n'est pas toi ».

CP : Ce n'est pas toi.

CH : Ce n'est pas toi qui contrôles.

CP : Mum, mum.

ECP (31'34)

EN : Mais pour eux, il faut peut-être le chiffrer en termes de : « vous réussissez tant de fois à faire telle chose donc... ».

PR : Donc la semaine prochaine, on essaie ce truc-là ; on essaie d'associer les deux.

EN : Ouais.

PR : Et puis de voir aussi si cet indicateur, les élèves peuvent le gérer de façon autonome. Parce que comme tu différencies comme tu dis, quand tu es sur le terrain trois, les élèves du terrain un doivent savoir à quel moment ils bougent.

FU : La différenciation, c'est un « effet loupe » aussi. C'est-à-dire que par définition, tu ne peux pas être partout.

EN : Ouais, c'est ça.

FU : Et donc, il faut qu'ils (*les élèves*) te..., il faut que les élèves te prennent une partie du boulot de contrôle que le prof... Donc il faut qu'ils aient les moyens pour contrôler. Donc dans le groupe un, s'ils sont trois et qu'ils continuent à être trois..., dans le groupe deux ils n'étaient que deux, mais dans le groupe trois le troisième devait pouvoir dire : « non ce n'est pas fait, il faut continuer tant que ce n'est pas fait ».

CP : Là, moi je pense qu'il faut une fiche d'observation.

PR : Qu'est-ce que tu en penses N. de la fiche d'observation ?

CP : Moi, il me semble.

EN : C'est... Si, mais dans l'optique... Dans cette optique-là de dire... Dans ma séance, elle (*la fiche d'observation*) n'avait pas lieu d'être puisque je n'ai pas donné de critères quantitatifs. Si j'avais..., si je donne la semaine prochaine des critères quantitatifs, en leur disant « vous réussissez tant de fois à faire ça », je peux leur donner une fiche toute simple où ils cochent... Par exemple, si je reprends l'exemple du terrain de niveau trois où il y avait « déplacer l'adversaire et se replacer à chaque fois sur le « T » », dire combien de tours..., compter le nombre de tours qu'a fait l'élève qui se déplace et se replace sans perdre le volant. Et là, on est...

CP : Parce que la fiche d'observation, elle n'a pas besoin d'être compliquée. Simplement elle, elle rend visible les choses que tu demandes. Et en plus, ça peut te permettre d'avoir un retour. Tu peux regarder les fiches et dire...

32'59

CH : Là, vous (*les formateurs*) y donnez une solution.

CP : Mum.

CH : C'est la fiche.

CP : La fiche. Alors bon, ce n'est pas... Mais on..., on refait l'EPS. C'est-à-dire qu'à un moment, il y a des choses qui doivent être... Il y a des choses que tu es capable de compter si à deux, à trois, etc. Bon là, j'ai dit : « eh bien oui, il y a la fiche d'observation ». Donc on lui redonne, on lui amène l'EPS, enfin les règles..., voilà de base.

CH : Ouais.

CP : C'est-à-dire un critère de réussite ; comme tu ne peux pas tout faire, tu as peut-être un observateur qui marque.

CH : Ouais.

CP : Voilà. Et après, aux trois (*élèves*) on fait un bilan, on dit : « ouais, moi je n'ai pas réussi », etc.

CH : Mum.

CP : Donc on lui dit : « est-ce que tu es d'accord ? ».

CH : Ouais. Est-ce que tu es d'accord avec l'EPS finalement ?

CP : Voilà, c'est ça.

CH : Bon et toi dans le trio, bon tu intervies vraiment là à ce moment-là sur... Voilà, tu proposes une..., une entre guillemets une recette, tu vois.

CP : Ouais, c'est une recette un peu.

CH : Tu te sens comment là (*lors de l'entretien de conseil pédagogique*) ? Tu intervies là parce que tu te dis : « c'est de mon ressort de proposer quelque chose comme ça » ou parce que je ne sais pas tu sens qu'il y a une..., il y a une opportunité pour, pour dire quelque

chose. Tu te sens étouffée, tu te sentais étouffée jusqu'à maintenant ?

CP : Non, je ne me suis pas sentie étouffée. Au début..., on était trois alors on avait donné chacun... Bon alors je suis toujours un peu observatrice mais... Alors déjà trois, là ça fait beaucoup.

CH : Ouais.

CP : Bon, je me situe mieux par rapport à C. (*le PR*) parce que je..., bon par rapport... Bon lui aussi, il a un peu... Voilà, c'est difficile. Alors on verra... Comme là, j'ai bien vu la première fois (*lors de la Visite Formative 2*) que j'étais très observatrice. Et donc, je pense que la prochaine fois..., je serais seule avec C. et que donc..., voilà peut-être que je dirai plus de choses. Mais là, j'ai dit « non », voilà. J'avais... Mais parfois, j'écoute et..., j'essaie d'écouter ce qu'il dit et de savoir... Bon alors, j'ai du mal à dire est-ce qu'il faudrait que je dise : « bon là allez, stop ! ». Et alors c'est après..., c'est à la fin de l'entretien que je sens qu'il y a des choses tu vois, que je suis un peu... Je ne suis peut-être pas assez réactive tu vois, mais je me dis : « je n'ai pas dit ça ». Mais je pense que c'est parce que j'ai un rapport bizarre avec les deux autres formateurs. Voilà, je suis la formatrice...

CH : La formatrice de terrain.

CP : Ouais, tu vois. Il y a certaines fois où je m'en rends bien compte, que je n'ose pas dire des choses...

CH : Mais parce que tu perçois ça comme étant une relation un peu entre guillemets dissymétrique en fait.

CP : Ouais.

CH : Tu te dis que c'est l'IUFM, ce sont des formateurs et moi je suis une prof de base...

CP : De base ouais, ouais. Oui mais à la fois, on voit bien ce sur quoi moi je discute et ce sur quoi ils (*le PR et le FU*) discutent. On discute de choses..., voilà. Et il y a certaines fois où j'ai honte de dire ça, tu vois. Je dis : « mais moi l'échauffement..., j'aimerais mieux que ce soit comme ça ». Et peut-être que je ne dirais pas pareil si j'étais toute seule avec lui (*l'EN*).

CH : Mum, mum.

CP : Je lui dirais : « mais ça, ça ne va pas », etc. Et puis peut-être parce que ça y est, entre N. (*l'EN*) et moi..., voilà on est collègues. Il n'y a plus..., je n'ai pas..., tu vois.

CH : Tu as moins l'ascendant quoi...

CP : J'ai moins l'ascendant.

CH : Que peut l'avoir C. (*le PR*) encore sur lui.

CP : Ouais.

ECP (36'12)

PR : Toi, tu es le premier à dire qu'apparemment tu es tellement concentré, et ça te prend beaucoup d'énergie sur un groupe, que c'est vrai que parfois tu es pendant dix minutes ou un quart d'heure avec les autres dans le dos. Donc c'est vrai que s'ils ont la fiche, du coup toi tu reviens et tu fais : « ah, vous en êtes là » et tu peux un peu réguler.

EN : Ouais, ouais, c'est vrai.

PR : Ça peut être un support. Et du coup, comme dit J. (*le FU*), c'est un intérêt de les rendre autonomes sur ce côté « indicateur ».

FU : L'avantage aussi, c'est que mettre une barre pour une action, ça veut dire que l'on est capable de délimiter le début et la fin de l'action. Parce que là, ça peut être un échange.

36'45

CP : On est en train de... Ce qui me fait... C'est l'enfant prodige à qui on explique, tu sais, celui qui sait tout à qui on explique les trucs... Tu vois, ça me fait cette impression, le mec assez brillant mais on lui explique les choses...

CH : Simples.

CP : De base, simples. Mais on ne veut pas le déranger. Mais on lui explique, « mais finalement c'est bien ça ». Voilà, le surdoué acquis on explique la vie, la vie de base.

CH : C'est étonnant parce que c'est vrai qu'il y a une certaine... Alors, vous (*les formateurs*)

vous passez à tour de rôle la, la parole pour ajouter une pierre, pour lui expliquer que la fiche quand même c'est bien. Il y a une certaine complaisance quand même ; l'entretien se passe dans des...

CP : Ouais.

CH : Mais sur des trucs..., pourtant on se dit... Enfin si c'était un autre stagiaire, je suis sûr qu'il se ferait « décalquer ».

CP : Il se ferait décalquer.

CH : Mais bon là, il y a un peu de... « Bon, tu comprends, les indicateurs quand même, ils te faut en mettre ». Et oui il te faut en mettre des indicateurs.

ECP (37'43)

FU : ...bon, il y en a un qui rattrape et en fin de compte, on est en train de... Non, c'est... Puisqu'il y en avait un des deux..., dans le groupe un, il y en avait un qui remettait au centre et c'est l'autre qui travaillait.

EN : Oui.

FU : Donc il faut que ce soit bien clair : « je joue là, je joue là, je joue là ; je te déséquilibre, tu me renvoies et à un moment, tu ne peux plus renvoyer parce que... ». Et donc à ce moment-là, ça fait une barre, c'est fini on recommence. Et il faut que ce soit dix fois. Et donc tu vas voir ce côté..., la tu pourras dire... Bon en gros, tu regardes, tu demandes, tu les regardes un peu et tu peux dire : « bon là, ils y sont ». Tu vois ?

EN : Non mais si, je suis tout à fait d'accord.

38'11

CH : Bon, c'est bon, il (*l'EN*) est d'accord.

CP : Ouais, il est d'accord, on est sauvé. (*Rires*)

CH : Ouais, ouais. Mais en même temps, voilà. C'est vrai que bon, c'est complaisant mais vous arrivez..., mais au bout du compte il est sensible, il a l'air..., enfin il le reçoit quoi.

CP : Voilà, il a l'air de le recevoir. Et moi, là c'est sûr, à la troisième séance, je ferai un point sur ce bilan-là. Je me le suis déjà marqué : « tu as vu que ça n'avait pas marché, on t'a demandé des critères de réussite, on te demande un temps », mais je vais lui demander déjà... Je vais lui envoyer un mail, on va reparler en disant : « tu as bien entendu ce qu'on t'a demandé, il le faut absolument sinon ta séance... ». Voilà.

39'10 ... 39'30 : Avance rapide

ECP (39'30)

PR : Il y avait une chose plus globale du coup, parce qu'on avait trouvé justement une bonne évolution, et... Avec J. (*le FU*) et P. (*la CP*), on s'était dit aussi qu'enseigner, c'est faire des choix. Et que globalement, là on va aller sur un aspect où je pense que là-dessus il faut que tu évolues, c'est quand tu présentes la situation d'apprentissage. On revient juste sur cet aspect-là. Là, tu dois faire des choix, c'est le métier tu dois faire des choix. Parce qu'il y a un moment donné, sur le..., sur le groupe un, tu es resté quatre minutes en monologue à expliquer. Et en fait, on a l'impression que tu veux tout faire dans le premier, dans le premier cas puisque tu donnes à la fois l'organisation..., tu donnes très très peu de contenus... Et puis après globalement, tu vas au groupe deux et tu changes de méthodologie : tu donnes plein de contenus et tu dures deux minutes. Puis le dernier groupe... En fait, il n'y avait pas de cohérence de présentation entre les trois groupes. Et dans le premier en fait, tu as voulu tout faire en quatre minutes à peu près. Et même nous, on n'y comprenait rien.

FU : Le groupe deux, c'était beaucoup mieux.

CP : Le groupe deux était mieux.

PR : Donc la question que l'on se pose, c'est que dans un cas tu as été vachement sur l'organisationnel et très peu sur..., il y a juste à un (*élève*)..., tu lui as dit : « tu fais attention à l'amortie ». Tu le lui as précisé. Mais les quatre autres (*élèves*)..., il n'était pas trop dans la discussion. Alors que dans le groupe deux, tu as été très précis sur les contenus. Tu as dit : « ça, c'est un dégagé ; ça, c'est une amortie ». Et pour le dernier groupe : « ça, c'est se replacer ; ça, c'est se déplacer ». Alors est-ce que c'était un choix volontaire ? On voudrait savoir. Parce que du coup, les deux explications suivantes ont été cohérentes mais la première du coup a été un cafouillis. Donc... Enseigner, c'est faire des choix. Est-ce que tu as fait le choix organisationnel volontairement ? Est-ce que tu y associes des contenus ? Nous, du coup, on se posait la question. Dans le temps que ça a pris, parce que du coup ça a pris vingt minutes de passer du groupe un au groupe trois, quels choix tu fais ? Tu donnes d'abord l'organisationnel et après tu amènes des contenus ou tu donnes des contenus... Quelle est ta démarche ?

41'07

CH : Là, vous le..., ça bascule sur un autre thème qui est la question de..., de présenter la situation.

CP : Ouais.

CH : C'est ça.

CP : Nous avons donc refait l'EPS encore une fois. C'est-à-dire que comme..., tout à l'heure je l'ai dit, c'est-à-dire que la situation une, c'est... Alors en plus on peut dire que s'il (*l'EN*) fait un choix...

CH : Parce que vous y dites quoi exactement ?

CP : On lui a dit qu'il avait pris pour le groupe un (*les élèves les plus forts*), qu'il avait mis cinq minutes d'explication.

CH : Ouais.

CP : Dans ces cinq minutes d'explication, il aurait dû dire : « voilà, vous êtes trois, l'objectif c'est ça et pour faire ça, je vous donne des solutions ». Il n'a pas donné de contenus et c'était un imbroglio terrible. Voilà, c'était laborieux, il a réexpliqué, enfin..., tout le contraire de ce qu'il faut faire.

CH : Ouais.

CP : Après la situation... Alors pour les élèves du niveau deux, ça a été plus simple parce que c'était la profondeur donc c'était : « tu, tu varies sur un demi-terrain ». Mais on lui dit qu'il a mal présenté ses situations.

CH : Mum, mum.

CP : Une mauvaise présentation de situation. Alors parce que d'après la conception, elle n'était pas évidente. Et aussi parce qu'il a donné toutes les situations en même temps.

CH : Ouais, il y a plusieurs choses.

CP : Il y a plusieurs choses.

CH : Ce n'était pas clair déjà dans la structure.

CP : D'abord voilà, ce n'était pas clair.

CH : Et en plus, il a tout donné.

CP : Il a tout donné, c'est-à-dire qu'il a dit aux élèves : « quand vous aurez terminé ça, vous passerez à la deuxième situation qui est ne pas jouer dans la zone, ne pas toucher l'espace central », etc. Et là on lui dit qu'il a passé... Et c'est là qu'il y a l'histoire organisationnelle qui montre qu'il a passé dix minutes avec ces élèves (*les élèves du groupe le plus fort*), alors que les autres en étaient encore entre guillemets à l'échauffement. Et donc, là aussi. Si on regarde, on lui dit : « qui est-ce qui a travaillé » ? Et du coup, il va dire après : « mais ils en sont..., le développement, la situation de développement du niveau trois (*les élèves du groupe le plus faible*), ils n'ont pas réussi, etc. ». Et bien naturellement, ils ont travaillé, ils ont travaillé dix minutes de moins. Donc je pense que c'est dans son organisation..., son organisation était foireuse. Ou alors il a mal... Moi je vais lui demander... C'est ça qui me

tue, je m'en aperçois bien là... Il faut qu'il..., dans ses explications presque qu'il répète chez lui en disant : « je vais faire ça, ça et ça ».

CH : Ouais.

CP : C'est ça d'abord l'apprentissage. C'est pouvoir... C'est est-ce que je peux comprendre en une minute trente ce que me dit le prof sans que..., voilà. Et je passe au deuxième (*groupe*) et je reviens, voilà. C'est..., c'est un jeu, c'est une danse, moi je pense que c'est ça.

CH : Ouais.

CP : Voilà. Et..., et si les autres (*élèves*) sont partis, c'est qu'ils ont été laissés seuls un peu, voilà. Et donc on lui dit, on lui dit que ça n'a pas marché.

CH : Ouais, c'est ça. C. (*le PR*) quand même, il est plus directif que ce qu'il avait été...

CP : Voilà, tout à fait.

CH : Il lui dit : « bon là de toutes façons, ça ne va pas quoi ».

CP : Ça ne va pas.

ECP (44'37)

EN : Non ma démarche elle est... Ma démarche pour tous les groupes, elle était de donner au moins l'idée qu'il y avait une situation d'apprentissage et de développement et que c'était les critères, le fait d'atteindre les critères qui faisait passer de l'un à l'autre. Pour le niveau, le premier niveau, le niveau sur lequel j'ai passé le plus de temps, je me suis rendu compte pendant que j'expliquais que j'avais des difficultés à l'expliquer.

44'52

CP : Mais moi, je pense que même ça, quand je réfléchis, les élèves, entre la première situation et la deuxième situation, si on leur dit... Il aurait fallu qu'il (*l'EN*) leur pose la question. Il dit « ma démarche ». Mais à ce moment-là, si c'est ça, si là-dedans les élèves doivent comprendre que s'ils ont acquis ce qui est demandé... Mais est-ce qu'ils..., est-ce qu'ils ont réussi ? Il suffisait qu'ils sentent, pour passer à la situation de développement, est-ce qu'ils l'ont compris ça ?

CH : Mum, mum.

CP : Parce qu'il dit : « je voulais qu'ils comprennent... ». Voilà, c'est toujours « je voulais qu'ils comprennent ». Mais est-ce qu'il a vérifié ? Il est toujours dans un élève virtuel. C'est-à-dire..., « je voulais qu'ils comprennent »..., voilà. Mais je, je peux l'entendre ça. Mais à ce moment-là, il aurait fallu qu'il dise à un moment..., qu'il vérifie ce à quoi... C'est toujours dans, dans un côté virtuel, voilà. Et qui après..., sur le terrain, on s'aperçoit bien que ça ne marche pas comme ça

CH : Ça pose des problèmes ouais.

ECP (45'46)

EN : Je... Les contenus que j'ai essayés de donner, c'était pour rendre intelligible le déséquilibre spatial. C'est ce que l'on disait tout à l'heure pendant la discussion. Je pense que ces élèves n'ont pas besoin que je leur explique ce que c'est qu'un dégagé ou une amortie ou du moins en ont beaucoup moins besoin que les autres parce qu'eux le font initialement.

PR : Tu es sur l'intention.

EN : Je suis plus sur l'intention de créer le déséquilibre. Donc j'ai insisté sur le déplacement des plots, le fait qu'il y ait une zone centrale dans laquelle je leur demande..., que l'on ne devait pas atteindre. Et dans la situation, je me suis rendu compte, vu que c'était le niveau pour lequel j'avais besoin de matériel, avec les plots, il fallait que je passe... Je me suis rendu compte que j'avais du mal à gérer le fait que ma première situation était avec des plots, puis la seconde où on enlevait les plots et que peut-être il y allait avoir du temps entre les deux et qu'il faudrait peut-être que je revienne. Et en même temps, c'était ma question par rapport aux

indicateurs, est-ce que je donne..., est-ce que je, je suis obligé de moi dire : « c'est bon, maintenant on passe à la seconde situation » et dans ce cas, ce n'est pas réellement..., il n'y a pas vraiment un apprentissage qui se coordonne au développement. Bon..., le truc c'est que les deux situations ne nécessitent pas le placement de plots et que j'avais besoin moi, pour me dégager de ce niveau-là, d'expliquer les deux situations.

46'52

CP : Là, ce qu'il (*l'EN*) dit, c'est tout..., tout le rôle de l'enseignement. C'est entre ce que..., entre ses opinions théorique, ce qu'il veut faire passer et, et la faisabilité, il y a une balance. Il dit : « je me suis demandé ». Oui mais il sait bien que ce n'est pas possible. Donc il fallait qu'il mette sous..., sous le chapeau le fait qu'il y ait les deux situations à la suite et que la faisabilité fait que si tout le monde veut avoir son compte d'activité physique et..., d'apprentissage, il aurait dû dire la situation d'apprentissage, revenir et dire la situation de développement. Alors il dit : « ouais, les élèves n'auraient pas compris ». Eh bien peut-être que non. Mais là, il y aurait eu d'autres éléments plus positifs : c'est-à-dire ils ont bien réalisé la situation, tout le monde aurait eu son compte... C'est un groupe classe, ce n'est pas, tu vois ce que je veux dire.

CH : Mum.

CP : Quand il dit : « j'ai hésité », et bien c'est ça. Tout l'enseignement, c'est ça, c'est faire..., est-ce que c'est faisable, c'est faire des choix. Et donc lui, il a fait le choix de donner tout en même temps. Mais il s'aperçoit bien que ça ne marche pas. Dans, dans la réalité, ça ne marche pas comme il fait là.

CH : Et pourtant, tu ne le lui dis pas tout ça.

CP : Je ne le lui dis pas. Mais parce que je suis en écoute et voilà. Peut-être que j'ai du mal... C'est peut-être dans le... Oui, oui.

CH : Ouais.

CP : J'ai du mal à réagir, à..., voilà.

CH : Bon, parce que c'est la situation aussi qui fait peut-être que...

CP : La situation... Ouais, voilà.

ECP (48'21)

EN : Et je me suis rendu compte qu'effectivement, en expliquant..., je me suis rendu compte en l'expliquant que ce n'était pas forcément clair et... Et c'est pour ça que je me suis dit aussi à un moment donné qu'il fallait que je revienne sur ce groupe-là pour voir où ils en étaient dans la situation de développement.

CP : Et est-ce que l'on ne peut pas mettre la situation d'apprentissage..., mettre les trois en route, ce qui ferait que les élèves du groupe trois ne se retrouvent pas à quinze minutes...

FU : Ouais, ça fait... Là, on est plus sur la gestion... Comment faire pour...

CP : Et puis que... Peut-être qu'avec la fiche, tu t'apercevas qu'il y a apprentissage et puis tu...

EN : Dans ce cas-là, j'ai une question concrète : comment on fait pour mettre en activité trois groupes en même temps sur trois exercices différents ?

CP : Oui, oui, ça je l'entends. Mais tu ne peux pas... Ton choix de toute façon, qui se justifie... Enfin le choix de différencier...

PR : On est d'accord.

CP : On est d'accord. Il peut... Ça peut aussi... On peut dire aussi que tu peux différencier en milieu de séance. Tu n'es pas obligé de différencier tout...

EN : Et si je ne suis pas sur la même règle que j'essaie de...

49'14

CH : Là...

CP : Alors là, il y a une petite...

CH : Ça, ça résiste dur là.

CP : Ça résiste dur là parce qu'il (*l'EN*) me dit : « oui mais comment je fais ? ». Alors que c'est ce qu'il fait pendant toute la séance. Il enseigne bien..., il a des règles différentes. En plus, il m'a surprise parce que... Ça me paraît une chose tellement simple, je lui dis : « tu décomposes..., voilà, ça permet que tout le monde parte ». Et il me dit : « et oui mais comment veux-tu que je sois sur les trois (*groupes*) ? ». Mais il n'y est pas sur les trois. Et puis de toute façon, s'il est sur trois règles différentes, il ne peut pas y être en même temps. Il passe..., voilà. Alors il me dit : « comment je peux faire, un truc concret ? » Alors là, c'est vrai que le truc concret..., j'en reste sans voix. Je lui dis : « mais le truc concret, tu en es à dix milles lieux ». Je veux dire..., ce qu'il fait, c'est encore pire que ce que je lui propose. Moi, je lui propose ce que l'on fait tout le temps.

CH : Ouais.

CP : C'est-à-dire qu'on met en place une situation..., voilà. Alors après, peut-être que l'on dira que de différencier tout de suite..., voilà.

CH : C'est ce que tu lui dis, « tu peux attendre un peu ».

CP : « Tu peux attendre un peu ». L'échauffement (*spécifique*) était minime, peut-être que... L'échauffement dit énergétique, enfin en activation, qui ne l'était pas vraiment, a été long. Après, il y a eu l'échauffement avec le..., la raquette, très court.

CH : Ouais.

CP : Et après..., voilà, il y a une disproportion dans les..., c'est ce que l'on peut lui reprocher.

CH : Ouais.

CP : Bon. Mais là, il me dit : « mais comment je fais ? » Mais c'est ce qu'il fait. Alors là, je suis resté sans voix parce que ça m'a tellement surprise.

CH : Et là, C. (*le PR*) entre guillemets vient un peu à ton secours, il vient un peu...

CP : Voilà, il vient me sauver, il vient un peu... Parce que je..., ça m'a tellement soufflé que... « Et alors comment je fais ? » Et je lui dis : « mais c'est ce que tu fais depuis le début ; tu enseignes trois principes différents, tu as mis en place trois principes différents et tu fais..., et en plus tu mets presque toute la séance à expliquer la situation à chaque groupe ».

CH : Ouais, le problème c'est le temps quoi.

CP : C'est le temps.

ECP (51'09)

PR : Par contre, ce qu'essaie de te dire P. (*la CP*) peut-être, est-ce que tu pourrais envisager de donner juste la première situation de travail avec l'indicateur, de vite lancer ça, et après de revenir...

CP : De repasser...

PR : De revenir au premier et comme ça et quand ils sont prêts du coup de changer.

CP : Si tu as la fiche d'observation, d'évaluation, tu t'aperçois qu'ils (*les élèves*) en sont..., tu dis : « là, c'est bon, vous pouvez passer à... ».

EN : Oui, oui. Ça, je suis tout à fait d'accord.

51'33

CP : Au début, il (*l'EN*) ne disait pas ça, il disait : « moi je veux qu'ils (*les élèves*) sentent » et tout ça. Là finalement, il dit : « bon..., d'accord, finalement d'accord ». Ce que je lui dis, c'est le truc de base, de l'enseignement de base. C'est-à-dire... Là, on dit : « là, vous avez réalisé ; est-ce que vous pouvez passer à la situation... », voilà.

CH : Mum, mum.

CP : Mais bon, il faut quand même qu'il y ait... Là, les élèves font, ce sont eux qui sentent. Mais tu leur demandes quoi ? Ouais, ouais, on l'a fait, on l'a réalisé. Alors après...

CH : Bon là, il a...

CP : Voilà, il a accepté, il a concédé.

ECP (52'06)

PR : Parce qu'en fait, ce que l'on essaie de voir, c'est que tu as de bonnes intentions et on se disait nous (*les formateurs*) qu'à un moment donné enseigner, c'est faire des choix parce que du coup là, tu t'y perds. Et du coup, tu n'es pas disponible pour tous les élèves et toi, tu t'embrouilles et..., et c'est pesant quoi. Et donc à un moment donné, on s'est demandé quels choix tu pourrais faire du coup. Parce que quand tu différencies, il faut faire des choix.

FU : Tu as... Entre le groupe un et le groupe trois, il y a treize minutes. C'est trop long. Il faut que tu arrives à accélérer. Mais je suis d'accord avec toi : on ne peut pas être à trois endroits différents au même moment. Donc comment faire pour que ça ne soit pas treize minutes quoi.

PR : Du coup, comme ce que disait P. (*la CP*), est-ce que toi tu penses que la semaine prochaine tu pourrais dire : je lance la première situation en donnant l'indicateur précis, sachant qu'il y a un minimum de répétitions, j'ai le temps de lancer les trois (*groupes*), et je reviens au terrain un pour leur demander où ils (*les élèves*) en sont.

CP : Et si ça se passe bien, on passe à la suite.

PR : Et du coup peut-être en fonction des fiches, car ils (*les élèves*) t'appellent, venir et dire : « maintenant, vous passez à ça ».

52'57

CP : Là, je suis énervée, je boue.

CH : Ouais. Pourquoi ?

CP : Je le vois à mon mouvement de..., de menton.

CH : Ouais.

CP : Et oui parce que je suis un peu... Je pense que c'est mon rapport avec N. (*l'EN*). Voilà, il écoute ce que je dis mais... Il écoute ce que je dis mais..., tu vois... Et là, je lui dis un truc, il n'est pas d'accord et tu vois il me le renvoie et je sens bien que notre rapport s'est... Je ne suis plus..., je ne suis pas celle qui sait. Je suis le tuteur mais je sens bien qu'il y a une distance qui s'est...

CH : Créée.

CP : Qui s'est créée. Enfin une distance, c'est moi qui peut-être fais... Mais tu vois. Il est prof d'EPS et il sait des choses. Lui il sait enseigner, il n'anime pas, il enseigne, voilà. Et donc..., là il me...

CH : Il te le renvoie un peu à la figure.

CP : Ouais, il me le renvoie à la figure et ça m'énerve un peu parce que finalement, j'ai des choses à dire, je boue et je prends des gants et finalement je me dis... Finalement il ne faut pas prendre de gants, il faut que je lui dise. Mais est-ce que c'est... Ou est-ce que j'ai trop pris de gants ? Peut-être que je n'ai pas été... Peut-être que le fait qu'il y ait C. (*le PR*) et que l'on ait discuté m'a fait prendre conscience des choses sur lesquelles moi, quand je le (*l'EN*) regardais, peut-être que j'étais moins attentive. Voilà..., et puis de suite je lui ai laissé beaucoup de confiance. C'est quand même quelqu'un qui... Voilà, prendre une classe, il était... Voilà, il a un rapport avec les élèves, un vrai rapport de prof d'EPS. Et donc je savais que j'avais dû laisser des choses, des exigences en route et ça me renvoie à mon...

CH : Il y a des scories un peu de ça.

CP : Ouais, il y a des scories.

CH : Et là, ce qui est assez flagrant, c'est vraiment ce passage de témoin entre vous trois, entre toi, C. (*le PR*), J. (*le FU*) qui fait qu'au bout du compte quand même on arrive à..., on arrive à ce que..., il (*l'EN*) en prenne conscience

CP : Il en prend conscience. On y arrive quand même. On est arrivé à...

CH : Avec différents styles.

CP : Voilà, différents styles. Mais peut-être qu'avec lui, il faut faire ça.

CH : Ouais, ouais.

CP : Peut-être qu'on lui dirait... Mais bon... Oui, oui on y est arrivé. Mais à trois quoi.

CH : Mum, mum.

ECP (55'08)

FU : Est-ce que tu es d'accord avec cette stratégie ?

CP : Est-ce que tu es..., est-ce que tu d'accord ?

55'16

CH : Vous (*les formateurs*) attendez qu'il (*l'EN*) dise « oui » là.

CP : Ouais, ouais. On dit : « ah... », on est content, ouais voilà. Donc... Je ne sais pas s'il sent que...

CH : Il y a une insistance quand même là pour lui dire...

CP : Oui, oui, pour lui dire... Là, c'est... Là il sent bien qu'il y a les trois (*formateurs*). Et puis bon..., je pense que les deux séances ont fait toucher du doigt... La première, ce n'était pas une véritable séance d'EPS ; c'était un recueil de données, de choses..., voilà. Bon, on le lui a dit. Bon, il l'a entendu. C'est quelqu'un quand même qui..., qui perçoit les choses. Et puis il s'est bien aperçu que quand on ne vérifie pas dans une séance..., il a bien vu.

CH : Ouais, ouais.

CP : C'est que... Il y en a qui ont travaillé, d'autres qui ne savent pas trop ce qu'ils ont fait, etc. Et après on leur a concédé : « allez, vous allez jouer ». Et c'est pour ça que quand même... Mais je vais lui dire, je vais lui dire : « tu es plus animateur que nous parce que moi, mes séances, les défis ou les matchs à thèmes, ils sont dans ma séance ».

CH : Ouais.

CP : Donc je ne suis pas une animatrice, moi j'enseigne.

CH : Ouais, ouais.

CP : C'est-à-dire que j'utilise tout pour mon enseignement. Lui, il fait du bachotage et après il dit : « eh bien on va s'amuser sur les défis ». Il est plus animateur que moi. Si tu réfléchis bien... Non, le véritable enseignant d'EPS, c'est ce mélange là et puis le match à thèmes, c'est... Donc il a une image de l'enseignement de l'EPS... Je pense que quand il va être confronté à la réalité des choses, peut-être que...

CH : Ouais, les choses vont changer.

CP : Les choses vont changer et que...

CH : Par nécessité.

CP : Par nécessité. Parce que là, ce sont des élèves en or.

CH : Ouais, ouais.

CP : Parce que, on ne le dit pas, mais avec les élèves qu'il a, qui ne sont pas des foudres de guerre en badminton, etc. mais qui ont une attention... Là, il a des élèves, il doit faire un travail de réflexion et de..., jouer, etc. Ce sont des élèves qui sont en attente.

CH : C'est vrai que ça peut aussi biaiser un peu votre jugement. Parce que bon, finalement, il ferait une mauvaise séance que ça marcherait quand même avec ces élèves.

CP : Ouais. Voilà, c'est ça.

ECP (57'36)

EN : Alors..., pendant que l'on parlait, je réfléchissais à la faisabilité. Donc j'écoutais et je réfléchissais...

PR : Nous aussi, on y a pensé et ce n'est pas forcément évident.

EN : Et en fait, ça va bien dans la mesure où effectivement les élèves sont centrés sur le critère qui leur permettra de passer à autre chose, sachant que je ne perds pas du temps moi à dire ce que sera l'autre chose.

PR : Voilà.

EN : Ce qui permet de dire à un moment donné : si je gagne du temps sur la présentation de la situation, j'aurai le temps de revenir avant qu'ils aient atteint l'apprentissage.

PR : Voilà.

EN : Donc du coup, ça..., c'est faisable. Et là, à ce moment-là, c'est vrai que la fiche me permet de centrer les élèves, notamment le troisième (*élève de chaque terrain*) qui est en

attente sur une observation concrète de la règle et qui permet de dire : « tu y es ou tu n'y es pas ».

CP : Et celui qui observe, il travaille aussi, il apprend aussi.

EN : Oui, voilà.

58'16

CP : Il (*l'EN*) a verbalisé. Il l'a dit là.

CH : Ouais, il a..., il a résumé.

CP : Il a résumé ce que l'on aurait pu lui dire il y a trois mois. Mais quand même, l'activité en soi génère ça. C'est-à-dire que ça peut être vite le bazar. Alors..., bon comme il a fait beaucoup de séances d'athlétisme (*athlétisme*) et tout ça, il y a... Voilà, il se gère le chrono (*chronomètre*), il n'y a pas ce travail. Mais là, le travail d'être ensemble, à plusieurs, montre que si tu ne gères pas les choses..., voilà. Parce qu'il n'a fait pas fait la différenciation... Si, on diversifie en athlétisme mais c'est plus facile ; les élèves ont le chrono, ils ont une marche à suivre, etc. Mais là, ça met en évidence des choses. Tu es dans un groupe, etc. et ça met en évidence des manques quand même. Cette activité là (*le badminton*), je pense qu'elle est difficile à organiser, enfin ça peut être vite..., enfin il me semble. Et en tennis de table..., peut-être que moi j'ai été moins..., j'ai été moins perméable à ça. En badminton... Voilà, je fais du badminton. Voilà, il y a des choses... En tennis de table, je suis...

CH : Moins sensible.

CH : D'accord.

59'34

2.2.2.4. AC-PR

ECP (0'13)

FU : Bien, alors moi, ce dont je voulais parler plus spécialement, c'était le problème de la régulation. Est-ce que tu (*l'EN*) penses que les élèves savent ce qu'ils ont réussi, appris ? Ou est-ce que c'est..., un peu flou ?

EN : Euh..., non. Je pense qu'ils savent ce qu'ils ont appris, ou du moins ce sur quoi ils se sont centrés. Après, ce qui m'a un petit peu questionné, et ce qui me questionne toujours, c'est comment, quand je..., le fait de passer du tout au rien en fait. La séance dernière, j'ai essayé de mettre en place ce système de critères que je donne aux élèves pour passer de l'apprentissage au développement. Euh..., mais j'avais donné un indicateur chiffré en disant : « vous faites vingt lancements de jeu ; si vous pensez avoir atteint le critère, qui était un critère qualitatif, vous changez de situation ». Et je me suis rendu compte en fait que le critère quantitatif de..., du..., enfin de vingt lancements de jeu prenait le pas sur le critère qualitatif.

FU : Ils en faisaient vingt et...

EN : Ils en faisaient vingt et peu importe l'issue des vingt... Donc, j'ai volontairement élagué le critère quantitatif. Je ne donne pas de limite : s'ils doivent faire cinquante (*lancements de jeu*), ils en font cinquante. Et j'essaie de dire : « quand vous arrivez à réaliser..., le critère, vous avez réussi ». Et j'essaie de donner un critère assez simple mais qui, qui peut se voir visuellement.

FU : Parce que..., tu crois qu'ils ont... Enfin, je pense au groupe un (*le groupe des élèves les plus forts*) là en particulier. Parce qu'il y avait un troisième élève là qui était censé réguler.

EN : Ouais, bon ça par contre...

1'41

CH : Il vient sur quoi J. (*le FU*) là dans l'entretien ?

PR : Régulation.

CH : Ouais.

PR : En fait, on (*les formateurs*) s'était dit...

CH : Au sens de quoi régulation ?

PR : Alors... En fait, on s'était mis d'accord sur deux grands principes. C'était qu'enseigner c'est faire des choix et qu'enseigner c'est..., on ne peut pas enseigner si on ne donne pas d'indicateurs aux élèves et si on n'est pas clair sur nos indicateurs.

CH : D'accord.

PR : Ça, ce sont les deux grands principes. Et après, c'est parti sur deux pôles du coup, sur deux principes précis. Lui (*le FU*), il était plus sur l'aspect régulation et moi du coup..., on s'était dispatché..., moi j'étais plus sur la présentation de la situation d'apprentissage parce qu'il y avait un lien entre les deux. On pouvait trouver une concordance (*entre les deux principes*) et du coup être plus percutants sur les propositions. Alors après, quand on a parlé..., on s'était dit aussi..., on a voulu laisser une place à la CP et en fait on l'a faite commencer (*à parler lors de l'entretien de conseil pédagogique*).

CH : D'accord.

PR : En lui disant : « Donne nous ton impression globale de la séance, etc. ».

CH : D'accord.

PR : Mais en fait, ce qui est vrai c'est qu'on ne l'a pas raccrochée à nos deux principes en fait.

CH : Là, là tu veux dire...

PR : Quand on s'est..., quand on en a parlé avant, J. (*le FU*) a dit : « moi la régulation, je vois ça, tac, tac ; C., toi tu vas sur la situation d'apprentissage ». En fait, on s'était mis d'accord sur les deux grands principes, là les deux enseigner..., enseigner c'est faire des choix et enseigner c'est...

CH : Les indicateurs.

PR : Les indicateurs. Donc du coup, sur les deux principes, c'est un peu... J. a dit... P. (*la CP*) commence en donnant son point de vue général parce que du coup elle avait noté plein de détails que nous on n'avait pas noté, pédagogiques. On s'est dit : « et bien,... ». Elle donne son impression aussi par rapport à l'évolution du..., de l'enseignant novice.

CH : Mais vous ne l'avez pas rattachée à ces deux principes là.

PR : Sauf que nous on s'est réparti les principes, mais je me rends compte après que... On s'était dit que... C'est évident que, entre guillemets, elle (*la CP*) va donner son avis sur les règles. Et en fait, ça ne s'est pas passé comme ça. C'est qu'en fait J. a commencé sur son principe et moi parce qu'on..., et bien du coup je percutais la sienne, et lui il percutait la mienne. Mais du coup P. n'a pas trouvé son espace pour rentrer du coup dans notre duo à nous.

CH : D'accord.

PR : C'est-à-dire que l'on est... On était un trio, on est passé à un duo. En fait, elle a existé au début où elle a présenté. Et après, comme nous on a émis deux principes, du coup on ne lui avait pas dit où se placer en fait. On s'était dit que c'était évident qu'elle allait parler. Et en fait, ce n'est pas évident.

CH : Ouais.

PR : Elle n'est pas intervenue dedans. Alors je ne sais pas, est-ce que... Peut-être que l'on disait aussi ce qu'elle pensait. Mais peut-être que l'enseignant novice, il doit peut-être l'entendre la façon dont elle pense.

CH : Ouais.

PR : Mais du coup, c'est ça. C'est que dans la façon dont on s'est réparti, on s'est dit : « pour que tout le monde parle, elle donne un point de vue général », ce qui était intéressant pour montrer à N. (*l'EN*) où il en était. Euh..., et après du coup nous (*le PR et le FU*), on s'était dit deux principes. Et puis comme nous, je pense, on est habitué entre guillemets à former, du coup on s'est fait un ping-pong tous les deux et on s'est dit... Même parfois je l'ai regardée plusieurs fois P. Il y a une fois même où je lui parle dans l'oreille.

CH : Ouais.

PR : Deux ou trois fois je lui parle dans l'oreille. Deux ou trois fois je lui parle, je lui dis : « vas-y, vas-y, dis ce que tu penses ». Parce que je me rends compte que du coup on n'a pas réussi à l'accrocher sur nos deux règles. Et du coup...

CH : Et ça, c'est le premier principe alors. Celle de J., c'est sur la régulation.

PR : Ouais. Après moi je vais faire la situation d'apprentissage. Et puis les deux principes du coup..., c'est moi qui les avais établis. C'est-à-dire que J., il n'a pas eu cette préoccupation-là. Mais moi j'avais l'antécédent de l'ancien entretien où en fait je n'avais pas fixé les principes clairs et nets et du coup ça avait biaisé l'entretien parce que l'on avait discuté d'un principe alors qu'il fallait discuter des moyens. Et là, je m'étais dit : « je vais remettre ces deux principes-là, ils vont être clairs et nets ».

CH : D'accord.

PR : Et l'autre principe aussi qui fait que j'interviens moins que l'autre fois, c'est que je sais que je parlais beaucoup, c'est que l'autre fois on ne l'avait pas laissé (*l'EN*) assez parler. Et là, c'est vrai qu'il y a peut-être une séquence qui est assez longue mais qui est assez nécessaire aussi parce qu'on sent qu'il est... Il y a un niveau de tension qui est vraiment faible, que tout le monde..., il y a plutôt une atmosphère à l'écoute et on ne le coupe pas. Et je pense que c'est important.

CH : D'être à l'écoute.

PR : Ah oui. Et on le sent plus détendu, on sent qu'il ne le vit pas comme une agression parce que du coup... J. a pointé quelque chose mais on le laisse aller au bout.

CH : D'accord.

PR : Et après on va intervenir.

CH : Il pointe quoi J. en fait là ? Il pointe...

PR : L'indicateur.

CH : Ouais, d'accord.

PR : Et moi, je vais pointer en fait la présentation des situations. Ce sont deux choses différentes mais qui vont sur le..., sur cette idée de choix. Et c'est lié aussi à des indicateurs parce que..., parce qu'il (*l'EN*) n'avait pas fait un bon choix d'indicateurs, du coup il ne présentait pas bien la situation.

CH : Les indicateurs, c'est parce qu'il..., c'est par rapport, par rapport aux élèves, c'est ça ? Il ne donne pas...

PR : C'est-à-dire qu'il n'est pas forcément... Il est en tâtonnement lui en tant que professionnel déjà sur ce qu'est un indicateur et comment le présenter aux élèves.

CH : Ouais.

PR : Et nous surtout, euh..., la transcription que l'on voit côté élèves... Côté enseignant, on sent qu'il a un tâtonnement : « est-ce que je donne du quantitatif, du qualitatif, est-ce que... ». Il a du mal à se positionner. Du coup, on veut l'aider à se positionner et à avancer sur cette idée. Et notre positionnement, c'est que l'on ne peut pas enseigner sans donner des repères aux élèves. Donc on lui dit : « même si toi tu tâtonnes, il faut que les élèves finissent la séance en disant : « j'ai appris, je n'ai pas appris, où j'en suis » ». Comme lors de l'évaluation diagnostique précédente en fait, les élèves sortaient en sachant..., en ne sachant pas où ils en étaient. On avait occulté aussi par contre par choix... On avait mis deux principes parce qu'on avait vu plein de choses qui ne fonctionnaient pas, un échauffement pas forcément spécifique, tout ça. Mais on avait dit : « on va épurer, on va vraiment prendre deux principes qui ont des points communs en termes de convergence et on va essayer vraiment d'aller sur les... ». Et on lui a fait pas mal de propositions je pense derrière où on l'a aidé à construire en fait des évolutions.

CH : Et ces principes, est-ce qu'ils sont en rapport avec... Enfin, est-ce que ce qui s'est passé la dernière fois ça vous a animé dans le choix justement des principes que vous lui avez transmis dans le débat ou...

PR : Oui, oui.

CH : Ouais.

PR : Oui, oui, parce que l'on a parlé déjà...

CH : C'était le contrôle, la dernière fois c'était le contrôle.

PR : C'est de nouveau le contrôle, sauf qu'on l'a vu sous un autre jour.

CH : D'accord.

PR : C'est-à-dire que là, ça reste toujours un contrôle. C'est-à-dire que..., moi je (*l'EN*) tâtonne dans mes critères mais du coup je n'ai pas la préoccupation de l'élève. Moi j'ai envie de leur faire..., de leur donner la situation, le critère et l'autre situation. Donc j'ai envie de contrôler ça et du coup, et bien non je ne les laisse pas avec un observateur pour qui puisse dire à un moment donné : « c'est fini ». C'est une forme aussi un peu de contrôle. C'est que quand on ne donne pas d'indicateurs à l'élève, on ne fait pas de dévolution de ses responsabilités.

CH : Parce qu'il (*l'EN*) ne les donne pas, c'est ça ? Lui, il ne donne pas d'indicateurs.

PR : Aux élèves ?

CH : Ouais.

PR : Pour nous (*les formateurs*), ce n'était pas clair. Et surtout, ce qui n'est pas clair, c'est que l'élève..., on a senti que les élèves entre guillemets, ils n'avaient pas d'indicateurs... On en a vu certains qui... C'est en termes de temps, ils avaient joué plusieurs... et à un moment, ils passent à l'autre situation. Mais je pense que..., même lui (*l'EN*) il le dit que ce n'était pas clair. Il a mis du qualitatif, il en avait un (*indicateur*) qualitatif mais qui n'était pas forcément intéressant. Le quantitatif, il nous a dit que dans une séance précédente, il avait eu aussi des écueils. On a un vrai écueil par contre sur le fait que..., qu'il ne leur donne pas d'indicateurs sur les deux séances. Alors c'est un contrôle, c'est relatif. Mais il y a quand même cette idée de... Si, si je dévolue, peut-être que... Si j'ai déjà l'attitude, la volonté de dévoluer, peut-être que j'agis différemment.

CH : D'accord.

ECP (8'07)

FU : Bon, il n'a pas été... Est-ce qu'il a joué son rôle lui ?

EN : Ouais, non.

FU : Quand j'ai écouté, je n'ai pas vu de... Alors, ce sont des élèves qui sont..., qui sont sympas j'ai envie de dire, c'est-à-dire qu'ils ont, qu'ils ont essayé plusieurs fois. Mais ce côté..., « là, c'est acquis, on l'a fait, on a atteint le critère de réussite », tu vois... Alors, j'entends ce que tu dis, c'est-à-dire que tu leur as dit « il faut en faire vingt » mais là, on est sur un problème de gestion.

EN : J'ai essayé un truc en fait, j'ai essayé un truc dans l'optique des critères que l'on a essayés de mettre en place (*lors de la Visite Formative 1*)... J'ai essayé de faire ça et je me suis rendu compte qu'automatiquement, quand il y avait les deux (*critères*) juxtaposés, il y en a un qui prenait le pas sur l'autre. Là aujourd'hui, c'était un peu la séance où j'ai essayé d'enlever l'autre (*critère*), le quantitatif, pour voir uniquement avec le qualitatif. Euh..., ça m'a gêné dans le sens où effectivement, quand ils sont deux (*critères*)... Ça s'est moins vu sur les terrains du fond... Bon ils (*les élèves*) ont commencé plus tard aussi parce que je suis passé... La séance prochaine j'inverserai, c'était volontaire, j'ai commencé par le terrain numéro un, la semaine prochaine je commencerai par les terrains de niveau trois (*les élèves ayant le niveau le plus faible dans le groupe*), sachant que peu importe ce que j'ai dit sur les terrains au fond (*du gymnase*), donc au niveau trois, je reprendrai avec eux au niveau de l'apprentissage parce qu'ils ne sont pas encore arrivés au développement sur cette séance-là. Donc je repartirai avec eux la prochaine fois en premier pour aller vers le terrain..., vers le niveau un. Mais eux (*les élèves du niveau trois*) par exemple, j'ai bien senti qu'ils ont continué parce qu'ils n'y arrivaient pas. L'idée était très simple : c'était se placer sous le volant et se replacer systématiquement sur le « T » et ils arrivaient à percevoir très vite qu'ils n'étaient pas bien placés et qu'ils avaient du mal à jouer un volant en main haute. Alors eux, ils ont continué malgré tout à travailler sur ça, sans se dire « on passe directement sur les matchs ». Alors que c'est vrai que..., pour le niveau un, ça a été plus compliqué. Ils sont plus vite passés sur les matchs. Le troisième (*élève*), c'est vrai, s'est complètement décentré de l'observation. Alors après, c'est vrai que sur ces terrains-là il y en avait deux qui jouaient, le rôle du troisième..., ce sont des élèves qui ont tendance à être plutôt actifs...

PR : Est-ce que tu es sûr que tous les élèves, si on les interrogeait à la sortie, ils connaissent l'indicateur précis qu'ils devaient observer et qu'ils savent se situer ?

EN : Euh..., oui je pense qu'ils sont, qu'ils sont capables de donner au moins l'indicateur et... Après, je pense que ce n'est pas facile pour tous (*les élèves*) de dire si c'est acquis ou pas acquis, mais je pense qu'ils sont capables de donner au moins l'indicateur.

10'08

PR : Là en fait, je prends le relais de J. (*le FU*).

CH : Ouais. Pour essayer de... Parce que là, il y a un long moment où...

PR : En fait je pense que... Voilà, moi si je ne suis pas intervenu, comme je l'ai dit tout à l'heure, c'est que je pense qu'à un moment donné aussi, il faut le (*l'EN*) laisser dérouler son explication pour..., et du coup après euh... Moi là je pense que J. a pointé quelque chose. Dans son explication, il (*l'EN*) essaie de..., dire que finalement non, ça tourne. Et moi du coup je le réinterroge. Je ne suis pas comme J. qui lui dit... Je suis un peu plus... Voilà, je lui dis : « non, non ».

CH : Ouais, tu reviens vraiment sur quelque chose de..., tu cibles quoi.

PR : Je cible mais... J. lui a posé une question générale, il l'a laissé s'exprimer mais je pense que là, il n'y a pas encore d'accord là, je pense que...

CH : Ouais parce que là, il (*l'EN*) dit... Pour lui, les indicateurs, il y est quoi.

PR : Oui. C'est-à-dire que comme nous (*les formateurs*), on avait dit que sur les deux, les deux principes, on veut d'abord un diagnostic... On avait deux temps. On s'est dit : « on veut un diagnostic et une proposition concrète ». Premier temps, on veut que l'on ait un accord sur le diagnostic. Et après, on doit déboucher sur des actions concrètes qu'il (*l'EN*) doit faire. On avait quand même bien préparé parce qu'on avait mis les deux grands principes, on avait mis les deux principes et les deux temps : diagnostic... Là, on se rend compte que... Moi, ce que j'ai noté deux fois, c'est que sur le diagnostic on n'est pas en accord.

CH : Ouais, c'est ça.

PR : Je pense que l'on a pointé quelque chose et il (*l'EN*) n'est pas d'accord. Donc moi ce que j'essaie de faire, c'est je le questionne à nouveau et j'essaie d'aller le triturer pour lui

faire comprendre ce que nous on essaie de lui faire... Je..., J. n'a pas eu l'accord ; donc moi mon rôle, c'est d'essayer du coup de l'amener à l'accord.

CH : Ouais, c'est ça.

PR : Ou à comprendre ce que J. veut lui dire. Parce que du coup, quand on a discuté, peut-être que d'une autre manière, en le questionnant...

CH : Quand tu dis à l'accord, c'est que de par lui-même en fait, il constate qu'effectivement, il n'y a pas d'indicateurs.

PR : C'est-à-dire qu'à trois (*formateurs*), on a fait un diagnostic. Et pour nous, le premier, la première chose qu'il faut faire, c'est être en accord sur ce diagnostic.

CH : D'accord.

PR : Parce qu'on ne peut pas passer à des propositions s'il y a encore des résistances ou des mésinterprétations. Donc là, moi je pense que là il y a une mésinterprétation entre J. (*le FU*) et lui (*l'EN*). Et donc mon rôle là, c'est de percuter pour aller voir ce qu'il a dans le ventre par rapport à ce truc-là. Parce que là, si l'on met une proposition là-dessus, on..., il n'y a pas de...

CH : Ouais. On sent... Il dit... Tu lui poses très clairement une question binaire. Est-ce qu'il y a..., est-ce que tu donnes ou pas des indicateurs ? Et il dit : « oui, je donne des indicateurs ».

PR : Donc c'est que... Nous, notre diagnostic, c'était que non.

CH : Ouais, c'est ça.

PR : Ou pas clair.

CH : Ouais.

PR : Donc pour lui, c'est une évidence et pour nous ce n'est pas du tout une évidence. Donc du coup, je... Si je veux lui faire comprendre que nous on a un autre accord, qui était peut-être pas franc chez J., que nous globalement on ne l'a pas vu comme ça..., voilà.

CH : Quand tu dis des indicateurs pas clairs, qu'est-ce que tu entends par « pas clairs » ? C'est pour les élèves ou c'est pour lui ?

PR : Pour les élèves. Enfin..., je pense que ça l'est pour lui. En fait ça l'est et ça ne l'est pas parce qu'il dit « oui » mais à la fois il dit qu'il tâtonne. Donc..., « oui, j'ai essayé ça, j'ai essayé ça ». Donc lui il tâtonne et pour les élèves clairement non. Alors la séance précédente, c'est clairement non, il n'y avait pas d'indicateurs. Et là clairement l'indicateur... Alors, soit ils (*les élèves*) l'ont mal compris parce que certains du coup... Enfin, « si je réussis une fois, c'est bon, je passe ». Donc...

CH : Ouais.

PR : Il y a un souci sur l'indicateur.

CH : Et quand tu dis clair, c'est dans quel sens ? C'est dans le sens qui est..., utile ? Enfin..., c'est quoi clair, un indicateur clair ?

PR : Eh bien c'est un...

CH : Parce que j'ai l'impression que, tu vois, il..., il répond aussi « oui » parce que pour lui, bon il, il l'a donné quoi.

PR : Oui, nous... Un indicateur, c'est..., euh... Je pense qu'il y avait déjà suivant les terrains un problème de compréhension de l'indicateur. Et quand il y avait compréhension de l'indicateur, il n'était pas efficace en termes d'apprentissage parce que du coup ils (*les élèves*) ne savaient pas comment l'utiliser.

CH : Voilà, donc c'est en termes d'utilité.

PR : Un indicateur, logiquement l'élève il se l'approprie et il sait l'utiliser. Là, il (*l'EN*) a donné un indicateur qui était plus ou moins clair suivant les terrains. Parfois il était très clair mais quand il était clair, il n'avait pas du coup... C'est vrai que la façon de l'utiliser n'était pas vraiment, entre guillemets, pertinente par rapport à l'apprentissage. Et certains (*élèves*) d'ailleurs ne l'ont pas bien compris parce que quand on dit : « il faut réussir telle chose », et bien on peut le réussir dix fois, quinze fois.

CH : Ouais.

PR : Du coup, les élèves ont dû eux-mêmes... Et d'ailleurs il l'a dit..., moi je le lui dirai après, il a dit aux élèves : « quand vous sentez ». Et pour nous, ça ce n'est pas un critère.

CH : Ouais, il faut que ce soit plus... objectif quoi.

PR : Oui, et puis surtout qu'il n'y ait pas de..., de doute. Si nous on a eu un doute, c'est que forcément on a levé un problème sur l'indicateur. Mais d'ailleurs, il va le préciser, il va le préciser parce qu'il va dire lui-même après, et on va être d'accord là-dessus, il y a à la fois le pôle quantitatif et qualitatif. Et s'il en omet un des deux, du coup ça vacille, c'est..., du

coup il y a une compréhension mais qui n'est pas tranchée. Il n'y a pas... Et lui qui veut trancher apprentissage, développement, s'il n'a pas l'indicateur qui tranche... Voilà, c'est ce que...

CH : Ce n'est pas cohérent.

PR : Voilà.

ECP (14'35)

PR : Est-ce que tu peux nous les rappeler juste rapidement ? Les trois critères des trois terrains.

EN : Alors, le terrain du fond, le plus en difficulté, c'était « se replacer sur le « T » en étant face au jeu pour pouvoir jouer le volant en main haute ». Le terrain numéro..., les autres terrains..., enfin les terrains intermédiaires, c'était « l'alternance court-long ». Donc « court », ça veut dire que le volant tombe dans la partie avant..., ce que j'appelle « la rivière ». Et sur le « dégagé », le « dégagé offensif », la trajectoire est..., est rasante. Et le terrain un, c'est « amener l'adversaire à être en difficulté en alternant les frappes sur les quatre plots », ça c'est la situation, et à un moment donné voir que l'adversaire ne peut plus se replacer. Et là, on a atteint le critère : « il ne peut plus se replacer parce que je l'ai fait courir dans..., aux quatre extrémités (*du terrain*) ».

PR : D'accord. Donc là, ils savent s'ils ont réussi mais est-ce que réussir c'est avoir appris là, pour eux ? Parce que tu dis à la fin..., au bilan tu dis..., à deux élèves tu dis : « oui, mais eux, ils n'ont pas appris, ils n'ont pas réussi aujourd'hui ».

15'36

PR : Là, je reprends clairement juste un aspect de formation où du coup si on ne se comprend pas, j'essaie d'étayer par d'autres exemples. Donc là je m'en rends compte..., j'ai essayé... L'indicateur, il (*l'EN*) m'a dit : « oui ». Donc après, je lui dis de préciser. Il est capable de me dire les trois indicateurs pour lui. Donc j'essaie de trouver un exemple qui va m'amener à lui montrer que ce n'est pas si clair que ça. Donc je lui dis... Eh bien, je tape direct sur le bilan. Et le bilan clairement, il ne dit qu'à deux élèves : « tu n'as pas réussi ». Donc après les autres, est-ce qu'ils ont réussi, pas réussi ? Ils le savent, ils... Moi, j'ai essayé de taper sur un..., sur un autre exemple qui va le faire réfléchir, que ce n'est pas si évident que ça.

CH : Sur un autre exemple..., ouais.

PR : Comme je me rends compte que de le faire parler, du coup j'ai..., je l'ai laissé parler en fait, je l'ai interrogé. Et là, je lui ai fait : « non, non », je lui donne, j'étaye avec un exemple parce que là, si je le laisse parler et qu'il est sûr de lui...

CH : Ouais, ouais.

PR : Donc là du coup, je tape sur un autre exemple. Je lui dis : « ouais, mais ton bilan... », j'essaie de le faire réagir.

CH : En lui parlant réussite et apprentissage. En lui disant est-ce que réussir... Parce que tu lui dis... Finalement qu'il n'y a pas de retour... Comme, comme il leur (*les élèves*) dit « c'est quand vous sentez », ils peuvent réussir mais n'avoir rien appris parce que...

PR : Ouais.

CH : C'est ça ?

PR : Oui. Qu'est-ce qu'apprendre en fait ?

CH : Ouais, c'est ça.

PR : Et du coup... Et puis d'ailleurs à la fin c'est..., ça paraît bizarre. Là, il dit : « sur le terrain un, il y en a deux (*élèves*) qui n'ont pas appris ». Il n'y a peut-être pas que sur le terrain un qu'il y en a deux qui n'ont pas appris. Du coup ça...

CH : Qui n'ont pas appris ou qui n'ont pas réussi.

PR : Qui n'ont... Alors qui n'ont pas réussi son critère pour lui.

CH : Ouais d'accord. Et comme son critère n'est pas clair...

PR : Normalement, son critère... Je vais dans son jeu. Son critère normalement, c'est un

critère qui permet de passer de l'apprentissage au développement. Donc ils (*les élèves*) ont appris.

CH : Ah d'accord.

PR : Réussir c'est apprendre pour lui.

CH : Ouais, dans sa façon de concevoir la leçon.

PR : Or, pour nous (*les formateurs*) non, ils ont réussi, clairement. Ah oui, ils ont réussi la forme. Mais ils n'ont pas appris, ils l'ont faite une fois.

CH : D'accord.

PR : Donc c'était ça en fait. Après par le bilan, j'ai essayé d'attaquer autrement.

ECP (17'22)

EN : Oui mais...

PR : Du coup, comment...

EN : Alors... C'est...

PR : Parce qu'ils ont l'indicateur mais il faut le réussir combien de fois ? Tu dis que...

EN : Je ne donne pas le critère en fait. Je ne donne pas de..., voilà, je ne donne pas de critères.

PR : Et du coup, comment l'élève peut-il se repérer ?

EN : C'est vrai que c'est un, un défaut.

17'31

PR : Là, on voit clairement...

CH : Là, vous le mettez en défaut.

PR : Non, mais pas méchamment en fait.

CH : Non, non.

PR : Je pense encore une fois que c'est une grosse différence. On l' (*l'EN*) a laissé s'exprimer. J. (*le FU*) du coup, il l'a amené dessus. Moi, je n'étais pas content avec ce truc. Je me dis : « on n'a pas été au bout, on n'a pas l'accord ». Et là, c'est trouver l'angle qui fait que lui-même va dire : « ouais mais... ». Et là, c'est positif pour moi parce que là, il (*EN*) est en train, il va commencer à...

CH : Il concède. Il concède un peu. Il dit : « c'est vrai... ».

PR : Oui..., il commence par concéder mais tout de suite il va..., il va être positif du coup, parce que l'atmosphère est assez sereine du coup, je pense que ça joue, il va essayer de dire : « ouais mais... ». En fait, il rentre dans une réflexion qui va déboucher à un accord sur le diagnostic. C'est que : « oui, mais ça ne fonctionne pas vraiment ». Sauf que ce n'est pas nous qui allons lui dire là, on lui a fait dire.

CH : C'est lui qui trouve.

PR : Ouais, ce qui est pas mal aussi.

ECP (18'10)

EN : Mais il faudrait dire alors dans ce cas-là..., c'est une solution pour la fois prochaine..., il faudrait dire : « quand vous arrivez un certain nombre de fois à réaliser consécutivement cette chose, vous avez atteint, vous avez réussi à..., faire... »

PR : Parce que tu es d'accord quand même que la règle principale, c'est que tu ne peux pas enseigner sans indicateur.

EN : Ah oui. Non, non.

PR : C'est impossible. D'accord.

18'26

PR : Là, c'est..., c'est l'écueil de la dernière fois (*la Visite Formative 2*) que je... C'est que là, celui-là (*le principe*), je veux le placer.

CH : C'est ça. Il faut qu'il (*l'EN*) parte avec ça quoi, avec..., « de toute façon, le principe, c'est ça ».

PR : Au-delà qu'il parte, ce n'est pas par principe là, c'est... La dernière fois, je me suis rendu compte de la vraie nécessité de ce principe. La dernière fois (*la Visite Formative 2*), je ne l'ai pas donné, on a pataugé sur ce principe et on a du lui donner quasiment aucune proposition. Là aujourd'hui, c'est, comme j'ai dit, le temps de diagnostic ; une fois que l'on a l'accord... Par contre, le diagnostic, il doit être ponctué par un principe, forcément.

CH : Mum, mum.

PR : On se met en accord et du coup comme..., là je sens qu'il arrive l'accord ou qu'il ne vient pas encore et que du coup... Je ne savais pas comment le placer en fait ce principe. Et du coup je me suis dit au moment où il commence à..., à tourner de bord, je lui dis : « ça, c'est incontournable ».

CH : Ouais.

PR : Mais je pense que je ne pouvais pas le lui dire au départ, il ne l'aurait pas entendu. Tant que lui-même ne commence pas à concéder, il ne va pas l'entendre, ça va être un conflit. Alors j'ai essayé de trouver un moyen..., « regarde là, ça ne fonctionne pas ». Et donc là... Je te dis... Et comme il dit « ah oui, ça ne fonctionne pas », je lui dis : « ça, c'est le principe ».

CH : D'accord.

PR : « Ça, c'est le principe ». Et en plus, tout de suite il dit « oui » et il ne va même pas chercher..., à la contester quoi. On va enchaîner tout de suite sur qu'est ce que l'on peut faire.

CH : Oui, parce qu'il y a déjà accord.

PR : Je pense que l'accord vient au moment où il concède.

CH : Ouais, c'est ça.

PR : Et donc là, je fixe le principe. Et en fait, c'est pour ça que... C'est une vraie question : quand donne-t-on le principe ? Est-ce qu'on la donne au départ en disant : « ça, c'est le principe », et puis du coup... Ou on le (*l'EN*) laisse s'exprimer et puis après on lui dit : « ça, c'est le principe », sans qu'il concède. Ou est-ce qu'il faut l'amener d'abord à concéder puis mettre ce principe ? Je ne sais pas. Là, du coup, commence à « ripper » (*concéder*) qu'on lui met le principe. Et du coup, c'est même positif pour lui parce qu'il va redire « oui, oui je suis d'accord avec ça » et rebondir dessus quoi.

CH : Là, ça suit finalement votre, votre plan du départ : diagnostic, principe...

PR : Voilà.

CH : D'accord.

ECP (20'16)

EN : Non parce que là, je rattache ça au chantier que l'on avait délimité avec J. (*le FU*) il y a quelques mois (*lors de la Visite Formative 1*)...

PR : Oui, c'est pour ça, ouais, ouais.

EN : Où l'on disait en fait... Dans le souci de faire apprendre, il est difficile de faire passer de l'apprentissage au développement si moi je dois tout le temps..., d'autant plus sur une activité comme celle-là où il y a plusieurs terrains et je ne peux pas passer voir tous les élèves. A un moment donné, je passais sur le terrain numéro... On l'a vu : quand je lance la situation d'apprentissage pour les élèves du terrain, du terrain numéro trois, les élèves du niveau un, ça fait déjà dix minutes qu'ils travaillent. Alors automatiquement, la fois prochaine je change. Mais à un moment donné, c'est vrai que ça pose problème pour savoir...

PR : Mais juste concrètement pour revenir... Du coup, on est d'accord que pour enseigner, il faut forcément avoir des indicateurs. Et d'autant plus que l'on était d'accord tous les trois, et je pense que tu seras d'accord avec nous, quand tu différencies. Parce que là du coup, tu fais un choix de différenciation avec trois groupes. Alors là, c'est d'autant plus important que les élèves aient des indicateurs pour qu'ils puissent s'autogérer. C'est pour ça la question : qu'est-ce que tu envisages la semaine prochaine pour justement trouver le bon indicateur...

21'04

PR : Et là, « boum »...

CH : Là, tu suis ton plan : propositions maintenant.

PR : C'est ça le problème.

CH : Pourquoi ?

PR : Alors... C'est comme l'autre fois je pense, quand j'étais seul avec P. (*la CP*) C'est que j'ai le souci que ça tourne.

CH : Mum.

PR : De dérouler un truc. Et après, je me dis que c'est aussi mon rôle. Je suis prof référent, est-ce que mon rôle ce n'est pas aussi de cadrer la discussion, même avec J. (*le FU*) ? Et je joue un peu ce rôle d'entremetteur entre guillemets. Bon, ça a deux écueils. C'est que ça fait la deuxième fois que je la (*la CP*) coupe.

CH : Ouais.

PR : C'est-à-dire que l'on commence à parler au même moment et moi je suis dans mon truc. Et je dis : « si je lâche là... ». J'ai un fil conducteur avec N. (*l'EN*) et j'ai du mal à lâcher ce fil conducteur avec lui pour la laisser parler. J'ai peur qu'entre guillemets ça rompe cette dynamique en fait. Là, j'ai envie de dire tout de suite : « bon, on propose quoi concrètement ? ». On vient d'être d'accord sur le principe donc qu'est-ce qu'on... Et c'est vrai que moi, je suis un plan en me disant qu'il faut que ça tourne comme ça. Et parfois, c'est vrai que ça occulte du coup peut-être le..., oui..., le dialogue avec les autres. Et c'est moi qui dans la discussion avant (*l'ECP*)..., a dit : « on fait un diagnostic, on fait ça... ». C'est moi qui ai donné l'idée de plan. C'est-à-dire que J. (*le FU*) a dit : « moi je veux faire la régulation » ; P. (*la CP*) a dit : « moi je veux dire ça ». Et moi j'ai dit : « maintenant, il faut qu'on fasse ça, ça, ça ». En fait, j'ai eu un rôle un peu de...

CH : Et ça, c'est par rapport à la fois dernière aussi.

PR : Pareil la fois dernière.

CH : Ouais.

PR : Après, c'est peut-être soit la personnalité, soit..., je ne sais pas. L'idée aussi du rôle. Je me dis euh... : « si ça ne tourne pas, c'est aussi de ma faute ».

CH : Ouais, tu le prends à ta charge quoi. Tu te dis... Tu prends à ta charge la..., le déroulement de l'entretien quoi.

PR : Ouais, comme quelqu'un qui ferait tourner une réunion.

CH : Qui manage un peu quoi.

PR : Clairement. En fait moi, quand on s'est réuni, mon truc ça a été : « quels principes ? » du coup, parce que là je ne voulais pas y échapper, et « on va dans quel sens ? » « On n'oublie pas que c'est diagnostic et ça ». Et je me dis aussi que si on ne le fait pas, on peut aussi l'oublier pendant l'entretien (*de conseil pédagogique*). On peut aussi se laisser prendre par l'entretien.

CH : Ouais, ouais.

PR : Le prof référent aussi, comme il est distancié... La CP, elle est dans son univers ; le FU, il arrive, il est dans son carton de régulation. Je me dis : « moi je..., j'ai la préoccupation de l'enseignant novice là ». Vu que la dernière fois, affectivement j'ai été touché par le fait de ne pas le gérer, la je me dis : « lui (*l'EN*), il faut qu'il soit d'accord sur le diagnostic, pas comme la dernière fois, avec un principe précis pour l'aider et il faut qu'il sorte avec une opérationnalisation ». Donc j'ai suivi mon cahier...

CH : Tu as un fil conducteur.

PR : Ah clairement.

ECP (23'20)

PR : ...qui permet d'être sûr pour toi que, même les élèves autonomes sur le terrain, par exemple là sur le deuxième terrain..., eh bien à quel moment tu passes au jeu en quinze points.

EN : Dans ce cas-là, donner, rajouter un critère d'ordre plus quantitatif mais pas sur « j'ai fait tant de fois », mais « j'ai réussi tant de fois à faire telle chose ».

23'38

PR : Là, je..., c'est parfait là.

CH : Mum.

PR : Parce qu'on a été d'accord. On a mis un principe, il (*l'EN*) a été d'accord. Derrière, je lui demande une proposition concrète et... Nous, on en a de notre côté. Mais comme lui il a réfléchi, on l'a laissé parler, c'est lui qui la trouve. Et du coup, moi je note entre guillemets, je mets entre guillemets pour être sûr que ça..., qu'on se mette d'accord. A un moment donné, je vais revenir dessus dans l'entretien pour dire : « bon N. (*l'EN*), la semaine prochaine, on fait bien ça, ça et ça ». Bon, il l'a dit mais j'ai envie de rebondir là-dessus à un moment donné parce que je me dis qu'il faut que tout le monde soit d'accord que l'on voit ça et que lui il soit d'accord que l'on veut voir ça. Du coup là, on a bouclé la boucle quoi. On a un diagnostic, on a... Lui, il dit : « c'est vrai, il faut que j'associe les deux ». Bon..., il ne reste plus qu'à, comme l'entretien est long, à repréciser à un moment donné : « bon N., par rapport à tout ce qui a été dit, parce que c'est dense, on s'axe bien sur ça et ça », c'est ce que je note là.

CH : D'accord.

PR : Ne pas oublier de redonner peut-être à tout le monde ce qu'il y a à suivre quoi.

ECP (24'25)

FU : Tout à l'heure, on était parti sur le (*critère*) quantitatif en disant : « ça, ça a eu un effet pervers », puisque tu leur (*les élèves*) dis qu'il faut le faire vingt fois. Mais là, c'est : « il faut réussir dix fois ».

EN : Ce n'est pas le même type de critère quantitatif.

FU : Voilà.

EN : C'est-à-dire que moi, j'avais dit : « sur vingt lancements de jeu, vous réussissez quinze fois ». Mais le problème...

PR : Mais ce n'est pas quinze fois « quoi ».

EN : Si..., c'est-à-dire c'était quinze fois..., j'avais dit quinze fois quelque chose, j'avais dit « vous réussissez à faire quinze fois telle chose sur vingt lancements de jeu ».

PR : Ah oui.

24'56

PR : On est d'accord sur le principe d'avant et ça..., ça dénoue tout parce que maintenant on discute sur « comment faire ». Et du coup, « et bien oui, c'est pertinent », il y a un échange et on n'est plus à chercher..., « tu es d'accord, pas d'accord » ?

CH : Mum. On est déjà sur du, du prospectif en fait.

PR : Ouais, qui permet un vrai échange professionnel du coup. Parce que lui (*l'EN*), il sent en plus qu'il peut apporter...

CH : Bon, il n'y a que P. (*la CP*) quoi qui...

PR : Voilà, c'est ce que... J'allais finir par ça. C'est... Du coup, c'est un ping-pong où en fait J. (*le FU*) et moi on se donne la main. N. (*l'EN*) est omniprésent. Mais P., elle ne trouve pas sa place.

CH : Mum.

PR : Mais elle ne la trouve pas aussi peut-être parce que on ne la lui donne pas. Et c'est vrai que dès le départ, le ton est donné et nous on n'a pas réagi. Elle dit : « moi, la prof de base ».

CH : Ouais, ouais.

PR : Et ça, c'est caractéristique. Elle commence à dire sur l'entretien (*de conseil pédagogique*) : « moi, la prof de base ». Moi ça me choque qu'elle dise ça. Elle le dit deux fois en plus. Sauf que j'aurais dû rebondir dessus. Et j'ai essayé deux fois pendant l'entretien, vraiment je lui ai parlé dans l'oreille, alors que N. parlait, « vas-y, dis dès que tu as un truc », mais je n'ai pas réussi en fait, je n'ai pas réussi à la « caler » (*intégrer*). Et les deux fois où elle a parlé, aussi peut-être que je lui ai « mis un vent ». C'est-à-dire que les

deux fois d'avant, au moment où elle parle en même temps que moi, je la coupe pour garder le fil. Et du coup, peut-être la troisième fois, elle se dit : « c'est bon quoi, je n'y retourne pas à l'assaut ; ça fait deux fois, deux vents quoi ».

CH : Ouais. En même temps, c'est vos chantiers. C'est-à-dire que tu me disais au début : « bon, on avait deux principes et elle (*la CP*) était d'accord sans forcément y être associée quoi ». C'est-à-dire que bon elle suivait la..., elle suivait le fil, parce qu'elle était d'accord, mais sans forcément participé à ça.

PR : En fait ouais. Et puis en plus elle a dit au départ, elle a dit : « si on se réunit avant, c'est pour éviter d'être redondant ».

CH : Mum.

PR : Du coup, J. (*le FU*) a dit ça, moi j'ai dit ça. Et en fait, on ne le lui a pas donné de règles à elle.

CH : Ouais, ouais.

PR : Donc du coup, comme on a dit « pas redondant »...

CH : Elle essaie de ne pas l'être, c'est ça.

PR : C'est ça, il y avait cette règle-là, pas de redondance. En fait, on s'est cadré pour savoir dans quel ordre on va. Moi, je leur ai dit : « surtout on cadre pour ne pas que l'on dise trois fois la même chose quoi ». Mais du coup, comme on s'est donné les deux principes, elle, elle s'est..., c'est vrai que... On ne l'a pas associée dès le départ.

ECP (26'57)

EN : Mais le problème, c'est que du coup, ils (*les élèves*) s'en moquaient des quinze fois. Du moment qu'ils avaient atteint les vingt lancements de jeu, ils passaient (*à la suite*), peu importe s'ils avaient réussi ou pas.

PR : D'accord.

EN : Donc c'est ça moi qui en fait m'a fait dire : « bon, le critère quantitatif, on élague et on en reste sur le niveau du (*critère*) qualitatif, c'est-à-dire en gros, quand ils se sentent capables... ». Voilà. Et là, j'ai fait une erreur. Parce que moi effectivement, je suis capable de dire : « là, je me sens bien ». Mais eux...

PR : Parce que juste pour revenir, et c'est très important par rapport à ce que tu as dit, parce que moi j'ai retenu que sur les deux terrains, tu as dit aux élèves, et c'est ça qui m'a choqué et qui a amorcé une discussion, tu as dit aux élèves..., le critère que tu as donné, c'est pour ça que je t'ai demandé de préciser tes critères... Je pense que les critères étaient clairs pour toi ; mais dans ce que tu as explicité aux élèves, tu as dit : « quand vous sentez que..., vous passez ». Et en fait si moi je suis élève, je retiens « quand j'ai senti ». Mais du coup, tu ne précises pas. Tu aurais dû dire... « Quand vous sentez... », ce n'est pas « quand vous sentez » je pense. On est d'accord ?

EN : Ouais.

PR : Je pense que la semaine prochaine, il faut que tu refasses une corrélation entre les deux (*critères*).

EN : C'est ce que je te dis.

PR : Ouais.

EN : Parce que moi je sens bien qu'effectivement, si j'étais à leur place, je serais capable de sentir que..., « c'est bon, j'y arrive ». Mais pour eux, il faut peut-être le chiffrer en termes de : « vous réussissez tant de fois à faire telle chose donc... ».

27'48

PR : Là, il y a un lien avec le contrôle de la semaine d'avant (*la Visite Formative 2*). « Moi je sais que... ».

CH : Ouais.

PR : L'élève ne sait pas. Je suis à mon rythme et moi mon rythme, c'est « je sens » donc

l'élève va sentir. Donc on est quand même là-dessus. Donc... « Non, mais comment l'élève... ». Donc je repars là-dessus.

CH : Mum, mum. Parce qu'il (*l'EN*) concède quand même. Là, je veux dire...

PR : Moi, je ne dirais pas le mot concède.

CH : Il est d'accord.

PR : Je pense que la dernière fois il a concédé. Pour moi, concéder c'est coûteux. Là, ce n'est pas coûteux.

CH : Il est d'accord quoi.

PR : Oui et puis je pense... C'est vraiment en termes d'atmosphère, je pense que là euh..., on apparaît plus comme des gens qui veulent l'aider que comme des gens qui veulent faire juste un diagnostic pour lui dire..., le catégoriser : « ça ce n'est pas bien, ça c'est bien ». Là, on a juste dit : « ah, toi tu es sûr de toi mais là, nous non ». On n'a pas dit que ce qu'il avait fait était mauvais. On a dit que la façon dont il le faisait ne nous paraissait pas être le principe efficace pour enseigner. Et je pense que là, on est dans un autre type de dialogue. C'est que c'est constructif quoi. Il ne prend pas les questions comme des agressions, lui il a la main, on l'écoute.

CH : Est-ce que c'est constructif parce que vous avez changé de, on va dire de méthodologie d'intervention par rapport à la fois dernière ? Ou est-ce que c'est constructif parce que tout simplement la fois dernière il n'était pas d'accord et l'accord n'est jamais arrivé alors que là, l'accord arrive ?

PR : Il y a des deux.

CH : Il y a des deux.

PR : L'accord arrive aussi peut-être parce que nous on l'a mieux préparé.

CH : Parce que vous avez changé..., c'est ça.

PR : Et que l'on a bien précisé le principe. Et que l'on s'est mouillé et que l'on a pris notre rôle à bras le corps. Il y a autant du méthodologique que de l'accord. Peut-être aussi que là... Le FU nous a aidés je pense là-dessus aussi.

CH : Ouais.

PR : Parce que..., mais je pense que si je n'avais vu la leçon qu'avec P. (*la CP*), on serait resté sur le contrôle.

CH : Mum.

PR : Et du coup euh...

CH : Parce que ce problème de régulation, c'est J. (*le FU*).

PR : Parce qu'en fait, au début de l'observation, je me suis dit : « mais ça sert à quoi d'avoir J. ? ».

CH : Mum.

PR : On discutait, etc., « on a vu le contrôle, qu'est-ce que tu vois » ? Et en fait, au fur et à mesure de la leçon, c'est parce qu'on était trois (*formateurs*) que l'on a pu avoir ces principes-là, cette précision-là. On n'aurait jamais eu cette qualité-là à deux (*formateurs*), c'est impossible. Trouver les régulations, les indicateurs, savoir comment lui en parler. Alors c'est pour ça que je pense qu'à un moment aussi, c'est important que..., l'on ait des échanges. Il ne faut pas que les observateurs soient esseulés. Il faut vraiment que l'on soit ensemble et que l'on discute ponctuellement de « tu as mis quoi, tu as vu quoi ? » et que ça amène à discussion, à débat parce que c'est dans ces débats-là que l'on a trouvé des solutions.

CH : Il (*le FU*) vous a aidé finalement à le...

PR : Non, c'est qu'il l'a vu autrement. Donc comme il l'a vu autrement, on a mis à jour des choses qu'on n'aurait peut-être pas vues. L'indicateur ne m'avait pas sauté aux yeux à moi.

CH : D'accord.

PR : C'était plutôt la, la précision... Je l'avais vu sans le voir. Je l'avais noté mais voilà, je ne l'avais pas vu forcément... J'avais vu plutôt la présentation de la situation et autres. Et puis J. dit : « oui mais là, c'est important », etc. Alors il y a une première chose, ce sont les débats entre nous (*les formateurs*). S'il n'y a pas ça, il n'y a pas de possibilité je pense... C'est-à-dire que si les trois observateurs sont esseulés avant, ça ne marche pas, il faut vraiment que l'on discute. Et après, le rôle de J. (*le FU*) est fondamental avec son regard extérieur parce qu'il percute notre thème sous un angle que nous (*le PR et la CP*) on n'aurait pas pu avoir. Nous, on avait notre prisme d'entrée et nos œillères. Et lui (*le FU*) du coup, moi il m'a ouvert mes œillères à un moment donné, c'est-à-dire qu'il a mis en correspondance mon fils conducteur avec... Du coup, il m'a percuté et ça a donné de la

cohérence à l'entretien (*de conseil pédagogique*). Sans sa venue, ça n'aurait pas été...

CH : Ouais. Parce que c'est vrai que bon du coup, ça donne peut-être de la cohérence mais vous ne revenez pas tellement là sur... Tu me dis : « là, il y a un pont... ». Tu me dis : « dans l'entretien, il y a un pont avec la semaine dernière ; tiens, ça me fait penser au contrôle ». Mais...

PR : On ne le lui donne pas.

CH : Vous ne lui dites pas à N. (*l'EN*) : « tiens, tu vois, ça c'est un peu comme... ».

PR : Non, non. Moi, je ne vois pas l'intérêt.

CH : Ah ouais. Ça ne donnerait pas de la force à..., je ne sais pas.

PR : Ah oui peut-être.

CH : Parce que tu me dis en voyant les images : « tiens, effectivement ça me fait penser, c'est un peu la même chose... ». Tu me dis : « J. (*le FU*), il permet d'attaquer par un autre endroit ». Donc je ne sais pas, je me dis que N., il entendrait ça, il dirait : « alors ça, c'est..., une pierre de plus qui fait que effectivement bon ça a l'air d'être assez important quand même ».

PR : C'est pour ça que l'on revient sur le contrôle.

CH : Ouais.

PR : Et à la fois... Ouais, je sais pourquoi on ne revient pas sur le contrôle. C'est que P. (*la CP*) commence en disant... Elle fait le bilan et le dit justement par rapport au contrôle : « il (*l'EN*) est en progrès ».

CH : Ouais, c'est ça.

PR : Bon, on aurait dû dire et ça aurait pu être la transition de J. : « bon, tu es en progrès mais sur le contrôle il y a encore ça comme un problème ».

CH : Ouais, voilà.

PR : C'est clair que ça aurait pu être une idée de départ. C'est clair que ça aurait été plus parlant pour lui.

CH : Parce que là, il y a la régulation que toi tu rattaches au..., enfin que tu rattaches à ce chantier-là du contrôle...

PR : Et le pire, c'est que J. est d'accord que ce qui est au-dessus, ce qui chapeaute c'est son idée de contrôle.

CH : Ouais, ouais.

PR : Et on ne le lui dit pas.

CH : Ouais, c'est ça.

PR : On ne le lui a pas dit en fait. Du coup, c'est vrai que ça donne moins de force, clairement.

ECP (32'28)

PR : Donc la semaine prochaine, on essaie ce truc-là ; on essaie d'associer les deux.

EN : Ouais.

PR : Et puis de voir aussi si cet indicateur, les élèves peuvent le gérer de façon autonome. Parce que comme tu différencies comme tu dis, quand tu es sur le terrain trois, les élèves du terrain un doivent savoir à quel moment ils bougent.

FU : La différenciation, c'est un « effet loupe » aussi. C'est-à-dire que par définition, tu ne peux pas être partout.

EN : Ouais, c'est ça.

FU : Et donc, il faut qu'ils (*les élèves*) te..., il faut que les élèves te prennent une partie du boulot de contrôle que le prof... Donc il faut qu'ils aient les moyens pour contrôler. Donc dans le groupe un, s'ils sont trois et qu'ils continuent à être trois..., dans le groupe deux ils n'étaient que deux, mais dans le groupe trois le troisième devait pouvoir dire : « non ce n'est pas fait, il faut continuer tant que ce n'est pas fait ».

33'08

CH : Là, ça, ça transparait un peu, on a l'impression que..., tu vois, mais ce n'est pas

explicite quand même.

PR : Non, mais clairement. Ouais..., c'est tellement évident pour nous (*les formateurs*). C'est le problème : c'est qu'on en a tellement parlé que c'est évident. On s'est dit : « par rapport au contrôle, on rentre là et là ». Et donc du coup, comme P. (*la CP*) rentre au début en disant : « par rapport au contrôle, il (*l'EN*) est en progrès »,... Mais c'est intéressant aussi de noter qu'il a quand même progressé au départ.

CH : Ouais.

PR : Ça n'a pas été anodin. Je pense que son intervention du début, ça a peut-être détendu l'atmosphère vis-à-vis de N. (*l'EN*). Il est peut-être dans cette attitude-là pas que méthodologiquement. On lui dit au départ quand même..., P. lui dit : « on a vu des progrès, on a vu ça, ça ». C'est autre chose quand même. On rentre par... « Mais »... Mais le « mais » aurait dû être... Mais ce contrôle, il résiste ce contrôle, il résiste sur l'indicateur. Là..., l'exemple. C'est vrai que du coup, rajouter ça...

ECP (33'50)

CP : Là, moi je pense qu'il faut une fiche d'observation.

PR : Qu'est-ce que tu en penses N. de la fiche d'observation ?

CP : Moi, il me semble.

33'57

PR : Ah si, là par contre c'est bien.

CH : Là, il y a P. (*la CP*) qui...

PR : P. le disait et je rebondis dessus en disant... Je joue bien mon rôle là je pense de prof référent. Parce que P. donne une idée. Et malgré tout, c'est vrai que l'on voit bien dans le trio que..., il y a un rapport vraiment symétrique entre P. et N. (*l'EN*). C'est-à-dire qu'il accepte les remarques mais il ne se fait pas trop influencer par sa CP. Il reste quand même quelqu'un de sûr de lui. Par contre quand c'est J. (*le FU*) et moi, du coup on prend un petit côté dissymétrique et le fait parfois d'appuyer, et là c'est le cas. Elle dit (*l'idée de*) la fiche et moi je... L'idée, je la trouve bonne et du coup, il (*l'EN*) l'entend. Mais je ne sens pas qu'il réagit tant que ça. Je lui dis : « bon, la fiche, tu en penses quoi ? ». Je veux appuyer l'idée de P., lui dire : « non, non, on est d'accord avec cette idée ». Et on sent ce côté-là. C'est que quand elle (*la CP*) évoque des choses, il l'entend mais il l'entend différemment quand ce sont les deux autres (*formateurs*) quand même.

CH : Ouais. C'est pour ça que tu essaies de..., renforcer.

PR : Et là, ce qu'elle dit, c'est quand même une bonne idée qui conforte en plus ce qu'a dit J. et ce que j'ai dit. C'est-à-dire qu'elle..., elle trouve sa place là P. Je pense qu'elle joue vraiment son rôle de CP là parce qu'elle lui donne l'outil pédagogique et là, mon rôle c'est... « boum ! », là du coup j'embraye quoi. Et c'est vrai que du coup, je pense que ça va impacter.

ECP (35'08)

EN : C'est... Si, mais dans l'optique... Dans cette optique-là de dire... Dans ma séance, elle (*la fiche d'observation*) n'avait pas lieu d'être puisque je n'ai pas donné de critères quantitatifs. Si j'avais..., si je donne la semaine prochaine des critères quantitatifs, en leur disant « vous réussissez tant de fois à faire ça », je peux leur donner une fiche toute simple où ils cochent... Par exemple, si je reprends l'exemple du terrain de niveau trois où il y avait « déplacer l'adversaire et se replacer à chaque fois sur le « T » », dire combien de tours..., compter le nombre de tours qu'a fait l'élève qui se déplace et se replace sans perdre le volant. Et là, on est...

CP : Parce que la fiche d'observation, elle n'a pas besoin d'être compliquée. Simplement elle, elle rend visible les choses que tu demandes. Et en plus, ça peut te permettre d'avoir un retour. Tu peux regarder les fiches et dire...

PR : Toi, tu es le premier à dire qu'apparemment tu es tellement concentré, et ça te prend beaucoup d'énergie sur un groupe, que c'est vrai que parfois tu es pendant dix minutes ou un quart d'heure avec les autres dans le dos. Donc c'est vrai que s'ils ont la fiche, du coup toi tu reviens et tu fais : « ah, vous en êtes là » et tu peux un peu réguler.

EN : Ouais, ouais, c'est vrai.

PR : Ça peut être un support. Et du coup, comme dit J. (*le FU*), c'est un intérêt de les rendre autonomes sur ce côté « indicateur ».

36'04

PR : Là pareil. Par contre, je me rends compte qu'on l'a..., qu'elle (*la CP*) a été évincée de la discussion mais en fait c'est..., ce n'est pas négatif en fait. J. a parlé, j'ai parlé et au moment « t » opportun en fait, elle a sorti le truc qu'il fallait en fait.

CH : Et là, c'est la ronde des paroles pour...

PR : En fait, j'ordonne... Je l'(*la CP*) ai coupée encore un petit peu et je dis : « oui comme J. (*le FU*) a dit ». Donc je joue mon rôle de... Elle a dit ça, je suis d'accord et en plus J. il avait dit que... Et du coup, J. rebondit. Moi, j'ai joué juste l'intermédiaire. Ouais je joue le distributeur de parole.

CH : Une espèce d'interface quoi.

PR : Ouais, clairement ouais.

ECP (36'39)

FU : L'avantage aussi, c'est que mettre une barre pour une action, ça veut dire que l'on est capable de délimiter le début et la fin de l'action. Parce que là, ça peut être un échange ; bon, il y en a un qui rattrape et en fin de compte, on est en train de... Non, c'est... Puisqu'il y en avait un des deux..., dans le groupe un, il y en avait un qui remettait au centre et c'est l'autre qui travaillait.

EN : Oui.

FU : Donc il faut que ce soit bien clair : « je joue là, je joue là, je joue là ; je te déséquilibre, tu me renvoies et à un moment, tu ne peux plus renvoyer parce que... ». Et donc à ce moment-là, ça fait une barre, c'est fini on recommence. Et il faut que ce soit dix fois. Et donc tu vas voir ce côté..., la tu pourras dire... Bon en gros, tu regardes, tu demandes, tu les regardes un peu et tu peux dire : « bon là, ils y sont ». Tu vois ?

EN : Non mais si, je suis tout à fait d'accord.

37'30

PR : « Je suis tout à fait d'accord ».

CH : Au début pas, enfin pas..., il était moins sensible puis le fait que vous parliez, ça..., au fur et à mesure il...

PR : On peut dire que c'est formateur quand même au total. Trois points de vue, on arrive à un accord sur un truc, professionnellement parlant. Il (*l'EN*) a des outils à expérimenter pour vérifier... Non, non, je trouve que c'est..., satisfaisant je trouve, on arrive à quelque chose de satisfaisant.

CH : Est-ce que c'est le collectif qui fait que vous arrivez à quelque chose...

PR : Ouais.

CH : Ouais ?

PR : Ouais, oui clairement. Oui parce que la..., la fiche vient appuyer une idée, que moi je... J. (*le FU*) nous a permis de trouver cette idée d'indicateurs dont il a... Bon, il a l'initiative de

l'idée, j'essaie moi, comme il n'arrive pas à le (*l'EN*) percuter, de le percuter. Donc j'y trouve mon rôle. Et P. (*la CP*), elle donne l'outil en plus. Donc les trois (*formateurs*) sont indispensables à ce moment-là.

CH : Complémentaires ouais.

PR : Et puis moi, je reviens sur l'idée que... On n'aurait pas pu avoir cette qualité-là s'il n'y avait pas eu J. là.

38'28 ... 38'59 : Avance rapide

ECP (38'59)

PR : Il y avait une chose plus globale du coup, parce qu'on avait trouvé justement une bonne évolution, et... Avec J. (*le FU*) et P. (*la CP*), on s'était dit aussi qu'enseigner, c'est faire des choix. Et que globalement, là on va aller sur un aspect où je pense que là-dessus il faut que tu évolues, c'est quand tu présentes la situation d'apprentissage. On revient juste sur cet aspect-là. Là, tu dois faire des choix, c'est le métier tu dois faire des choix.

39'24

CH : Ah tu tiens à le (*le principe*) placer celui-là.

PR : Ah ouais, clairement. Et là en plus, ça colle vraiment bien avec ce que je veux parce que sur « présenter la situation », il (*l'EN*) n'a pas fait de choix, clairement pas de choix. Il a voulu tout faire et que... C'est vrai qu'enseigner, c'est faire des choix. Il y a des moments aussi où l'on ne peut pas tout dire, où l'on ne peut pas tout faire et il faut faire des choix sur comment on place les choses, toujours dans un souci de l'élève. Et là, ça revient au contrôle. Je ne le lui dis pas mais comme il veut contrôler et tout leur dire, il ne se met pas à la place de l'élève qui va devoir entendre un monologue de quatre minutes dans lequel on lui explique tout. Il est où le rythme de l'élève, sa compréhension ? Donc... Mais du coup, je ne le lui explicite pas là le contrôle ? Je ne sais pas. En plus, je me suis mis en confiance sur la première règle. Du coup, j'ai vu que ça avait bien marché. Donc du coup, là je dis..., « bam ! ».

CH : Tu enchaînes.

PR : Et puis c'est vrai que c'est clair au moins.

ECP (40'14)

PR : Parce qu'il y a un moment donné, sur le..., sur le groupe un, tu es resté quatre minutes en monologue à expliquer. Et en fait, on a l'impression que tu veux tout faire dans le premier, dans le premier cas puisque tu donnes à la fois l'organisation..., tu donnes très très peu de contenus... Et puis après globalement, tu vas au groupe deux et tu changes de méthodologie : tu donnes plein de contenus et tu dures deux minutes. Puis le dernier groupe... En fait, il n'y avait pas de cohérence de présentation entre les trois groupes. Et dans le premier en fait, tu as voulu tout faire en quatre minutes à peu près. Et même nous, on n'y comprenait rien.

FU : Le groupe deux, c'était beaucoup mieux.

CP : Le groupe deux était mieux.

PR : Donc la question que l'on se pose, c'est que dans un cas tu as été vachement sur l'organisationnel et très peu sur..., il y a juste à un (*élève*)..., tu lui as dit : « tu fais attention à l'amortie ». Tu le lui as précisé. Mais les quatre autres (*élèves*)..., il n'était pas trop dans la discussion. Alors que dans le groupe deux, tu as été très précis sur les contenus. Tu as dit : « ça, c'est un dégagé ; ça, c'est une amortie ». Et pour le dernier groupe : « ça, c'est se replacer ; ça, c'est se déplacer ». Alors est-ce que c'était un choix volontaire ? On voudrait savoir.

Parce que du coup, les deux explications suivantes ont été cohérentes mais la première du coup a été un cafouillis. Donc... Enseigner, c'est faire des choix. Est-ce que tu as fait le choix organisationnel volontairement ? Est-ce que tu y associes des contenus ? Nous, du coup, on se posait la question. Dans le temps que ça a pris, parce que du coup ça a pris vingt minutes de passer du groupe un au groupe trois, quels choix tu fais ? Tu donnes d'abord l'organisationnel et après tu amènes des contenus ou tu donnes des contenus... Quelle est ta démarche ?

41'30

CH : Là, vous (*les formateurs*) le sensibilisez à un autre point.

PR : Mum, mum.

CH : Qui est différent d'avant.

PR : Mais pour nous qui va prendre une cohérence sur l'ensemble de sa séance.

CH : C'est la question de la présentation, de la situation et de..., d'un choix d'intervention...

PR : On est rentré sur l'indicateur pour nous parce que c'est..., c'est l'angle d'attaque le plus important.

CH : Ouais.

PR : Parce que du coup..., nous on sait où on veut l'(*l'EN*) amener. C'est-à-dire qu'on lui a donné l'indicateur et en fait cet indicateur, s'il est clarifié, du coup ça changera sa présentation de situations d'apprentissage parce que du coup, il pourra arrêter sa présentation à l'indicateur. Et du coup, faire la phase de développement après. Donc on ne pouvait pas rentrer... C'est vrai que dans la logique d'une séance, on devrait commencer par présenter une situation et puis après réguler. Mais nous (*les formateurs*), on est entré par la régulation et par cet indicateur en disant : « si on construit cet indicateur... ». On veut l'amener à lui faire comprendre qu'en amont on a réglé..., on a trouvé la proposition. Et cet indicateur, il va nous permettre de régler le..., la présentation et faire un choix. Je peux faire un choix, maintenant que j'ai un indicateur, je peux laisser la phase de développement un peu après.

CH : Ouais, ouais, d'accord.

PR : C'est ce que l'on veut lui amener en fait...

CH : La logique de...

PR : Ouais. Et je pense qu'il va le comprendre d'ailleurs.

ECP (42'30)

EN : Non ma démarche elle est... Ma démarche pour tous les groupes, elle était de donner au moins l'idée qu'il y avait une situation d'apprentissage et de développement et que c'était les critères, le fait d'atteindre les critères qui faisait passer de l'un à l'autre.

42'35

PR : On ne parle pas de la même chose d'ailleurs. On ne parle pas des mêmes mots. Moi je vais parler d'organisationnel et de contenus ; lui (*l'EN*), il parle d'apprentissage et de développement.

CH : Il y tient à ça.

PR : Oui mais...

CH : C'est ça qui le structure lui, apprentissage et développement.

PR : Voilà. Et moi, je vais parler d'organisationnel et de contenus. Et on n'a pas vu forcément la même chose. Mais là, ça ne pose pas de problèmes de compréhension parce que théoriquement on se comprend. J. (*le FU*) le comprend. Bon P. (*la CP*), elle commence à comprendre donc c'est pour ça que je ne reviens pas sur... S'il y avait eu un souci en disant « P. ne peut pas comprendre ces mots-là », j'aurais stoppé en disant : « oui bon, clarifie nous c'est quoi apprentissage, c'est quoi développement » pour que P. soit aussi dans cet accord commun.

CH : Ouais.

PR : Mais là, vu qu'elle commence à comprendre, parce que ça fait plusieurs séances, c'est quoi l'apprentissage, c'est quoi le développement, je ne reviens pas dessus parce qu'on comprend en fait.

CH : Ouais. Mais vous ne le discutez pas. C'est-à-dire que vous (*les formateurs*) n'y dites pas..., vous ne discutez pas sa démarche.

PR : Non.

CH : Ce n'est pas un truc que vous discutez. Bon, il (*l'EN*) fait comme ça...

PR : Non. C'est une qualité d'un collègue de faire un choix théorique et on ne va pas discuter... Pour moi, c'est un choix théorique et ce n'est pas... Et je pense que ça serait un écueil de venir discuter du choix théorique, parce que c'est ce qu'on a plus ou moins fait la dernière fois, et on s'est un peu fourvoyé.

CH : En même temps, c'est ça qui le structure et on a l'impression que c'est ça qui fait qu'à certains moments il résiste quoi. Tu vois, c'est le fait qu'il soit dans cette démarche-là qui fait qu'à certains moments il n'est pas forcément réceptif parce que ça ne rentre pas dans son..., tu vois, dans son cadre.

PR : Ouais, ouais. Non mais c'est clair que le cadre, le cadre théorique biaise parfois ses préparations de cours, biaise son intervention.

CH : Voilà.

PR : Clairement, on l'a vu. D'ailleurs nous, notre réflexion... Mais c'est vrai que l'on n'a pas le temps en une heure, c'était de lui dire : « est-ce qu'à un moment donné enseigner ce n'est pas trouver l'idée d'un compromis quoi ? ».

CH : Ouais, ouais.

PR : Parce que... Si on prend l'échauffement, il fait une situation de résolution de problèmes. Ça n'a rien à voir avec sa conception qui est de..., d'enseigner des principes. Il dit : « essayez de trouver un truc et construisez les règles ». C'est-à-dire qu'il fait un jeu avec la balle assise où en fait il dit aux élèves, ce qui est à l'opposé de sa théorie, c'est-à-dire..., « essayez de trouver vous-même les règles ». Alors qu'après il dit : « non, non, là il faut que je leur dise, il faut qu'ils apprennent ». Donc on avait... C'est pour ça que je te dis : on avait tellement de choses à dire, entre autres ce nœud-là théorique, et on s'est dit qu'on ne le mettait pas en priorité par rapport au contrôle. Mais c'est vrai que la chose que l'on aurait pu dire au dernier moment, c'est ça.

CH : Ouais.

PR : C'est... Il utilise en fait deux façons de voir l'enseignement. Mais à l'oral, il n'en tient qu'une. Et du coup, avec J. (*le FU*), on s'était mis d'accord..., on aurait aimé l'amener sur aussi enseigner, c'est faire des compromis par moments et qu'une seule théorie ne peut pas tout tenir, ou pas tous les types d'apprentissages. Peut-être qu'en stratégie oui, peut-être qu'au niveau technique non.

CH : Ouais, voilà.

PR : En fait, on n'a pas eu le temps d'avoir cette discussion. Puis après, il y a aussi le fait que l'on soit avec P. (*la CP*) qui fait que... Mais c'est vrai que ça aurait été très intéressant de discuter la place de la théorie, que tu as beau avoir un engagement théorique ou un positionnement qui est le sien mais en fait il n'est pas valable dans toutes les situations.

CH : Mum, mum.

PR : Bon, on n'a pas le temps d'aborder ça. Mais c'est vrai que nous, ça nous a animé, ça a été un débat et clairement... Il (*l'EN*) ne le voit peut-être pas mais il fait du compromis toute sa séance. Il n'arrive pas à le tenir en fait.

CH : Et ouais, parce qu'il s'aperçoit lui-même que...

PR : Mais est-ce qu'il en est conscient ?

CH : Ouais.

PR : Mais on ne peut pas tout faire. Nous, on avait ciblé sur... Mais c'est vrai que c'est récurrent quand même ça.

ECP (45'39)

EN : Pour le niveau, le premier niveau, le niveau sur lequel j'ai passé le plus de temps, je me suis rendu compte pendant que j'expliquais que j'avais des difficultés à l'expliquer. Je... Les contenus que j'ai essayés de donner, c'était pour rendre intelligible le déséquilibre spatial. C'est ce que l'on disait tout à l'heure pendant la discussion. Je pense que ces élèves n'ont pas

besoin que je leur explique ce que c'est qu'un dégagé ou une amortie ou du moins en ont beaucoup moins besoin que les autres parce qu'eux le font initialement.

PR : Tu es sur l'intention.

EN : Je suis plus sur l'intention de créer le déséquilibre. Donc j'ai insisté sur le déplacement des plots, le fait qu'il y ait une zone centrale dans laquelle je leur demande..., que l'on ne devait pas atteindre. Et dans la situation, je me suis rendu compte, vu que c'était le niveau pour lequel j'avais besoin de matériel, avec les plots, il fallait que je passe... Je me suis rendu compte que j'avais du mal à gérer le fait que ma première situation était avec des plots, puis la seconde où on enlevait les plots et que peut-être il y allait avoir du temps entre les deux et qu'il faudrait peut-être que je revienne. Et en même temps, c'était ma question par rapport aux indicateurs, est-ce que je donne..., est-ce que je, je suis obligé de moi dire : « c'est bon, maintenant on passe à la seconde situation » et dans ce cas, ce n'est pas réellement..., il n'y a pas vraiment un apprentissage qui se coordonne au développement.

46'30

PR : Lui-même (*l'EN*) il revient aux indicateurs. Donc il a bien compris. Et là ça nous prouve..., là ça nous conforte là. Et puis à un moment aussi au début, il dit « discussion ». Et là, ça me plaît. « Oui, on l'a dit dans la discussion ». C'est-à-dire qu'il prend ce que l'on dit comme une discussion.

CH : Mum. En même temps, là il résiste un peu quand même. Enfin, c'est-à-dire que sur la question par rapport à la présentation, il dit..., bon il s'explique quand même. « Bon, j'ai fait ça parce que... ».

PR : Je pense qu'autant je n'ai pas réussi à aller le « pécher » au premier coup, autant là je sais que je vais le pécher.

CH : Ouais.

PR : C'est-à-dire qu'on l'a péché une fois en le laissant parler, c'était une bonne stratégie. Et en fait je suis là-dessus. Je dis : « on le laisse causer ». Et puis après, il faut que je l'attaque comme tout à l'heure. C'est-à-dire que..., ça marche bien ça. Il faut le laisser expliquer. Puis après, il faut l'attaquer parce qu'il aura expliqué et il n'aura plus d'arguments supplémentaires d'une certaine manière.

CH : Ouais.

PR : Donc là, c'est vrai qu'il y a encore un long moment où il va expliquer, etc., pour arriver au moment où il va dire : « oui, mais c'est vrai que ça, que ça ne marche pas, que ça ne tourne pas ». Mais c'est vrai que ce n'est pas dès le départ que je dis : « et non ».

ECP (47'22)

EN : Bon..., le truc c'est que les deux situations ne nécessitaient pas le placement de plots et que j'avais besoin moi, pour me dégager de ce niveau-là, d'expliquer les deux situations. Et je me suis rendu compte qu'effectivement, en expliquant..., je me suis rendu compte en l'expliquant que ce n'était pas forcément clair et...

47'42

PR : Ça y est.

CH : « Je m'en suis rendu compte ».

PR : Et oui ! C'est pour ça..., ça marche bien en fait là. À un moment donné, on le laisse parler, il parle, il parle et en fait en même temps il réfléchit, « mais là, c'est vrai que... ». Bon c'est peut-être aussi cet enseignant novice là qui est capable de, de ce positionnement intellectuel. Peut-être qu'avec certains (*enseignants novices*), il faut être plus ferme. Vu que ça a marché la première fois, je n'ai pas d'intérêt... En fait, il..., en parlant il se rend compte lui-même et il fait même des liens là sur les indicateurs et autres. Donc là, il n'y a pas à intervenir pour l'instant.

ECP (48'11)

EN : Et c'est pour ça que je me suis dit aussi à un moment donné qu'il fallait que je revienne sur ce groupe-là pour voir où ils en étaient dans la situation de développement.

CP : Et est-ce que l'on ne peut pas mettre la situation d'apprentissage..., mettre les trois en route, ce qui ferait que les élèves du groupe trois ne se retrouvent pas à quinze minutes...

FU : Ouais, ça fait... Là, on est plus sur la gestion... Comment faire pour...

CP : Et puis que... Peut-être qu'avec la fiche, tu t'apercevas qu'il y a apprentissage et puis tu...

EN : Dans ce cas-là, j'ai une question concrète : comment on fait pour mettre en activité trois groupes en même temps sur trois exercices différents ?

CP : Oui, oui, ça je l'entends. Mais tu ne peux pas... Ton choix de toute façon, qui se justifie... Enfin le choix de différencier...

PR : On est d'accord.

CP : On est d'accord. Il peut... Ça peut aussi... On peut dire aussi que tu peux différencier en milieu de séance. Tu n'es pas obligé de différencier tout...

EN : Et si je ne suis pas sur la même règle que j'essaie de...

49'02

PR : Alors là, comme tout à l'heure. Par contre je me rends compte qu'en fait P. (*la CP*) a eu sa place.

CH : Ouais.

PR : Ouais, maintenant je relativise. Tout à l'heure je me suis peut-être... Parce que du coup il y a eu un long temps. Mais en fait elle intervient toujours au bon moment et je me dis que voilà euh... Quand elle a envie de parler vraiment... Même là, j'ai un peu élevé le ton et elle a été au bout de son idée.

CH : Mum, mum.

PR : Donc elle a quand même donné à chaque fois..., pointé des choses. Là, le même truc que l'autre fois. Il (*l'EN*) est dans une symétrie avec sa CP et du coup, à un moment donné, il faut le percuter. C'est-à-dire que là, globalement il dit : « ouais mais on n'est pas sur le même principe », etc., il essaie encore d'esquiver.

CH : Là, il résiste.

PR : Oui, il résiste clairement. Sauf que... En fait, il résiste..., il a laissé paraître qu'il était d'accord mais en fait la proposition le ramène encore dans ses... Au moment où il est en train de céder en fait, le fait de lui proposer quelque chose fait que : « ah non, ça ne va pas avec ce principe-là ». Et moi justement, je pense que..., qu'il était sur la bonne voie, que P. pointe vraiment l'essentiel, c'est-à-dire à quel moment tu..., tu arrêtes tes explications et surtout..., quels choix tu fais. On n'a pas encore abouti à un choix.

CH : Ouais, ouais.

PR : Quoi ? Quand ? Apprentissage et développement, oui. Mais tu fais un choix. A quel moment ? Nous, on te dit que ça ne fonctionne pas comme ça. Et donc là, je pense que c'est là où je vais enchaîner, où je vais lui dire...

CH : Toi, tu viens un peu..., voilà renforcer ou accompagner...

PR : P. (*la CP*).

CH : Ouais.

PR : Et surtout je reviens à mon idée. Mon principe, c'est enseigner, c'est faire des choix. Et lui (*l'EN*), il essaie de dire globalement là : « non, je ne peux pas faire de choix ».

CH : Ouais.

PR : Et non, nous (*les formateurs*) on est..., on est tous d'accord sur le fait que quand tu enseignes, tu ne passes pas vingt minutes à expliquer. C'est-à-dire que les autres (*élèves*) ne vont pas attendre vingt minutes qu'on leur donne les consignes. Donc tu dois te débrouiller, quelle que soit la théorie, pour que tes élèves entrent en situation d'apprentissage... Parce qu'ils ne sont pas en apprentissage les autres (*élèves*), ils attendent. Donc ils doivent être en situation d'apprentissage et après, ok tu peux amener ton développement. Donc là-dessus, on ne peut pas..., ce n'est pas négociable.

CH : On a l'impression que lui il..., il résiste parce que c'est contradictoire justement avec

sa...

PR : Sa théorie.

CH : Voilà, c'est ça.

PR : Et nous..., moi..., voilà. C'est là où je dois le placer : ce n'est pas une question de théorie, c'est une question d'enseignement. La théorie, elle ne doit pas laisser tes élèves comme la dernière fois. La théorie, c'est d'observer les choses. Oui mais..., tu es là pour enseigner. Il (*l'EN*) est là pour que les élèves soient en activité et apprennent. Ce qu'il fait ne leur permet pas d'apprendre rapidement ou il doit en laisser la moitié de côté.

CH : Donc il faut qu'il..., qu'il change quelque chose.

PR : Voilà. Donc c'est pour ça, ce n'est pas un conflit avec le principe, c'est un conflit à la façon dont il l'utilise.

CH : D'accord.

PR : Il est binaire en fait, il est manichéen. C'est oui ou non en fait. Il ne sait pas l'adapter, il ne sait pas par moment dire..., eh bien... résolution de problèmes ça fonctionne. Et à la fois il le fait. Donc...

ECP (51'15)

PR : Par contre, ce qu'essaie de te dire P. (*la CP*) peut-être, est-ce que tu pourrais envisager de donner juste la première situation de travail avec l'indicateur, de vite lancer ça, et après de revenir...

CP : De repasser...

PR : De revenir au premier et comme ça et quand ils sont prêts du coup de changer.

51'30

PR : Là, c'est complètement différent. Comme il (*l'EN*) a résisté... L'autre fois, je l'ai laissé formuler lui-même en fait la proposition. Là, il résiste et du coup je rentre... Je pense que c'est une stratégie aussi de ne pas parler d'apprentissage et de développement pour moi. Je reste sur l'organisationnel, etc. qui fait que du coup... Et je n'en démords pas là. Comme on sent qu'il résiste, je lui dis : « non, non, est-ce que tu es d'accord si on fait ça puis ça » ? Donc c'est moi qui lui donne la proposition parce que là, il n'est pas en attitude de, de donner une proposition parce qu'il résiste. Donc j'essaie en lui montrant un exemple..., j'essaie de lui montrer en fait que mon exemple ne percute pas sa théorie. C'est moi qui m'adapte entre guillemets à sa théorie du coup. Je lui dis : « tu peux maintenir ta théorie mais en faisant autrement ». Donc j'arrive à mon truc, c'est-à-dire qu'enseigner c'est faire des choix... Parce que lui comme tu dis, il est enfermé dans sa théorie et il ne peut pas voir autre chose. Moi je lui propose autre chose et j'essaie de voir si ça peut s'imbriquer avec sa conception. Ça a l'air de fonctionner.

CH : Ouais mais il prend là en fait..., il ne prend pas parce que ça lui parle, il prend parce que ça..., parce que ça rentre dans son cadre en fait.

PR : Voilà. Et pas parce que le principe lui parle.

ECP (52'34)

CP : Si tu as la fiche d'observation, d'évaluation, tu t'aperçois qu'ils (*les élèves*) en sont..., tu dis : « là, c'est bon, vous pouvez passer à... ».

EN : Oui, oui. Ça, je suis tout à fait d'accord.

PR : Parce qu'en fait, ce que l'on essaie de voir, c'est que tu as de bonnes intentions et on se disait nous (*les formateurs*) qu'à un moment donné enseigner, c'est faire des choix parce que du coup là, tu t'y perds. Et du coup, tu n'es pas disponible pour tous les élèves et toi, tu t'embrouilles et..., et c'est pesant quoi. Et donc à un moment donné, on s'est demandé quels choix tu pourrais faire du coup. Parce que quand tu différencies, il faut faire des choix.

FU : Tu as... Entre le groupe un et le groupe trois, il y a treize minutes. C'est trop long. Il faut que tu arrives à accélérer. Mais je suis d'accord avec toi : on ne peut pas être à trois endroits différents au même moment. Donc comment faire pour que ça ne soit pas treize minutes quoi.

53'07

CH : Là voilà, c'est le discours pragmatique qui fait que..., voilà. On rappelle les faits.

PR : Mum.

CH : Et voilà. Et lui on a l'impression que ce qui prime, c'est qu'il applique cette...

PR : Mum. Ouais parce que moi, je rappelle les principes et les faits. Les faits, c'est que ça ne marche pas quoi. Et ça va être plus dur du coup. On va y arriver, du coup on en arrive quand même à un compromis, il (*l'EN*) l'a compris. Mais il l'a compris plutôt en termes de..., d'adaptation de sa théorie au principe et pas que le principe prime et c'est vrai que c'est...

CH : Est-ce qu'il n'y a pas une autre règle du métier aussi qui serait de dire que finalement enseigner c'est choisir l'option d'apprentissage, l'option théorique d'apprentissage qui convient le mieux à l'activité, aux élèves, aux circonstances en fait ? Parce que lui on a...

PR : C'est ce que tu évoquais tout à l'heure en fait, c'est le compromis.

CH : Voilà.

PR : Oui, c'est le compromis, oui. Mais après c'est... Oui, c'est une forme de compromis. Après, il sort aussi de formation. Déjà il a fait un choix...

CH : Ah non, non mais...

PR : Non mais du coup c'est vrai que c'est une vraie question. Mais je pense que rien que cet aspect-là, c'est un entretien ça. Si on était entré par là, c'était un entretien.

CH : Ouais, vous avez choisi de..., de cibler sur deux principes.

PR : Ouais. Et..., et à la fois là ça serait intéressant dans l'entretien... Et là à la fois peut-être qu'en résolvant ça, on aurait peut-être résolu le problème du contrôle et de plein de choses.

CH : Ouais, ouais.

PR : Donc c'est vrai que c'est..., à voir. Peut-être que la fois prochaine ça va être l'occasion de...

CH : D'une entrée différente.

ECP (54'38)

PR : Du coup, comme ce que disait P. (*la CP*), est-ce que toi tu penses que la semaine prochaine tu pourrais dire : je lance la première situation en donnant l'indicateur précis, sachant qu'il y a un minimum de répétitions, j'ai le temps de lancer les trois (*groupes*), et je reviens au terrain un pour leur demander où ils (*les élèves*) en sont.

CP : Et si ça se passe bien, on passe à la suite.

PR : Et du coup peut-être en fonction des fiches, car ils (*les élèves*) t'appellent, venir et dire : « maintenant, vous passez à ça ».

FU : Est-ce que tu es d'accord avec cette stratégie ?

CP : Est-ce que tu es..., est-ce que tu d'accord ?

55'08

CH : Là, même J (*le FU*)...

PR : Ouais. « Ça te va bien ? ».

CH : Celle-là, c'est une fausse question. De toute façon, il faut que ça t'aille quoi. Parce qu'il lui rappelle le..., il le remet devant les faits quoi.

PR : Ouais. On aurait quand même dû lui dire... Moi je lui ai déjà dit trois fois là : « est-ce que tu es d'accord là de..., d'abord ça puis ça » ?

CH : Parce que là, il a quand même...

PR : Ouais, c'est clair, il ne l'entend pas en fait. Du moins, il ne l'entend pas comme on voudrait qu'il l'entende.

CH : Ouais. Ou pas pour les bonnes raisons.

PR : Ouais.

ECP (55'32)

EN : Alors..., pendant que l'on parlait, je réfléchissais à la faisabilité. Donc j'écoutais et je réfléchissais...

PR : Nous aussi, on y a pensé et ce n'est pas forcément évident.

EN : Et en fait, ça va bien dans la mesure où effectivement les élèves sont centrés sur le critère qui leur permettra de passer à autre chose, sachant que je ne perds pas du temps moi à dire ce que sera l'autre chose.

PR : Voilà.

EN : Ce qui permet de dire à un moment donné : si je gagne du temps sur la présentation de la situation, j'aurai le temps de revenir avant qu'ils aient atteint l'apprentissage.

PR : Voilà.

EN : Donc du coup, ça..., c'est faisable. Et là, à ce moment-là, c'est vrai que la fiche me permet de centrer les élèves, notamment le troisième (*élève de chaque terrain*) qui est en attente sur une observation concrète de la règle et qui permet de dire : « tu y es ou tu n'y es pas ».

CP : Et celui qui observe, il travaille aussi, il apprend aussi.

EN : Oui, voilà.

56'16

PR : On s'est épuisé, on s'est épuisé. Et là, on lui (*l'EN*) laisse la main parce que globalement... Est-ce que lui aussi il n'utilise pas le fait qu'il comprend notre jeu et que globalement... Il sait ce que l'on veut et que s'il arrive à adapter son truc à notre truc, du coup, il sait qu'il n'y aura pas de tensions, on ne va pas l'embêter quoi.

CH : Ouais. On ne sait pas s'il vous dit ça bon..., pour vous faire plaisir quelque part ou si c'est parce qu'il en est vraiment convaincu.

PR : Non, il est convaincu que ça s'adapte à sa façon de faire.

CH : Ah voilà, d'accord.

PR : Mais il n'est pas convaincu que ça s'utilise sans sa façon de faire.

CH : Ouais. Ce qui prime chez lui, c'est son..., c'est son option théorique.

PR : Voilà. On a réussi quand même un truc : c'est de lui faire adapter son cadre théorique quand même à la pratique, ce qui n'est pas mal. Par contre, on ne lui a pas fait dire : « c'est la pratique qui prime et les théories viennent au service de ».

CH : Et ouais. On peut se poser la question de savoir si le problème, le désaccord qu'il y a eu la première séance (*lors de la Visite Formative 2*) n'était pas dû justement à cette résistance de ses choix théoriques en fait par rapport à toutes les..., toutes les règles ou tous les exemples en tous cas que vous (*les formateurs*) aviez mobilisés en fait, tu vois. Ça ne rentrait pas dans son..., dans son schéma déjà. Et là pour le coup, ça se passe mieux parce que ça rentre dans son schéma, enfin..., il arrive à « bidouiller » et à...

PR : C'est pour ça que je dis à un moment donné que lui aussi il joue avec nous là.

CH : Ouais, ouais.

PR : A ce moment-là clairement.

CH : Parce qu'il rappelle là, apprentissage..., « ouais, c'est bon, je peux faire quand même l'apprentissage et après passer au développement ».

PR : Ouais, ouais. Et nous, ouais, c'est le moment où on lâche.

CH : Ouais.

PR : Parce que l'on a un accord mais...

CH : Il est d'accord, au final il est d'accord.

PR : Oui, donc on a ce qu'on veut mais on l'a... Je pense que la prochaine fois (*lors de la Visite Formative 4*) c'est clair que si ça résiste encore, il faut vraiment le..., arriver à ce..., ouais quel... Ça a quelle place une position théorique dans l'enseignement ? C'est ça qui

conditionne l'enseignement ou c'est l'enseignement qui...

CH : Voilà, c'est ça.

PR : C'est ça la vraie question. Mais le problème, c'est que ce que tu dis là, on l'avait noté. On l'a noté mais en fait je pense que c'était tellement un gros morceau qu'on s'est dit : « si on rentre là-dedans... ».

CH : Ouais.

PR : Mais on l'a mis, c'est le premier truc que l'on a mis quand on a vu la situation d'échauffement. On a dit : « holà, attends, ce n'est pas normal là ». On en a discuté dix minutes et on a fait : « il est à contre-courant quoi ».

CH : Ouais.

58'20

2.2.2.5. AC-FU

ECP (0'18)

FU : Bien, alors moi, ce dont je voulais parler plus spécialement, c'était le problème de la régulation. Est-ce que tu (*l'EN*) penses que les élèves savent ce qu'ils ont réussi, appris ? Ou est-ce que c'est..., un peu flou ?

EN : Euh..., non. Je pense qu'ils savent ce qu'ils ont appris, ou du moins ce sur quoi ils se sont centrés. Après, ce qui m'a un petit peu questionné, et ce qui me questionne toujours, c'est comment, quand je..., le fait de passer du tout au rien en fait. La séance dernière, j'ai essayé de mettre en place ce système de critères que je donne aux élèves pour passer de l'apprentissage au développement. Euh..., mais j'avais donné un indicateur chiffré en disant : « vous faites vingt lancements de jeu ; si vous pensez avoir atteint le critère, qui était un critère qualitatif, vous changez de situation ». Et je me suis rendu compte en fait que le critère quantitatif de..., du..., enfin de vingt lancements de jeu prenait le pas sur le critère qualitatif.

FU : Ils en faisaient vingt et...

EN : Ils en faisaient vingt et peu importe l'issue des vingt... Donc, j'ai volontairement élagué le critère quantitatif. Je ne donne pas de limite : s'ils doivent faire cinquante (*lancements de jeu*), ils en font cinquante. Et j'essaie de dire : « quand vous arrivez à réaliser..., le critère, vous avez réussi ». Et j'essaie de donner un critère assez simple mais qui, qui peut se voir visuellement.

FU : Parce que..., tu crois qu'ils ont... Enfin, je pense au groupe un (*le groupe des élèves les plus forts*) là en particulier. Parce qu'il y avait un troisième élève là qui était censé réguler.

EN : Ouais, bon ça par contre...

FU : Bon, il n'a pas été... Est-ce qu'il a joué son rôle lui ?

1'45

CH : Est-ce que tu peux me dire rapidement sur quoi vous (*les formateurs*) venez là dans l'entretien (*de conseil pédagogique*) ? Sur quel problème, sur quel thème vous voulez le (*l'EN*) sensibiliser là ?

FU : Si tu veux, le problème en particulier que moi j'ai abordé avec lui dans son mémoire et qui se retrouve ici, c'est qu'il va y avoir..., ça c'est..., c'est son..., axiome de départ, c'est qu'il y a une succession apprentissage et développement, d'abord apprentissage puis développement. Et donc un moment donné il y a un passage et ce passage, soit c'est lui qui le décide, soit ce sont les élèves qui se pilotent. Donc il faut des indicateurs quel que soit le choix. Et là, la question que je lui pose, c'est : « est-ce que les élèves ont eu ces indicateurs qui leur permettraient au-delà du, du bilan de dire : on a réussi, on a raté, on a réussi la moitié du temps ou on n'y arrive pas ». Parce que j'ai trouvé que c'était assez flou ce côté indicateur.

CH : En termes d'informations quoi.

FU : Des informations que les élèves pourraient utiliser à la fois pour se piloter et qui lui permettraient de piloter sa séance, et les séances ultérieures. Donc ce que j'appelle réguler. Et là dans sa réponse, là en écoutant ça, je m'aperçois qu'il me dit..., je trouve qu'il confond deux points. Il y a des régulations sur le dispositif d'apprentissage. Et quand il me dit : « la dernière fois, j'ai proposé vingt répétitions », il me parle du dispositif. Mais moi, ce n'est pas de cette régulation que je lui parle, c'est la régulation sur l'apprentissage et pas sur le dispositif. C'est-à-dire que je crois qu'il devrait... Alors il... Parce que les élèves bien entendu ont dit : on a fait les vingt fois, maintenant quand est-ce que l'on joue ? Bon... Mais moi, ce qui m'intéresse, c'est comment aider les élèves à réguler leur apprentissage. « Quand est-ce que je sais que je sais » ?

CH : En fait lui (*l'EN*), il leur (*les élèves*) a dit..., il leur a dit : « vous faites et... »

FU : Sur cette leçon-là ?

CH : Ouais.

FU : Et bien..., il leur a dit : « dès que vous sentez... ». Alors, c'est la question que lui pose aussi C. (*le PR*), c'est-à-dire : est-ce que l'on peut dire à des élèves, même de première, est-ce que l'on peut dire à des élèves « dès que vous sentez » ? Il faut être beaucoup plus précis que ça. Et, et le but, c'était ça. Je lui ai dit : « on va parler de la régulation » parce qu'en fin de compte je crois qu'il ne s'est pas donné les moyens de réguler. Et comme il (*l'EN*) s'en allait (*changeait de terrain*)... Parce qu'il empile deux difficultés. Au-delà du fait qu'il veut faire de l'apprentissage du développement, en plus il fait une pédagogie différenciée qui est, qui est ambitieuse. Et donc il ne peut pas être partout par définition, puisqu'il y a trois groupes. Et s'il n'est pas là, il faut qu'ils donnent des « billes » aux élèves pour qu'eux-mêmes se pilotent, se gèrent. Et moi j'ai écouté ses consignes. D'abord même ses consignes sur l'organisation, il a donné ses consignes sur deux situations avant de partir. « Vous faites ça et dès que vous sentez..., vous passez à la deuxième qui est..., et dès que vous sentez... ». Bon..., moi personnellement, j'avais vaguement regardé la planification, je n'ai pas compris les consignes, moi prof extérieur.

CH : Pour toi, c'était réguler sur l'apprentissage et il te répond davantage réguler sur le dispositif.

FU : Lui, il me dit : « j'abandonne le quantitatif », alors que c'est vrai que les indicateurs quantitatifs pour les élèves, c'est, c'est le plus simple. « J'abandonne le quantitatif ». Parce que la dernière fois, sur le dispositif d'apprentissage, il avait donné du quantitatif et les élèves... Moi je ne suis pas satisfait de sa réponse. C'est-à-dire que l'on peut très bien dire : « j'abandonne le quantitatif », quoique c'est discutable. Mais sur..., par contre sur l'apprentissage des élèves, j'attendais qu'il me dise : « oui, oui ils sont capables de dire « je sais » quand ils savaient faire ça, ça et ça ».

CH : Et le fait que tu ne sois pas satisfait, ça explique que tu rebondisses sur le troisième (*élève*), parce qu'apparemment ils étaient par trois.

FU : Alors ils étaient trois (*élèves*) par terrain. Et donc le troisième qui ne jouait pas était censé dire : « c'est bon, là tu y arrives ».

CH : Contrôler quoi.

FU : Voilà. Or le troisième..., bon il était assis. Et parmi ces troisièmes, à un moment donné il en a repêché deux qui étaient allés aux terrains du niveau le plus faible parce qu'ils s'ennuyaient quoi, ils ne jouaient pas leur rôle. Même... Et ce sont de bons élèves quand même. On leur a dit : « vous ne jouez pas de suite, vous jouerez après, pour le moment vous regardez ». Mais je n'ai vu aucun comptage du style : « là, tu as gagné, tu y es arrivé, tu l'as fais se déplacer », parce qu'il y avait cette histoire de déplacement spatial. Pas un commentaire, rien. Les volants se sont échangés. On a vu... Il y en avait un qui devait jouer et l'autre qui était plastron, qui devait renvoyer quoi. Et il devait le faire bouger, d'abord dans un ordre précis, c'est-à-dire là, là et là. Et puis après, c'est lui qui décidait, avec incertitude. Mais on n'a jamais vu le troisième dire : « toi, tu sais ; toi, tu n'y es pas encore arrivé ».

CH : Et ça, ça s'explique en partie parce que justement il n'avait pas donné ces fameux indicateurs aux élèves.

FU : Je pense que les élèves n'avaient pas, n'avait pas le...

CH : L'information.

FU : L'information qui pouvait leur permettre de dire : « bon, c'est bon ». Alors ils ont fait un certain nombre... Parce qu'il leur a dit « dès que vous sentez ». Donc ils ont fait un certain nombre d'échanges. Comme ils sont bons... À un moment donné dans l'entretien (*de conseil pédagogique*), je lui dis : « ils ne savent pas déjà le faire ça ? ». Alors, qu'est-ce que c'est que savoir ? Il m'a répondu... Mais..., donc il y avait quand même..., je trouve que c'était flou quand même.

ECP(7'16)

EN : Ouais, non.

FU : Quand j'ai écouté, je n'ai pas vu de...

FU : Alors, ce sont des élèves qui sont..., qui sont sympas j'ai envie de dire, c'est-à-dire qu'ils ont, qu'ils ont essayé plusieurs fois. Mais ce côté..., « là, c'est acquis, on l'a fait, on a atteint le

critère de réussite », tu vois... Alors, j'entends ce que tu dis, c'est-à-dire que tu leur as dit « il faut en faire vingt (*lancements*) » mais là, on est sur un problème de gestion.

EN : J'ai essayé un truc en fait, j'ai essayé un truc dans l'optique des critères que l'on a essayés de mettre en place (*lors de la Visite Formative 1*)...

7'40

CH : C'est ce que tu dis : là, on est sur la gestion. C'est ce que tu disais tout à l'heure sur la gestion du dispositif. Et toi, au-delà du dispositif tu voudrais qu'il te réponde sur l'apprentissage des élèves.

FU : Voilà, c'est ça.

ECP (7'49)

EN : J'ai essayé de faire ça et je me suis rendu compte qu'automatiquement, quand il y avait les deux (*critères*) juxtaposés, il y en a un qui prenait le pas sur l'autre. Là aujourd'hui, c'était un peu la séance où j'ai essayé d'enlever l'autre (*critère*), le quantitatif, pour voir uniquement avec le qualitatif. Euh..., ça m'a gêné dans le sens où effectivement, quand ils sont deux (*critères*)... Ça s'est moins vu sur les terrains du fond... Bon ils (*les élèves*) ont commencé plus tard aussi parce que je suis passé... La séance prochaine j'inverserai, c'était volontaire, j'ai commencé par le terrain numéro un, la semaine prochaine je commencerai par les terrains de niveau trois (*les élèves ayant le niveau le plus faible dans le groupe*), sachant que peu importe ce que j'ai dit sur les terrains au fond (*du gymnase*), donc au niveau trois, je reprendrai avec eux au niveau de l'apprentissage parce qu'ils ne sont pas encore arrivés au développement sur cette séance-là. Donc je repartirai avec eux la prochaine fois en premier pour aller vers le terrain..., vers le niveau un. Mais eux (*les élèves du niveau trois*) par exemple, j'ai bien senti qu'ils ont continué parce qu'ils n'y arrivaient pas. L'idée était très simple : c'était se placer sous le volant et se replacer systématiquement sur le « T » et ils arrivaient à percevoir très vite qu'ils n'étaient pas bien placés et qu'ils avaient du mal à jouer un volant en main haute. Alors eux, ils ont continué malgré tout à travailler sur ça, sans se dire « on passe directement sur les matchs ». Alors que c'est vrai que..., pour le niveau un, ça a été plus compliqué. Ils sont plus vite passés sur les matchs. Le troisième (*élève*), c'est vrai, s'est complètement décentré de l'observation. Alors après, c'est vrai que sur ces terrains-là il y en avait deux qui jouaient, le rôle du troisième..., ce sont des élèves qui ont tendance à être plutôt actifs...

PR : Est-ce que tu es sûr que tous les élèves, si on les interrogeait à la sortie, ils connaissent l'indicateur précis qu'ils devaient observer et qu'ils savent se situer ?

EN : Euh..., oui je pense qu'ils sont, qu'ils sont capables de donner au moins l'indicateur et...

9'19

CH : Il (*l'EN*) n'a pas l'air d'être particulièrement d'accord avec ce que vous lui dites. C. (*le PR*) rebondit en lui disant : « tu es sûr que... ». Lui, il a l'impression que les indicateurs, il les a..., il les a donnés quoi.

FU : Là, par exemple, il (*l'EN*) est reparti sur le groupe trois (*le groupe des élèves les plus faibles*).

CH : Il prend l'exemple du groupe trois ouais.

FU : Il ne reste pas sur le groupe un. Le groupe un, il est...

CH : Alors il se défend en disant que..., bon c'était compliqué à gérer parce qu'il y avait plein de groupes et du coup...

FU : Ça, c'est vrai. Mais à partir du moment... C'est pour ça que je lui disais qu'il se complique l'affaire parce que au-delà du fait qu'il veut que les élèves apprennent, ce qui est une bonne idée, et donc il va insister, etc., au-delà de ça, il le fait de façon différenciée avec

une différenciation en trois groupes parallèles puisqu'ils ne font pas la même chose. Donc... Mais là, c'est d'autant plus nécessaire de donner aux élèves des billes pour qu'ils le débarrassent... Parce qu'en gros les élèves, il leur fixe le terrain, l'espace, les plots. Bon tout cela, c'est lui qui le fixe. Et à un moment dans la gestion, c'est eux qui doivent dire : « on y arrive ou on n'y arrive pas ; tu as bien compris ce qu'il fallait faire : c'est moi qui travaille et c'est toi qui renvoies ». Enfin toute cette organisation, il faut qu'elle se fasse et il ne va pas le contrôler ça puisqu'il est déjà parti (*sur un autre terrain*). Donc il faut leur donner des... Alors bon, le fait de leur donner des rôles... En Première, ils ont compris que je te déplace et toi qui me renvoies au milieu, j'essaie de te l'envoyer à droite, à gauche, vers l'arrière, vers l'avant, ça ils l'ont pigé. Mais par contre, quand est-ce que l'on arrête, quand est-ce que l'on passe à la situation numéro deux ? Moi je n'ai pas trouvé que c'était d'une clarté biblique.

CH : Ouais, ouais.

FU : C'était...

CH : Parce que lui (*l'EN*), il dit : « je l'ai donné l'indicateur ». Mais il dit : « je ne l'ai pas donné quantitatif, je l'ai donné qualitatif ». Mais je n'ai pas dit « au bout de... ». « L'indicateur que j'ai donné »...

FU : C'est « c'est quand vous le sentez »

CH : C'est « c'est quand vous le sentez », voilà.

FU : C'est un peu le reproche qu'on lui a fait. Ou les élèves savent déjà, alors pourquoi on apprend ça ? Mais quand on ne sait pas, par définition il faut donner un peu des, des... Enfin, il me semble quoi. Même pour des élèves du niveau un, donc les « bons », ces élèves-là il faut quand même les accompagner. Ou alors ils savaient déjà ce que c'était de, de mettre en déséquilibre spatial l'adversaire.

CH : Ouais. Et ils étaient capables de le repérer.

FU : Et dans ce cas-là, pourquoi le leur apprendre ?

CH : Ouais, d'accord.

ECP (11'54)

EN : Après, je pense que ce n'est pas facile pour tous (*les élèves*) de dire si c'est acquis ou pas acquis, mais je pense qu'ils sont capables de donner au moins l'indicateur.

PR : Est-ce que tu peux nous les rappeler juste rapidement ? Les trois critères des trois terrains.

EN : Alors, le terrain du fond, le plus en difficulté, c'était « se replacer sur le « T » en étant face au jeu pour pouvoir jouer le volant en main haute ». Le terrain numéro..., les autres terrains..., enfin les terrains intermédiaires, c'était « l'alternance court-long ». Donc « court », ça veut dire que le volant tombe dans la partie avant..., ce que j'appelle « la rivière ». Et sur le « dégagé », le « dégagé offensif », la trajectoire est..., est rasante. Et le terrain un, c'est « amener l'adversaire à être en difficulté en alternant les frappes sur les quatre plots », ça c'est la situation, et à un moment donné voir que l'adversaire ne peut plus se replacer. Et là, on a atteint le critère : « il ne peut plus se replacer parce que je l'ai fait courir dans..., aux quatre extrémités (*du terrain*) ».

PR : D'accord. Donc là, ils savent s'ils ont réussi mais est-ce que réussir c'est avoir appris là, pour eux ? Parce que tu dis à la fin..., au bilan tu dis..., à deux élèves tu dis : « oui, mais eux, ils n'ont pas appris, ils n'ont pas réussi aujourd'hui ».

EN : Oui mais...

PR : Du coup, comment...

EN : Alors... C'est...

PR : Parce qu'ils ont l'indicateur mais il faut le réussir combien de fois ? Tu dis que...

EN : Je ne donne pas le critère en fait. Je ne donne pas de..., voilà, je ne donne pas de critères.

PR : Et du coup, comment l'élève peut-il se repérer ?

EN : C'est vrai que c'est un, un défaut. Mais il faudrait dire alors dans ce cas-là..., c'est une solution pour la fois prochaine..., il faudrait dire : « quand vous arrivez un certain nombre de fois à réaliser consécutivement cette chose, vous avez atteint, vous avez réussi à..., faire... »

PR : Parce que tu es d'accord quand même que la règle principale, c'est que tu ne peux pas enseigner sans indicateur.

EN : Ah oui. Non, non.

PR : C'est impossible. D'accord.

13'30

CH : Là, ça a l'air de pénétrer davantage chez lui (*l'EN*). On dirait que...

FU : Là, il admet que ce n'était pas aussi clair que ce qu'il avait dit au début, enfin il me semble. Et C. (*le PR*) revient... Et en effet quand il dit « mettre en difficulté », bon j'ai failli intervenir en disant « c'est quoi pour un élève mettre en difficulté » ? Il envoie dans le coin gauche, l'adversaire va à gauche et il renvoie ; est-ce qu'il est en difficulté ? Est-ce que la difficulté c'est : « il ne renvoie pas » ou « il renvoie dans le filet » ? Il n'y a pas ce côté... binaire. Moi je pense que des élèves, quand on leur confie le pilotage d'une situation, il faut que la plupart des indicateurs soient binaires.

CH : Mum, mum.

FU : Oui/non ; réussi/raté. Et... Par exemple, la difficulté... À un moment, on dit : « il faut le faire sortir de..., je vais jouer de telle façon à ce qu'il sorte du « T » central, du rond central ». L'élève bouge toujours, alors on peut dire qu'il sort (*du rond central*). Alors tu dis : « bon, on va faire un cercle ; s'il met un pied en dehors du cercle, ça veut dire qu'on l'a fait bouger ; s'il ne met pas un pied en dehors du cercle et qu'il arrive quand même à rattraper le volant, ça veut dire qu'on ne l'a pas assez... », voilà. Là, il y a un côté binaire : il (*le volant*) est sorti ou il n'est pas sorti, il a mis le pied dehors ou il ne l'a pas mis. Et là, on peut mettre un observateur qui regarde si le pied sort ou ne sort pas. Tandis que là, « il le met en difficulté », ça veut dire quoi ? Surtout qu'ils étaient deux groupes de trois, ça en fait six. Il est possible qu'il y en ait un qui puisse bien préciser « là, il est en difficulté ; là, pas tout à fait ». Et puis les cinq autres... Donc là, là il manque quelque chose si on veut que les élèves se pilotent et changent..., voilà. Et là, il semble revenir en disant : « ouais, la prochaine fois... ».

CH : Il commence à évoquer déjà des situations, des solutions pour la fois prochaine.

FU : Voilà. Il dit : « ça, je vais essayer ». Alors je pense que la prochaine fois, au lieu d'être fâché avec le quantitatif, il va, enfin il me semble, il devrait dire : puisque je ne serais pas là par définition, comme je suis en train de circuler, et que les élèves vont être obligés de modifier, de changer de situation ou de savoir s'ils savent ou s'ils ne savent pas, donc il faudra qu'ils aient quelque chose de plus précis.

CH : En termes de... Enfin du fait d'associer le qualitatif et le quantitatif.

FU : Moi, il me semble que le quantitatif... Voir, c'est plus facile quand c'est quantitatif, et quand c'est binaire en plus. Et le qualitatif, ça va être plutôt... Parce que là, c'est vrai que la situation du groupe un, c'est du stratégique.

CH : Ouais.

FU : C'est mettre en difficulté pour conclure. Euh... Donc il va y avoir cette idée, euh..., « est-ce que je vais assez écarter pour conclure » ? Et donc de là, on est..., ce n'est pas que du spatial d'ailleurs, c'est plutôt du temporel, c'est-à-dire « est-ce que je vais envoyer assez loin derrière pour faire une amortie ou assez près devant pour lober » ? Ça veut dire quoi « assez » ? Donc il va falloir trouver quelque chose... Alors soit des..., au niveau spatial : « s'il franchit cette ligne, eh bien je l'ai désaxé et normalement bon..., là il ne peut plus revenir ». Il faudrait trouver quelque chose où les élèves peuvent dire : « ça, je l'ai fait deux fois ça ». Ou « je n'y arrive pas ». Quelque chose qui leur permette... Parce que là..., « alors, tu l'as mis difficulté » ? « Oui ». Et l'autre (*élève*), il va dire : « ah non, jamais ». Et en fin de compte, ce n'est pas la réalité. « Oui, je pense que je l'ai mis en difficulté, il a bougé ». Oui, il a bougé mais...

CH : C'est ce que vous appelez un indicateur en fait, c'est ça.

FU : Oui, un indice, un indicateur...

CH : De réussite.

FU : Voilà, si on dit « l'objectif, c'est un déséquilibre spatial », ça c'est le critère. L'indicateur, c'est : « il y aura déséquilibre spatial à partir de... ». Et alors là, ça c'est à déterminer et..., avec les élèves pour être encore plus précis. Parce que lui, quand il (*l'EN*) revient après, quand il repasse, il peut dire : « ah, là il a mis en déséquilibre ». Il a l'œil du prof. Mais les élèves... Surtout des élèves... On ne va pas prendre les deux meilleurs de la classe parce que peut-être qu'ils ont... Mais derrière... « Oui, il a tendu le bras donc il était en déséquilibre ». Oui mais il a renvoyé donc..., et il s'est replacé de suite, il a renvoyé assez haut pour avoir le temps de se replacer. Donc ce n'est pas un véritable déséquilibre. Et ça, on va le retrouver ensuite sur arrière/avant quand il... Parce qu'il leur donne aussi des indications. On va le voir après.

ECP (17'59)

EN : Non parce que là, je rattache ça au chantier que l'on avait délimité avec J. (*le FU*) il y a quelques mois (*lors de la Visite Formative 1*)...

PR : Oui, c'est pour ça, ouais, ouais.

EN : Où l'on disait en fait... Dans le souci de faire apprendre, il est difficile de faire passer de l'apprentissage au développement si moi je dois tout le temps..., d'autant plus sur une activité comme celle-là où il y a plusieurs terrains et je ne peux pas passer voir tous les élèves. A un moment donné, je passais sur le terrain numéro...

18'19

CH : Là j'ai l'impression qu'il (*l'EN*) relie ce que vous (*les formateurs*) y dites, assez collégialement a priori, avec..., un travail qu'il a déjà entamé en fait, c'est ça ? Dans une autre...

FU : Tu parles du mémoire là ?

CH : Ouais, c'est ça.

FU : C'est-à-dire que dans le mémoire, l'idée c'était...

CH : C'est un peu son sujet.

FU : Voilà. L'idée, c'était je veux..., j'ai une option qui est d'abord l'apprentissage et puis le développement. Il a fait une expérience, il a fait ça en tennis de table, activité dont il est spécialiste d'ailleurs. Il a insisté sur l'apprentissage et les élèves en ont eu marre, c'est-à-dire que les élèves lui ont dit : « Monsieur, quand est-ce qu'on joue ? ». Donc il s'est rendu compte... Et puis il s'est rendu compte que... Alors en plus, il me dit : « j'ai fait du « *top spin* » », alors..., ce n'est quand même pas l'habileté motrice la plus facile. Alors..., voilà. Alors il insistait, il insistait, il voulait à tout prix que les élèves apprennent avec cette option de dire : « je ne les lâcherai pas tant qu'ils n'ont pas appris ».

CH : Ouais.

FU : Alors les élèves, ils sont gentils mais à un moment donné, ils ont dit : « bon, c'est quand que l'on joue ? ». Donc ça, ça l'embêtait. Alors il disait : « comment faire pour... », et c'est tout le débat que l'on a eu, c'est-à-dire comment faire pour que les élèves à un moment sachent qu'ils ont appris et donc qu'ils puissent passer à une autre situation où l'apprentissage étant terminé... Alors il y a eu un débat sur : c'est quoi savoir ? ; est-ce que savoir c'est observer ? , c'est faire ?

CH : Il le lui demande C. (*le PR*) : est-ce que réussir c'est apprendre ?

FU : Alors est-ce que réussir c'est apprendre ? Alors..., dans les premiers entretiens (*de suivi de mémoire*) que l'on a eus, il m'a dit : « c'est tout ». Il y avait une espèce de... Tout est dans tout, il y avait un peu ce côté..., voilà. Et donc je lui ai dit : « attends, un élève peut très bien savoir, voir un « *top spin* » en disant « ça, c'est un « *top spin* » » et être absolument incapable de le réaliser. Il y a eu un débat. Alors après il est revenu, on a parlé de bidirectionnalité et... Il faudrait qu'il y ait les deux, c'est-à-dire à la fois que l'élève soit capable de le nommer, de le signifier, de dire « voilà, ça c'est un... » et de le faire, et de le faire au bon moment. Alors c'est quand même... Alors je lui ai dit : « mais tout cela, ce sont des étapes, ça ne se fait pas... ». Donc est-ce que l'on peut établir ces étapes ? A quel moment peut-on dire : « lui il est capable de le voir, lui il le voit mais il ne sait pas le faire,

lui il sait le faire », voilà. Donc on a discuté là-dessus. Et à chaque fois on revenait sur cette idée : quels indicateurs pour que je puisse voir que ces élèves, ils n'y arrivent pas, pas encore, que ceux-là y arrivent donc qu'ils peuvent changer, voilà. Donc il y avait..., on était arrivé à : il faut déterminer des indicateurs pour les élèves afin qu'ils se pilotent et pour que moi je régule. Il y avait ça ; et après l'idée c'était : est-ce que ces, ces indicateurs sont toujours les mêmes si les activités diffèrent ? C'est-à-dire est-ce qu'il y a un cadre ? Voilà, le but c'était ça parce que... À un moment, il a fait ça en tennis de table, après il y a eu de la course d'orientation qui est arrivée, là il y a du badminton. Et l'idée c'est : est-ce que..., est-ce que l'on peut garder le même cadre, l'activité n'étant qu'un décor ? Ou est-ce que chaque activité va imposer une...

CH : Une spécificité.

FU : Voilà.

CH : Et sur ce thème toi là, parce que c'est toi qui l'engages ce thème sur la régulation, tu y reviens avec en arrière-plan le mémoire ou pas du tout ? Est-ce que c'est la leçon qui guide ça ? Est-ce que tu as regardé la leçon par ce filtre ou...

FU : Non, je pense que là, si on se... Parce que les collègues (*le PR et la CP*) m'ont un peu briefé sur ce qu'ils avaient vu la fois d'avant (*lors de la Visite Formative 1*). Ils me disent : « il (*l'EN*) enseigne beaucoup mais les élèves, ils sont un peu..., ils sont un peu les objets de son enseignement quoi ».

CH : D'accord.

FU : Quand est-ce qu'on leur donne l'initiative... Ils me citent un ou deux exemples : l'échauffement... Ou même là, au début il met un élève à l'arbitrage. Et l'élève ne siffle pas assez fort. Donc il y a un arbitre et c'est lui (*l'EN*) qui les (*les élèves*) arrête : « stop » il dit. « Il n'a pas sifflé fort mais... ». Donc en fin de compte, l'arbitre il le..., tu vois.

CH : Ouais.

FU : Et C. (*le PR*) me dit : « tu vois, il recommence un peu ce côté..., enfin il écrase un peu les élèves ». Bon, moi j'avais ça en fond. Et je me suis dit : « il faut que les élèves aient des billes pour savoir s'ils ont appris, savoir si l'on change, savoir si... », bon. Et puis je me suis dit : « ça rejoint en fin de compte notre discussion du mémoire sur le problème des indicateurs ».

CH : Ouais. Ce côté « régulation » finalement, cette absence de critères, vous ne le reliez pas à ce qu'ont observé P. (*la CP*) et C. (*le PR*) sur la leçon d'avant. Ce n'est pas... Tu ne vois pas un pont toi entre le fait justement qu'il..., entre guillemets « contrôle » ses élèves et le fait qu'il ne leur donne pas d'indicateurs. Ce n'est pas quelque chose qui..., que vous couplez.

FU : Non. Moi, j'ai plutôt fait le rapport entre... Il est absolument..., il est encore plus indispensable de donner des indicateurs aux élèves que l'on choisit une pédagogie différenciée.

CH : D'accord.

FU : Je l'ai plutôt relié avec ça.

CH : Avec sa stratégie d'intervention quoi.

FU : Voilà. A partir du... Alors déjà ne pas donner des indicateurs aux élèves, c'est un peu garder..., « c'est moi qui sais s'ils ont appris », on garde la mainmise, on contrôle tout. Mais alors, si on part sur la pédagogie différenciée, alors on ne peut même pas..., je ne suis même pas sûr que l'on ne puisse leur enseigner quelque chose parce que si l'enseignant n'est pas là, ils vont échanger des volants quoi, ils ne vont pas se transformer.

ECP (23'35)

EN : On l'a vu : quand je lance la situation d'apprentissage pour les élèves du terrain, du terrain numéro trois, les élèves du niveau un, ça fait déjà dix minutes qu'ils travaillent. Alors automatiquement, la fois prochaine je change. Mais à un moment donné, c'est vrai que ça pose problème pour savoir...

PR : Mais juste concrètement pour revenir... Du coup, on est d'accord que pour enseigner, il faut forcément avoir des indicateurs. Et d'autant plus que l'on était d'accord tous les trois, et je pense que tu seras d'accord avec nous, quand tu différencies. Parce que là du coup, tu fais un choix de différenciation avec trois groupes.

24'09

CH : Là, C. (*le PR*), il coupe court en disant : « de toute façon, vu le choix que tu fais, il faut des indicateurs ».

FU : C'est ce que j'appellerais « l'effet-loupe ». Le fait d'avoir choisi une pédagogie différenciée, de gérer l'hétérogénéité par la différenciation, obligatoirement il (*l'EN*) est obligé de donner ces indicateurs aux élèves. Il devrait déjà le faire ne serait-ce que pour qu'ils se gèrent, qu'ils acquièrent un peu d'autonomie. Mais alors là, ce qui est évident, c'est que...

CH : Il n'a pas le choix.

FU : Il n'a pas le choix donc... Et il faut qu'il soit lui-même très clair là-dessus. Parce que je ne sais pas s'il est très clair. Au moment où C. (*le PR*) lui dit : « mais alors quels sont tes indicateurs ? »... Sur le second groupe c'est là je crois qu'il a été le plus clair à la fois dans ses consignes... C'est marrant d'ailleurs... C'est là où il est le plus clair quand il explique. Pour les autres (*groupes*), je ne sais pas s'il est très clair, c'est-à-dire qu'il décrit un peu... Un indicateur, c'est... Quand il dit pour le groupe deux : « vous devez jouer devant/derrière ». Bon..., c'est relativement carré quoi. Spatialement, on doit voir ça, ça et ça. Là, il dit : « pour le groupe un, il (*l'élève*) doit mettre en difficulté » ou « pour le groupe trois, il (*l'élève*) doit se replacer ». Donc..., on sent que c'est moins carré quoi. Et donc quand il va le dire aux élèves... Il leur dit : « quand vous sentez... », « remplacez-vous »...

CH : Quand tu dis « clair », c'est clair dans ce sens-là, c'est dans le sens...

FU : Clair dans le sens où c'est bien... C'est transmissible parce que... Pour les élèves, j'envoie le volant devant, derrière, c'est très clair. Après, je peux choisir d'envoyer derrière, derrière, derrière et puis hop devant. Mais là..., l'espace central est interdit. Donc ce qu'il y a à faire..., le but est très concret quoi.

CH : D'accord.

FU : Ce qui n'est pas le cas dans les groupes un et trois.

ECP (25'52)

PR : Alors là, c'est d'autant plus important que les élèves aient des indicateurs qu'ils puissent autogérer. C'est pour ça la question : qu'est-ce que tu envisages la semaine prochaine pour justement trouver le bon indicateur qui permet d'être sûr pour toi que, même les élèves autonomes sur le terrain, par exemple là sur le deuxième terrain..., eh bien à quel moment tu passes au jeu en quinze points.

EN : Dans ce cas-là, donner, rajouter un critère d'ordre plus quantitatif mais pas sur « j'ai fait tant de fois », mais « j'ai réussi tant de fois à faire telle chose ».

FU : Tout à l'heure, on était parti sur le (*critère*) quantitatif en disant : « ça, ça a eu un effet pervers », puisque tu leur (*les élèves*) dis qu'il faut le faire vingt fois. Mais là, c'est : « il faut réussir dix fois ».

EN : Ce n'est pas le même type de critère quantitatif.

FU : Voilà.

EN : C'est-à-dire que moi, j'avais dit : « sur vingt lancements de jeu, vous réussissez quinze fois ». Mais le problème...

PR : Mais ce n'est pas quinze fois « quoi ».

EN : Si..., c'est-à-dire c'était quinze fois..., j'avais dit quinze fois quelque chose, j'avais dit « vous réussissez à faire quinze fois telle chose sur vingt lancements de jeu ».

PR : Ah oui.

EN : Mais le problème, c'est que du coup, ils (*les élèves*) s'en moquaient des quinze fois. Du moment qu'ils avaient atteint les vingt lancements de jeu, ils passaient (*à la suite*), peu importe s'ils avaient réussi ou pas.

PR : D'accord.

EN : Donc c'est ça moi qui en fait m'a fait dire : « bon, le critère quantitatif, on élague et on en reste sur le niveau du (*critère*) qualitatif, c'est-à-dire en gros, quand ils se sentent

capables... ». Voilà. Et là, j'ai fait une erreur. Parce que moi effectivement, je suis capable de dire : « là, je me sens bien ». Mais eux...

26'55

CH : Là, il (*l'EN*) revient sur... En fait, il transforme on dirait sa, sa façon de voir ce qu'est un critère quantitatif. Parce que lui il dit...

FU : Au départ, le (*critère*) quantitatif, c'était plutôt : « vous devait faire tant de lancements de jeu, tant de services... ». Bon..., ça pour moi, c'est le dispositif, c'est-à-dire « on change de rôle au bout de vingt services ». Mais ce n'est pas un critère de réussite. Le critère de réussite, c'est : « dans ces vingt services, combien j'ai réussi à... ».

CH : Combien il faut en faire de bons.

FU : Et alors il dit : « comme ils (*les élèves*) se sont... » Enfin, il attribue le fait que les élèves ont fait leur truc et puis sont passés au match au fait que c'était quantitatif. Donc il balance tout par la fenêtre en disant : « on ne met plus de quantitatif ». Euh..., non. On peut... Par exemple, on peut dire : « le dispositif, c'est vingt services chacun », ça cadre le nombre de répétitions. Et à l'intérieur de ça, on devrait voir six fois, sept fois les élèves réussir. Et c'est réussi quand... Voilà, c'est ça un véritable indicateur. À partir de là... Alors ça ne veut pas dire que les élèves ne vont pas détourner mais, à partir de là, les élèves ont en main les billes pour dire : « on va le faire », « on va compter », le troisième (*élève*) sait ce qu'il va faire. Donc on lui a proposé après d'ailleurs la prochaine fois d'utiliser une fiche. Et la fiche, elle oblige, c'est ce que je lui disais à un moment, la fiche c'est..., « quand est-ce que je mets la barre pour dire que ça fait un » ? Eh bien, il y a un début à l'action et il y a une fin. Ça oblige l'observateur à dire : « attendez, attendez, tu as déjà servi, c'est à lui... », à mettre un peu d'ordre. Et ça, ça fait aussi partie de l'apprentissage. Et ils pourront dire : « sur dix services, j'ai réussi cinq fois donc..., et lui non donc on recommence pour lui ; et quand il y arrive, on passera à la situation deux », voilà. C'est ça que j'appelle piloter, donner des billes pour qu'ils (*les élèves*) pilotent. Surtout de bons élèves comme ça, qui ne sont pas trop... Dans d'autres contextes, peut-être qu'il faudrait ne pas trop lâcher la... Mais là, c'est possible à condition de... Autrement les élèves..., « je sens ». Oui, je sens.

CH : Ce n'est pas assez précis.

FU : Parce que..., ce qui est intéressant, c'est que dans le bilan, il dit aux élèves : « voilà en fin de compte ce que l'on a fait et voilà les intentions que j'avais quand j'ai planifié ». Le bilan c'est : « voilà ce que j'ai vu », je préfère. Il dit : « voilà, au terrain un, vous deviez faire ça ; au terrain deux, il était souhaitable que... ; au terrain trois, ... », là on est dans les intentions. Et puis il dit : « est-ce qu'il y a des questions » ? Silence. Bon, ça, ce n'est pas dramatique. Et il y en a un (*élève*) qui dit : « oui, moi j'en ai une ». Et il lui coupe la parole en lui disant : « attends, attends ». Et à ce moment-là, la seule question c'est : « est-ce qu'on peut allonger le temps des défis », c'est-à-dire le temps où les élèves jouent. Et à un moment donné, je lui dis : « les élèves, ils viennent pour jouer ; toi, tu viens pour leur apprendre et les transformer ; il faut trouver un moyen de se rencontrer ». Et donc imposer un apprentissage, « on ne joue pas tant qu'on n'y est pas arrivé », il y a un peu ce côté-là quand même..., ils ne vont pas être d'accord. Les laisser jouer..., il le dénonce et il a raison : s'ils jouent comme ça, ils apprendront par hasard, ce n'est pas non plus... Donc il faut trouver ce moyen terme. Mais actuellement, ces élèves, même de première, le mardi de quatre heures à six heures, en badminton, la question c'est : « est-ce que l'on peut jouer plus » ? Voilà. Donc tout le problème, c'est : « oui, mais à condition que ça ne dégénère pas en : « je leur file une raquette et j'ai terminé » ». Voilà, c'est ça qu'il doit arriver à gérer. Tout en ayant son option « je veux leur apprendre ». Quand même ce ne sont pas des sardines qu'il a en face, ce ne sont pas des objets.

CH : Les impliquer quoi.

FU : Comment les rencontrer, comment aller les chercher ? L'élève qui pose la question : « est-ce qu'on ne pourrait pas allonger les défis ? », il ne dit pas « je n'ai pas appris ». A la limite, il s'en fout. Ce dont il se souvient, c'est : « moi j'aurais bien aimé..., si on avait un peu allongé les défis, j'aurais pu rencontrer peut-être... ». C'est ça qui les motive. La question, c'est : on va aller les chercher là où ils sont et par contre on va leur apprendre des trucs dont il ignore même l'existence.

ECP (31'05)

PR : Parce que juste pour revenir, et c'est très important par rapport à ce que tu as dit, parce que moi j'ai retenu que sur les deux terrains, tu as dit aux élèves, et c'est ça qui m'a choqué et qui a amorcé une discussion, tu as dit aux élèves..., le critère que tu as donné, c'est pour ça que je t'ai demandé de repréciser tes critères... Je pense que les critères étaient clairs pour toi ; mais dans ce que tu as explicité aux élèves, tu as dit : « quand vous sentez que..., vous passez ». Et en fait si moi je suis élève, je retiens « quand j'ai senti ». Mais du coup, tu ne reprécises pas. Tu aurais dû dire... « Quand vous sentez... », ce n'est pas « quand vous sentez » je pense. On est d'accord ?

EN : Ouais.

PR : Je pense que la semaine prochaine, il faut que tu refasses une corrélation entre les deux (*critères*).

EN : C'est ce que je te dis.

PR : Ouais.

EN : Parce que moi je sens bien qu'effectivement, si j'étais à leur place, je serais capable de sentir que..., « c'est bon, j'y arrive ». Mais pour eux, il faut peut-être le chiffrer en termes de : « vous réussissez tant de fois à faire telle chose donc... ».

PR : Donc la semaine prochaine, on essaie ce truc-là ; on essaie d'associer les deux.

EN : Ouais.

PR : Et puis de voir aussi si cet indicateur, les élèves peuvent le gérer de façon autonome. Parce que comme tu différencies comme tu dis, quand tu es sur le terrain trois, les élèves du terrain un doivent savoir à quel moment ils bougent.

FU : La différenciation, c'est un « effet loupe » aussi. C'est-à-dire que par définition, tu ne peux pas être partout.

EN : Ouais, c'est ça.

FU : Et donc, il faut qu'ils (*les élèves*) te..., il faut que les élèves te prennent une partie du boulot de contrôle que le prof... Donc il faut qu'ils aient les moyens pour contrôler. Donc dans le groupe un, s'ils sont trois et qu'ils continuent à être trois..., dans le groupe deux ils n'étaient que deux, mais dans le groupe trois le troisième devait pouvoir dire : « non ce n'est pas fait, il faut continuer tant que ce n'est pas fait ».

CP : Là, moi je pense qu'il faut une fiche d'observation.

PR : Qu'est-ce que tu en penses N. de la fiche d'observation ?

CP : Moi, il me semble.

EN : C'est... Si, mais dans l'optique... Dans cette optique-là de dire... Dans ma séance, elle (*la fiche d'observation*) n'avait pas lieu d'être puisque je n'ai pas donné de critères quantitatifs. Si j'avais..., si je donne la semaine prochaine des critères quantitatifs, en leur disant « vous réussissez tant de fois à faire ça », je peux leur donner une fiche toute simple où ils cochent... Par exemple, si je reprends l'exemple du terrain de niveau trois où il y avait « déplacer l'adversaire et se replacer à chaque fois sur le « T » », dire combien de tours..., compter le nombre de tours qu'a fait l'élève qui se déplace et se replace sans perdre le volant. Et là, on est...

CP : Parce que la fiche d'observation, elle n'a pas besoin d'être compliquée.

32'55

CH : Là, vous venez sur..., vous n'êtes plus sur..., ce qu'il faut faire. Vous (*les formateurs*) y donnez une modalité pour justement expérimenter..., c'est la fiche.

FU : Voilà. L'idée c'est..., qu'est-ce qu'il (*l'EN*) devrait modifier parce que ça c'était..., c'était un peu dans la commande. C'est-à-dire non seulement on va faire le bilan de la séance mais on va lui donner des solutions pour une séance ultérieure où il sera aussi

observé par le binôme C. (*le PR*) et P. (*la CP*). Et donc..., bon on en avait un peu discuté et on s'était dit : « bon, il faudra lui donner des solutions pour qu'il... ». Donc là, la solution c'est...

CH : Là, il y a une volonté de vraiment dans le bilan euh..., revenir sur ce qu'il s'est passé et en même temps se projeter un peu.

FU : Voilà. C'est-à-dire que..., (*je lui dis*) « si tu veux maintenir tes options, apprentissage puis développement, différenciation, ok », ce n'est pas de cela que l'on discute d'ailleurs, « si tu veux maintenir ça, alors il faut y mettre les moyens ». Et les moyens, c'est des indicateurs quantitatifs, une fiche pour te permettre d'avoir des traces, un observateur qui sache quoi cocher. C'est là où. P. (*la CP*) dit : « la fiche n'a pas besoin d'être très difficile ». En effet, si on dit qu'il faut que ce soit réussi six fois sur dix, et dès qu'il y a six barres, on change de situation, ce n'est pas..., pour des élèves de première ce n'est quand même pas impossible. Donc ce, ce n'est pas coûteux normalement, pas très coûteux. Et puis surtout il (*l'EN*) va avoir une trace et en fin de..., et chez lui il peut dire, à condition qu'il y ait une finalité, il peut dire : « ça va, le prochain coup je ferais autre chose » ou « ça ne va pas, je recommence ». Tandis que là... D'où ma première question : « est-ce que tu crois que les élèves savent ce qu'ils ont réussi » ? Et « est-ce que... », « est-ce que la prochaine fois tu recommences, tu changes, tu poursuis ? ». Bon..., à mon avis il a une vague impression euh... Et donc c'est cela qu'il devrait modifier, c'est-à-dire comment prendre des informations qui permette de piloter l'enseignement à l'intérieur de la séance et de séance en séance.

CH : D'accord. Et là, la solution, vous l'a lui donnée en vous disant que quand C. (*le PR*) et P. (*la CP*) vont revenir, ils vont voir..., travailler avec lui sur cette fameuse utilisation : est-ce qu'il l'a fait, pas fait ; est-ce qu'il l'a bien fait, pas bien fait, etc.

FU : Voilà. L'idée, c'est..., c'est faisable et... On te propose une solution, mais bon on aurait pu en trouver une autre, ce n'est pas du tout... Parce que l'idée, ce n'est pas de dire : « ça, ce n'est pas bon ». Non, il faut trouver des choses faisables et ça je pense que c'est faisable.

ECP (35'30)

CP : Simplement elle, elle rend visible les choses que tu demandes. Et en plus, ça peut te permettre d'avoir un retour. Tu peux regarder les fiches et dire...

PR : Toi, tu es le premier à dire qu'apparemment tu es tellement concentré, et ça te prend beaucoup d'énergie sur un groupe, que c'est vrai que parfois tu es pendant dix minutes ou un quart d'heure avec les autres dans le dos. Donc c'est vrai que s'ils ont la fiche, du coup toi tu reviens et tu fais : « ah, vous en êtes là » et tu peux un peu réguler.

EN : Ouais, ouais, c'est vrai.

PR : Ça peut être un support. Et du coup, comme dit J. (*le FU*), c'est un intérêt de les rendre autonomes sur ce côté « indicateur ».

FU : L'avantage aussi, c'est que mettre une barre pour une action, ça veut dire que l'on est capable de délimiter le début et la fin de l'action. Parce que là, ça peut être un échange ; bon, il y en a un qui rattrape et en fin de compte, on est en train de... Non, c'est... Puisqu'il y en avait un des deux..., dans le groupe un, il y en avait un qui remettait au centre et c'est l'autre qui travaillait.

EN : Oui.

FU : Donc il faut que ce soit bien clair : « je joue là, je joue là, je joue là ; je te déséquilibre, tu me renvoies et à un moment, tu ne peux plus renvoyer parce que... ». Et donc à ce moment-là, ça fait une barre, c'est fini on recommence. Et il faut que ce soit dix fois. Et donc tu vas voir ce côté..., la tu pourras dire... Bon en gros, tu regardes, tu demandes, tu les regardes un peu et tu peux dire : « bon là, ils y sont ». Tu vois ?

EN : Non mais si, je suis tout à fait d'accord.

36'42

CH : Bon, il (*l'EN*) a l'air d'accord quand même sur... Ça a l'air d'être passé l'idée en tous cas de cette fiche.

FU : Ouais... Après, il y a aussi le fait que l'on soit trois (*formateurs*) à le lui dire quand même.

CH : Ouais, parce que là, c'est trois qui tirent dans le même sens quand même.

FU : Ça, c'est quelque chose qui a été dit en début. Moi j'ai dit aux collègues (*le PR et la CP*) : « attendez, on est quand même dans un rapport assez déséquilibré ». Déjà en tant que visiteur par rapport à..., bon lui (*l'EN*), il est sur le terrain et il avait le nez dans le guidon. Nous on était à l'extérieur, donc c'est déjà..., il y a un déséquilibre là. Parce qu'à un moment, il y avait des critiques qui fusaient. J'ai dit : « Oh, on s'emballe là ; il (*l'EN*) a quand même choisi la différenciation ; on sait tous que ce n'est pas un truc évident ; il a une intention, il n'est pas là pour gérer des maillots ». Donc il ne faut pas non plus que... Parce qu'on avait relevé tout un tas de... À trois, on avait... A un moment, P. (*la CP*) parle du chewing-gum, de la tenue et tout. Bon..., moi je.... Sur la même séance, on a tous des visions... Bon moi, je n'ai pas regardé ça mais j'ai regardé autre chose. Donc si on accumulait toutes nos observations, on..., c'était le mitraillage quoi. Et il aurait eu l'impression qu'il n'avait pas fait une séance... Sa séance peut être améliorée, c'est évident. Il peut progresser, s'obliger à... Mais ce n'est pas une séance qui est mauvaise. Parce qu'il rattrape beaucoup de choses par son charisme.

CH : D'accord.

FU : Ce qui est un peu l'inconvénient. C'est-à-dire qu'il peut faire des trucs euh... Et puis le jour où le charisme ne suffira plus parce qu'il aura quelques élèves difficiles... Parce que là les élèves ne sont pas difficiles, ils sont gentils... Donc la question c'est : comment faire pour que dans toute situation, si je fais des groupes, ça tourne quand je ne suis pas là ? Et donc la fiche peut-être une solution, les indicateurs quantitatifs, la régulation dans le temps, la concrétisation, là il l'a bien fait, avec des plots. Donc il commence à acquérir des choses qui vont lui permettre de..., d'avoir les moyens de sa politique.

CH : Ouais. On a l'impression que là, c'est l'association de, des trois idées..., des trois paroles en fait, qui convergent toutes dans le même sens, qui fait qu'au final il a l'air quand même assez sensibilisé à ça quoi.

FU : Bon..., après je ne sais pas ce qu'il va en faire. Parce que là, il est... Là, c'est difficile qu'il dise... Enfin, c'est vrai que l'on est trois... Mais..., parce que l'impression que j'ai eue, c'est que dans l'autre entretien (*de conseil pédagogique*) lors de la première visite, ce n'était pas... Les collègues avaient été beaucoup plus..., ou moins incisifs tu vois. Donc ils avaient décidé non pas de prendre une revanche mais de, de ne plus..., de dire : « bon, il y a des choses qui sont incontournables ».

CH : De moins transiger quoi.

FU : Voilà, de moins transiger. Ce qui quelque part, par rapport à son cadre théorique à N. (*l'EN*), est un peu logique. C'est-à-dire qu'il y a des règles à apprendre, et les règles pour enseigner sont des règles aussi, donc on ne va pas..., tu vois.

CH : Il faut les donner quoi.

FU : Voilà. Il faut les donner. Et... Alors je ne sais pas ce que lui (*l'EN*) il en pense là. Est-ce qu'il fait une retraite stratégique en disant : « bon..., ont-ils bien compris ce que je voulais faire » ? Enfin, je ne sais pas, je ne sais pas ce qu'il pense.

CH : S'il est vraiment convaincu quoi.

FU : S'il est vraiment convaincu, ça je n'en sais rien. Mais l'idée d'attendre que les élèves sentent et tout, ça me semble une erreur, j'en suis persuadé.

40'06 ... 40'35 : Avance rapide

ECP (40'35)

PR : Il y avait une chose plus globale du coup, parce qu'on avait trouvé justement une bonne évolution, et... Avec J. (*le FU*) et P. (*la CP*), on s'était dit aussi qu'enseigner, c'est faire des choix. Et que globalement, là on va aller sur un aspect où je pense que là-dessus il faut que tu

évolues, c'est quand tu présentes la situation d'apprentissage. On revient juste sur cet aspect-là. Là, tu dois faire des choix, c'est le métier tu dois faire des choix. Parce qu'il y a un moment donné, sur le..., sur le groupe un, tu es resté quatre minutes en monologue à expliquer. Et en fait, on a l'impression que tu veux tout faire dans le premier, dans le premier cas puisque tu donnes à la fois l'organisation..., tu donnes très très peu de contenus... Et puis après globalement, tu vas au groupe deux et tu changes de méthodologie : tu donnes plein de contenus et tu dures deux minutes. Puis le dernier groupe... En fait, il n'y avait pas de cohérence de présentation entre les trois groupes. Et dans le premier en fait, tu as voulu tout faire en quatre minutes à peu près. Et même nous, on n'y comprenait rien.

FU : Le groupe deux, c'était beaucoup mieux.

CP : Le groupe deux était mieux.

PR : Donc la question que l'on se pose, c'est que dans un cas tu as été vachement sur l'organisationnel et très peu sur..., il y a juste à un (*élève*)..., tu lui as dit : « tu fais attention à l'amortie ». Tu le lui as précisé. Mais les quatre autres (*élèves*)..., il n'était pas trop dans la discussion. Alors que dans le groupe deux, tu as été très précis sur les contenus. Tu as dit : « ça, c'est un dégagé ; ça, c'est une amortie ». Et pour le dernier groupe : « ça, c'est se replacer ; ça, c'est se déplacer ». Alors est-ce que c'était un choix volontaire ? On voudrait savoir. Parce que du coup, les deux explications suivantes ont été cohérentes mais la première du coup a été un cafouillis. Donc... Enseigner, c'est faire des choix. Est-ce que tu as fait le choix organisationnel volontairement ? Est-ce que tu y associes des contenus ? Nous, du coup, on se posait la question. Dans le temps que ça a pris, parce que du coup ça a pris vingt minutes de passer du groupe un au groupe trois, quels choix tu fais ? Tu donnes d'abord l'organisationnel et après tu amènes des contenus ou tu donnes des contenus... Quelle est ta démarche ?

42'13

CH : Là, vous (*les formateurs*) venez sur un autre point.

FU : On est sur une autre règle du métier : on est sur « présenter une situation d'apprentissage ».

CH : C'est ça.

FU : Et..., et c'est vrai que sa façon n'est pas uniforme, c'est ce que dit C. (*le PR*). Dans le groupe un, moi personnellement j'ai marqué sur ma feuille d'observation « je n'ai pas compris ce qu'il fallait faire », alors qu'il (*l'EN*) a parlé longtemps. Mais il a enchaîné des phrases et les élèves... Alors je me suis dit : « si les élèves comprennent, c'est qu'ils l'ont déjà fait ». Bon..., les élèves ne posent pas de questions. Donc au bout d'un moment, je regarde : il y a des plots, des zones. Il avait mis dans sa planification « déséquilibre spatial ». Bon... Et puis je regarde un peu : il y en a un des deux (*élèves*) qui doit déplacer l'autre. Mais..., ce n'était pas très clair. Alors après, on le suit, il va au groupe deux. Alors là, ça a duré, comme le dit C., quatre minutes. Entre le moment où il donne les consignes au groupe un et le moment où il donne les consignes au groupe trois, il se passe treize minutes. C'est...

CH : C'est long.

FU : Voilà, c'est trop long. Et donc..., et bien entendu comme il a choisi trois groupes, il va se heurter à ça la prochaine fois. La question, c'est : comment faire pour que... Alors lui-même pose la question. Il l'avait déjà posé en atelier professionnel* à l'IUFM : comment fait-on pour faire démarrer ensemble des groupes qui ne font pas la même chose ? Est-ce que l'on dit..., est-ce que l'on explique à tout le monde ce que va faire le groupe un, le groupe deux, le groupe trois ? Bon..., au bout d'un moment, le groupe trois, il va dire : « on s'en fout du (*groupe*) un et du deux », ils ne vont pas écouter. Est-ce que le (*groupe*) un... Alors qu'est-ce que l'on fait du (*groupe*) deux et du trois ? Bon... Donc cette question, elle, elle est posée. Moi, je leur avais donné..., la solution que j'avais trouvée moi, c'est celle qu'il a utilisé. C'est-à-dire que les élèves sont tous en activité. Pendant que deux groupes continuent leur activité, on donne des indications au premier. Puis on appelle le second : il s'arrête et il vient écouter. Puis on appelle le troisième. Ça permet de limiter au maximum

ce côté : « je vais parler pendant vingt minutes ».

CH : Mum, mum.

FU : Et là en fin de compte, il..., il n'a pas de plan. Alors ça, c'est le premier point. C'est-à-dire c'est long, trop long. Il n'a pas un plan ensuite. C'est-à-dire que dans le premier groupe, il mélange la situation, ce qu'il faut faire, un vague rappel de ce qu'il faut arriver à mobiliser comme savoirs. Dans le groupe deux, il est un peu plus carré. Dans le groupe trois..., voilà. Donc la question, c'était : « est-ce que tu as un plan de présentation » ? Et : « qu'est-ce qu'il faut dire pour que ça démarre » ? « Est-ce qu'il faut tout dire » ? Bon, c'est ça le choix dont parle C. (*le PR*) : « est-ce qu'il faut tout dire » ?

CH : Ouais, parce qu'il (*le PR*) lui dit : « enseigner c'est faire des choix ». C'est dans ce sens-là, c'est dans le sens...

FU : Voilà. C'est dans le sens..., les consignes, est-ce qu'on les dit toutes ?

CH : D'accord.

FU : A un moment donné, tu les saoules, même des (*élèves de*) première. Donc à un moment... Et..., et si l'on ne dit pas tout, qu'est-ce que l'on choisit ? C'est ça le choix : qu'est-ce qu'on va leur donner pour qu'ils démarrent en rajoutant après... Est-ce qu'il faut par exemple expliquer la situation une et la situation deux au groupe un ? Ou est-ce qu'il suffit d'expliquer la situation une et on lance ; on passe au groupe deux ; on passe au groupe trois ; on revient vite au un, on regarde, « bon là, ils (*les élèves*) y arrivent ; vous essayez encore, vous continuez mais juste après il y a la situation... » ; et tu expliques la situation deux, tu vois un peu cette organisation. Tandis que là, tout expliquer au groupe un..., bon dans le groupe deux les élèves continuaient à échanger en faisant des dégagés de fonds de court. Bon..., ils faisaient quelque chose mais treize minutes quand même. Alors là, la solution qu'il a trouvée au début, c'est : « la prochaine fois, je le ferai dans l'autre sens ». Oui, mais plus vite quand même parce que...

CH : Et sur ce fameux « présenter une situation » sur lequel vous essayez de lui dire : présenter une situation, c'est quelque part..., aller plus vite déjà et puis faire des choix en termes de...

FU : Oui, qu'est-ce que l'on dit, qu'est-ce que l'on ne dit pas, qu'est-ce qui est suffisant. Le minimum pour lancer et que les élèves fassent.

ECP (46'05)

EN : Non ma démarche elle est... Ma démarche pour tous les groupes, elle était de donner au moins l'idée qu'il y avait une situation d'apprentissage et de développement et que c'était les critères, le fait d'atteindre les critères qui faisait passer de l'un à l'autre. Pour le niveau, le premier niveau, le niveau sur lequel j'ai passé le plus de temps, je me suis rendu compte pendant que j'expliquais que j'avais des difficultés à l'expliquer. Je... Les contenus que j'ai essayés de donner, c'était pour rendre intelligible le déséquilibre spatial. C'est ce que l'on disait tout à l'heure pendant la discussion. Je pense que ces élèves n'ont pas besoin que je leur explique ce que c'est qu'un dégagé ou une amortie ou du moins en ont beaucoup moins besoin que les autres parce qu'eux le font initialement.

PR : Tu es sur l'intention.

EN : Je suis plus sur l'intention de créer le déséquilibre. Donc j'ai insisté sur le déplacement des plots, le fait qu'il y ait une zone centrale dans laquelle je leur demande..., que l'on ne devait pas atteindre. Et dans la situation, je me suis rendu compte, vu que c'était le niveau pour lequel j'avais besoin de matériel, avec les plots, il fallait que je passe... Je me suis rendu compte que j'avais du mal à gérer le fait que ma première situation était avec des plots, puis la seconde où on enlevait les plots et que peut-être il y allait avoir du temps entre les deux et qu'il faudrait peut-être que je revienne. Et en même temps, c'était ma question par rapport aux indicateurs, est-ce que je donne..., est-ce que je, je suis obligé de moi dire : « c'est bon, maintenant on passe à la seconde situation » et dans ce cas, ce n'est pas réellement..., il n'y a pas vraiment un apprentissage qui se coordonne au développement. Bon..., le truc c'est que les deux situations ne nécessitaient pas le placement de plots et que j'avais besoin moi, pour me

dégager de ce niveau-là, d'expliquer les deux situations. Et je me suis rendu compte qu'effectivement, en expliquant..., je me suis rendu compte en l'expliquant que ce n'était pas forcément clair et... Et c'est pour ça que je me suis dit aussi à un moment donné qu'il fallait que je revienne sur ce groupe-là pour voir où ils en étaient dans la situation de développement.

CP : Et est-ce que l'on ne peut pas mettre la situation d'apprentissage..., mettre les trois en route, ce qui ferait que les élèves du groupe trois ne se retrouvent pas à quinze minutes...

FU : Ouais, ça fait... Là, on est plus sur la gestion... Comment faire pour...

CP : Et puis que... Peut-être qu'avec la fiche, tu t'apercevas qu'il y a apprentissage et puis tu...

EN : Dans ce cas-là, j'ai une question concrète : comment on fait pour mettre en activité trois groupes en même temps sur trois exercices différents ?

47'50

CH : C'est ce que tu disais là.

FU : C'est ça.

CH : Il résiste quand même là un peu. On sent que... Il (*l'EN*) est d'accord mais en même temps bon... C'est difficile à... On a l'impression qu'il... Il se dit : « c'est difficile à mettre en œuvre ce que vous me demandez quand même ».

FU : Parce que ce qu'il voudrait, c'est que les élèves d'eux-mêmes fassent la situation d'apprentissage, constatent qu'ils savent, passent dans le développement, et dans le développement... Du moins dans le mémoire on avait mis en place une stratégie de, de leçon... Euh..., c'est-à-dire... Dans ses leçons, il y avait des invariants : un échauffement ludique, pas obligatoirement spécifique à l'activité...

CH : Ouais.

FU : Un échauffement ludique puis apprentissage. Ça, c'est obligatoire. Et à la fin des matchs, à la limite ce côté ludique que l'on donne aux élèves. Et au milieu quelque chose qui peut varier suivant les séances, suivant les groupes, qui est un développement dans une situation très contrainte et un développement dans une situation plus large. Mais l'apprentissage lui, il est toujours..., voilà. Et donc ce qu'il voulait... D'où ma question qui a été : « bon d'accord mais quand est-ce qu'il se finit l'apprentissage » ? « Qui décide que c'est fini et que l'on passe au développement » ? Avec les indicateurs..., on revient sur la discussion de tout à l'heure. Et là, ce qu'il voulait, il explique « dans le groupe un, j'ai donné les deux situations » parce qu'il y en avait une qui était pour apprendre à faire bouger l'adversaire ; et l'autre c'était commencer à utiliser cet apprentissage...

CH : Réinvestir.

FU : Voilà, réinvestir dans une situation avec une « rivière », un espace interdit, etc. Et il voulait que ce soient les élèves qui disent : « eh bien on passe à la situation deux ». D'où l'explication de la une et de la deux. Alors pour le groupe deux, il a fait la même chose. C'était « jouer devant - jouer derrière ». Il a dit : « quand vous y arrivez, vous faites un match en quinze points ; mais dans le match, il s'agit de marquer ». Donc il ne faut pas dire à l'autre : « court, long, court, long ». « C'est soit court, soit long mais je ne te le dis pas, je vais essayer de te surprendre ». Donc il a expliqué les deux (*situations*) en fin de compte.

CH : D'accord.

FU : Et je pense qu'il (*l'EN*) résiste là-dessus en disant : « ils (*les formateurs*) me demandent de ne donner qu'une situation mais moi je veux que les élèves gèrent... »

CH : C'est contradictoire avec sa conception apprentissage-développement.

FU : Voilà. Enfin contradictoire... C'est-à-dire que ce qu'on lui dit, c'est : « c'est toi qui vas revenir et décider le passage ». Et lui, il voudrait que ce soient les élèves. Et à la limite, notre critique est contradictoire avec le fait de dire : « tu ne les mets pas en autonomie ». Parce que là, il les met en autonomie. Il ne leur donne pas les billes mais il a l'idée de les mettre en autonomie. C'est-à-dire qu'ils apprennent et à un moment donné ils constatent qu'ils savent.

CH : C'est eux qui..., c'est ça. C'est là que vous n'êtes pas d'accord. Lui, il veut les (*les élèves*) faire constater alors que vous vous lui dites : « il faut quand même que tu leur donnes une information... ».

FU : Le problème, c'est qu'il nous dit lui-même que la dernière fois les élèves, ils ont saboté un peu l'apprentissage, ils ont dit : « ça y est, on sait ». C'est ça le danger aussi. C'est-à-dire que si les élèves étaient sur le même, le même, la même idée que lui... Ce qui est par exemple... Je pense que je le lui ai dit la dernière fois : s'il (*l'EN*) était dans un club où les enfants viennent volontairement pour pratiquer, on est sur la même, la même attente. Donc il dit : « tant que vous ne savez pas, vous ne passez pas... ». Du coup, ils (*les enfants*) essaient. Là, les élèves, ils veulent bien faire un effort pour apprendre ; mais enfin, ce qui les intéresse, c'est jouer. Donc ils risquent de lui, de lui saboter sa... Ce qui est difficile, parce que sa conception est exigeante. C'est-à-dire tant que l'on ne sait pas, on répète, on essaie encore.

CH : C'est ça qui l'ordonne on dirait en plus. On a l'impression qu'il tient ça et que du coup, les remarques que..., qu'il reçoit sont toujours discutées par rapport à ça en fait. Et donc du coup, il prend ou il ne prend pas au regard de, de cette conception-là.

FU : J'ai eu l'impression moi à un moment donné qu'il traduisait « tenir compte des élèves » comme une défaite de l'instructeur quoi.

CH : Ouais.

FU : Donc là, la réalité le..., à un moment... Parce qu'il dit, il est lucide, il dit : « c'est une excellente classe ». Je suis allé le voir en acrosport avec une classe de BEP, avec des filles. Et là, ce ne sont pas les Premières S (*scientifique*), ce n'est plus pareil là. Et là, il s'est bien rendu compte... Parce que là, les premières sont capables de répéter dix, douze fois, même si ça ne suffit pas pour apprendre. Tandis que les autres, ils vont te le faire deux fois puis ils détournent. Donc il s'est bien rendu compte qu'il y avait une résistance. Alors il veut maintenir..., et c'est pour ça que je dis aux autres collègues : « c'est quand même ambitieux et respectable », il veut maintenir ça. Maintenant, il faut qu'il ait les moyens de... Mais les élèves, tu ne peux pas le nier, tu ne peux pas les... Il va falloir, il va falloir composer avec eux et il a l'impression que c'est une compromission quoi.

ECP (52'55)

CP : Oui, oui, ça je l'entends. Mais tu ne peux pas... Ton choix de toute façon, qui se justifie... Enfin le choix de différencier...

PR : On est d'accord.

CP : On est d'accord. Il peut... Ça peut aussi... On peut dire aussi que tu peux différencier en milieu de séance. Tu n'es pas obligé de différencier tout...

EN : Et si je ne suis pas sur la même règle que j'essaie de...

PR : Par contre, ce qu'essaie de te dire P. (*la CP*) peut-être, est-ce que tu pourrais envisager de donner juste la première situation de travail avec l'indicateur, de vite lancer ça, et après de revenir...

CP : De repasser...

PR : De revenir au premier et comme ça et quand ils sont prêts du coup de changer.

CP : Si tu as la fiche d'observation, d'évaluation, tu t'aperçois qu'ils (*les élèves*) en sont..., tu dis : « là, c'est bon, vous pouvez passer à... ».

EN : Oui, oui. Ça, je suis tout à fait d'accord.

PR : Parce qu'en fait, ce que l'on essaie de voir, c'est que tu as de bonnes intentions et on se disait nous (*les formateurs*) qu'à un moment donné enseigner, c'est faire des choix parce que du coup là, tu t'y perds. Et du coup, tu n'es pas disponible pour tous les élèves et toi, tu t'embrouilles et..., et c'est pesant quoi. Et donc à un moment donné, on s'est demandé quels choix tu pourrais faire du coup. Parce que quand tu différencies, il faut faire des choix.

FU : Tu as... Entre le groupe un et le groupe trois, il y a treize minutes. C'est trop long. Il faut que tu arrives à accélérer. Mais je suis d'accord avec toi : on ne peut pas être à trois endroits différents au même moment. Donc comment faire pour que ça ne soit pas treize minutes quoi.

PR : Du coup, comme ce que disait P. (*la CP*), est-ce que toi tu penses que la semaine prochaine tu pourrais dire : je lance la première situation en donnant l'indicateur précis,

sachant qu'il y a un minimum de répétitions, j'ai le temps de lancer les trois (*groupes*), et je reviens au terrain un pour leur demander où ils (*les élèves*) en sont.

CP : Et si ça se passe bien, on passe à la suite.

PR : Et du coup peut-être en fonction des fiches, car ils (*les élèves*) t'appellent, venir et dire : « maintenant, vous passez à ça ».

FU : Est-ce que tu es d'accord avec cette stratégie ?

CP : Est-ce que tu es..., est-ce que tu d'accord ?

54'30

CH : Là, c'est comme tout à l'heure. C'est... « Tu es d'accord, tu es d'accord », sur une fois de plus cette fameuse question que vous évoquiez juste avant.

FU : Voilà. Donc là, on est sur les solutions et les propositions.

CH : Ouais, c'est ça.

FU : « On respecte ton choix de différencier mais c'est trop long, treize minutes » je lui (*l'EN*) dis. « Il faut que tu raccourcisses ». Comment raccourcir : il faut peut-être ne pas donner les deux situations, donc revenir entre-temps. Et c'est là où, c'est là où le pilotage... Là, à la limite, il reprendrait un contrôle plus strict au lieu de le laisser aux élèves. Mais en même temps, il s'assurerait que l'apprentissage a eu lieu quoi, c'est-à-dire qu'il dit aux élèves : « on ne passe au développement que si je vois ça et ça ». Tandis que là, actuellement, c'est « dès que vous sentez... ».

CH : C'est vrai qu'il tient tellement à cette, à cette séparation-là apprentissage puis développement que du coup, on a l'impression que..., enfin c'est l'impression que l'on a en regardant l'entretien, on a l'impression que les remarques ont du mal parfois à, à pénétrer parce qu'il a peur que ça pénalise ça quoi.

FU : Ouais.

CH : On a l'impression que... Même quand P. (*la CP*) lui dit..., il répond : « oui mais je ne suis pas sur la même règle », « oui mais comment je fais ? », parce que justement il est tellement ordonné par ça que... Et il lui faut vraiment la... On a l'impression que la coordination des trois (*formateurs*) fait qu'au bout d'un moment, il dit : « bon, effectivement... ». Là, ça lui parle davantage quand vous lui dites...

FU : Mais je ne sais pas s'il est persuadé. Ça peut être une option stratégique. Il reçoit tellement que bon, lui dit : « ok, c'est bon ». Mais je ne sais pas ce qu'il va en faire.

CH : On ne sait pas si, si ça va voir un impact en fait.

FU : Parce que... Je ne sais pas comment il interprète notre... Parce que d'après P. (*la CP*) et C. (*le PR*), la dernière fois, sur leurs remarques, il leur a dit : « vous n'avez pas compris ce que je voulais faire ». Donc là, ils sont rentrés en se disant : « ce coup-ci, il ne va pas nous promener ».

CH : Vous y laissez moins de marge de manœuvre quand même.

FU : Voilà.

CH : Vous l'écoutez mais quand même bon... C. le dit : enseigner, de toute façon c'est faire des choix et à un moment donné, il faut que tu ailles plus vite.

FU : Il y a des choses qui sont non négociables. Il faut, il faut le faire. Mais en même temps moi, quand je les (*le PR et la CP*) ai sentis comme ça, je leur ai dit : « attention, on ne va pas faire un jury là ». Et il faut le persuader, il faut le convaincre sinon il (*l'EN*) ne le fera pas.

CH : Mais en même temps, vous n'y allez pas, vous n'y allez pas sur sa conception de l'apprentissage.

FU : Voilà.

CH : Parce que finalement, c'est ça, c'est ça qui le tient lui. Alors vous auriez très bien pu lui dire, je ne sais pas moi... : « tu n'es pas obligé de respecter cette chronologie-là, tu peux peut-être davantage partir du jeu, thématiser les choses de façon à ce que... »

FU : Alors... Voilà, c'est un... C'est un...

CH : C'est son ancrage à lui donc il discute tout par rapport à ça.

FU : Moi, au niveau du, au niveau du mémoire, à un moment, j'ai discuté de ça, je lui ai dit... Et il l'a un peu traduit comme..., comme s'il battait en retraite par rapport à sa conception quoi. Moi je lui ai dit : « est-ce qu'on peut apprendre autrement que par de

l'instruction donnée par quelqu'un qui montre, qui..., la répétition... ». Il y a d'autres façons d'apprendre. Mais tu sens que... Il veut à tout prix... Je crois qu'en plus..., au niveau expérimental, il veut essayer de montrer que ça fonctionne.

ECP (58'25)

EN : Alors..., pendant que l'on parlait, je réfléchissais à la faisabilité. Donc j'écoutais et je réfléchissais...

PR : Nous aussi, on y a pensé et ce n'est pas forcément évident.

EN : Et en fait, ça va bien dans la mesure où effectivement les élèves sont centrés sur le critère qui leur permettra de passer à autre chose, sachant que je ne perds pas du temps moi à dire ce que sera l'autre chose.

PR : Voilà.

EN : Ce qui permet de dire à un moment donné : si je gagne du temps sur la présentation de la situation, j'aurai le temps de revenir avant qu'ils aient atteint l'apprentissage.

PR : Voilà.

EN : Donc du coup, ça..., c'est faisable. Et là, à ce moment-là, c'est vrai que la fiche me permet de centrer les élèves, notamment le troisième (*élève de chaque terrain*) qui est en attente sur une observation concrète de la règle et qui permet de dire : « tu y es ou tu n'y es pas ».

CP : Et celui qui observe, il travaille aussi, il apprend aussi.

EN : Oui, voilà.

59'18

CH : Bon, il est d'accord au final.

FU : Disons que là, la proposition si tu veux... Il (*l'EN*) s'aperçoit qu'il va pouvoir garder son option et que ça...

CH : Il prend à partir du moment où ça ne remet pas en cause ça.

FU : Voilà. Et..., bon je crois que l'on fonctionne tous un peu comme ça. C'est-à-dire que tu, tu ne changes jamais à 180°. À un moment donné, tu dis : « ah oui, ah oui dans le fond... ». Et si tu t'y retrouves, tu te retrouves un équilibre.

CH : Ouais, c'est ça.

FU : Et... Moi je crois beaucoup à cette..., à ce côté persuasion. Parce que, comme je dis, c'est son enseignement, il fera ce qu'il veut avec ses élèves. La question, c'est : est-ce que l'on ne peut pas améliorer ce qu'il fait ?

1h00'55

2.2.3. Visite Formative 4

2.2.3.1. AC-EN-ECP

ECP (0'14)

PR : La première chose qui, pour nous, n'est pas encore installée... Autant les indicateurs, les fiches, pour nous, c'est très positif et on va essayer de le rendre plus efficace... Mais pour nous, sur la présentation de la situation, le fameux..., là où tu disais que ce n'était pas forcément clair, pour nous ça résiste encore en fait.

0'33

CH : Là, tu en es où quand ils (*les formateurs*) te disent ça ? Tu peux recontextualiser ça.

EN : Alors... On faisait un petit peu le point de la leçon, ce qui avait été, ce qui n'avait pas été selon eux, parce que moi je n'ai pas la parole là.

CH : Ouais c'est vrai que là, tu n'as pas encore parlé.

EN : Non, je n'ai pas la parole. Donc, ça fait sept minutes qu'ils parlent. J'écoute. Alors je comprends que...

CH : Ça, c'est étonnant. Enfin juste pour ne pas passer, ils ne te donnent jamais la parole.

EN : La première fois, le premier entretien (*de conseil pédagogique lors de la Visite Formative 2*), j'ai eu la parole d'entrée, j'ai dit ce que j'ai ressenti.

CH : Ouais.

EN : Et hop ! De suite désaccord frontal avec ce qu'eux (*les formateurs*) avaient ressenti dans la leçon.

CH : Ouais.

EN : Et donc du coup, euh... Je ne sais pas si c'est une stratégie qu'ils ont adoptée qui est..., bon de dire ce qui a été et ce qui n'a pas été et après on discute des solutions...

CH : D'accord. Donc là, ils ont passé un moment finalement à donner leur état...

EN : Voilà, à donner leur état par rapport à la leçon.

CH : Ok.

EN : Et après ils en arrivent aux fiches que j'avais mises en place.

CH : Pas aux fiches là, si ? Là, je croyais qu'ils te parlaient de la situation là, non ?

EN : Euh..., il (*le PR*) me dit... Alors, il me parle de la situation... Enfin, il ne me parle pas de la fiche là, pas précisément de la fiche. Mais sur la fiche, il y a des critères qui permettent de passer d'une situation à une autre.

CH : Ouais.

EN : Et euh..., ils viennent me dire que le passage..., pour eux, le passage (*d'une situation à l'autre*) n'est pas forcément établi entre les deux situations. Parce que les critères ne sont pas forcément clairs, parce que... Et parce que pour eux, ce n'est pas forcément évident que le passage ait été bien compris par les élèves et que ça se passe comme il faut.

CH : Ouais. Parce que moi, j'avais cru comprendre qu'ils étaient sur ta façon de présenter là.

EN : Euh..., ouais, alors oui. Et donc du coup...

CH : Ça, c'est un objet ou pas ça ?

EN : C'est un objet de travail parce qu'en fait..., sur la semaine précédente (*lors de la Visite Formative 3*), j'avais essayé de mettre en place une situation d'apprentissage puis de développement et de présenter les deux (*situations*) aux élèves d'entrée.

CH : Ouais.

EN : Niveau par niveau et de leur donner le critère qui permet le passage de l'apprentissage au développement, qui était uniquement qualitatif.

CH : D'accord.

EN : « Quand vous arrivez à faire ça régulièrement, vous pouvez vous dire que vous avez réussi » et donc passer à la situation de développement. Et on s'était rendu compte que premièrement, j'avais mis quinze minutes pour passer de niveau qui était... J'étais parti pour le coup des (*élèves*) plus forts pour aller vers les plus faibles et j'avais mis quinze minutes

pour aller du premier terrain au dernier terrain.

CH : Ouais.

EN : Ce qui fait qu'il y avait un temps de pratique différent, vraiment trop différent entre..., entre les différents niveaux. Et euh..., qu'en plus ce n'était pas très clair. Le passage de l'apprentissage au développement n'était pas très clair.

CH : D'accord.

EN : Donc du coup, il fallait peut-être adopter une autre stratégie, de donner situation après situation, un critère qui permet de dire « on a réussi » ou « on n'a pas réussi », renseigné par une fiche. Comme ça, moi je peux me décentrer des élèves et dire avec la fiche : « voilà, vous avez réussi ou vous n'avez pas réussi ».

CH : D'accord.

EN : Et donc du coup passer après au développement.

CH : Et là en fait, ils (*les formateurs*) reviennent sur une situation... Parce qu'il (*le PR*) finit en disant : « la situation cinq plus cinq », ça veut dire quoi ça ?

EN : Non..., c'est parce que j'avais donné... Cinq plus cinq, c'est parce que j'avais donné... Du coup, on en revient aux critères. C'est parce que j'avais donné..., j'avais dit moi..., j'avais expliqué que j'avais essayé des critères quantitatifs pour leur dire : « quand vous avez réussi quinze fois sur vingt, c'est bon, vous passez au développement ».

CH : Ouais.

EN : Et euh..., je m'étais rendu compte qu'avec un critère quantitatif, donc « vous avez réussi quinze fois sur vingt, vous y arrivez », je m'étais rendu compte qu'en fait ce n'est pas le fait d'arriver à quinze fois quelque chose qui faisait passer (*à la situation suivante*) mais c'est le fait d'avoir fait vingt fois, enfin vingt passages...

CH : Quand tu dis « j'ai réalisé »... Alors attends, ça veut dire que là, quand ils (*les formateurs*) viennent sur ça, c'est sur l'aspect « ce n'était pas clair la dernière fois ». Tu as retenu que ce n'était pas clair...

EN : C'est-à-dire que la fois d'avant, j'étais parti sur uniquement du qualitatif...

CH : Ouais. Et ils t'ont dit que ça traînait.

EN : Et ils m'ont dit : « du coup, le problème du qualitatif, c'est que tes élèves..., déjà est-ce qu'ils ont bien perçu les critères, est-ce que le passage ils l'ont compris »? Et en plus, ils m'ont dit : « le critère manque de clarté et en plus toi tu manques de clarté dans l'explication des deux situations, puisque tu prends un temps énorme, en tous les cas trop conséquent, pour expliquer les deux situations ».

CH : Ouais.

EN : Et que finalement je perds du temps et je noie les élèves dans un flux d'informations beaucoup trop important.

CH : D'accord.

EN : Donc là, il (*le PR*) vient me dire que ce passage-là...

CH : Ouais, c'est le « cinq-cinq » qui n'est pas clair là.

EN : Parce que bon, cette situation a en plus..., les critères que j'avais donnés étaient... Du moins là, le « cinq-cinq »... J'avais donné un critère qui était de faire cinq tours, puisqu'il fallait atteindre des zones. Dès que l'on avait fait cinq tours, hop, c'était réussi une fois.

CH : Ouais.

EN : Et quand on avait réussi cinq fois, hop, on passait au développement. Donc « cinq, cinq ». Donc déjà, le chiffre cinq, il revient deux fois, ça perd un peu les élèves. Ce n'est pas forcément clair, les critères ne sont pas forcément bien choisis. Enfin les critères... Et en plus, là j'avais donné pour le coup..., j'avais fait une situation d'apprentissage qui se décomposait en deux temps. Un premier temps où on atteignait successivement les zones préétablies et un temps où on intégrait l'incertitude, c'est-à-dire où on allait sur des zones à chaque fois mais sans ordre préétabli.

CH : Ouais, ouais.

ECP(4'38)

PR : C'est-à-dire sur la situation..., je la reprécise et puis après je te laisse t'exprimer.

EN : Mum, mum.

PR : Tu dis... C'est la fameuse situation où ils (*les élèves*) doivent faire « cinq fois - cinq fois ». Alors déjà le « cinq fois - cinq fois »..., voilà.

EN : Ouais, je me suis embrouillé ouais.

PR : Et alors..., juste est-ce que l'on est clair là-dessus ? Tu dis : « il faut, euh..., il y a deux temps ». Parce qu'ils doivent réussir cinq fois entre guillemets en alternant. Puis après, ils doivent faire en incertitude. Alors au début, on s'est posé la question. Est-ce que c'est comme la dernière fois, ils apprennent et après ils se développent ?

EN : Non.

PR : Alors... Mais après, on a eu...

EN : Si tu veux, je peux t'expliquer d'entrée... Parce que c'est très critiquable... J'ai fait des choses...

PR : Ouais mais je te donne juste la deuxième notion.

EN : Vas-y, vas-y.

5'21

CH : Là, là il (*le PR*) prend la main, il ne te laisse pas parler. Je ne comprends pas qu'est-ce qu'il vise là en fait.

EN : Là, moi je pense que j'ai compris... Je pense qu'il poursuit ce qu'il disait en fait.

CH : Parce que là, qu'est-ce qu'il fait pour toi ? Il te parle de présentation, on est bien d'accord.

EN : Voilà, il me parle de principes de présentation des situations. Et lui, il essaie de m'expliquer que ce que j'ai fait n'allait pas tout en prenant, en prenant en compte mon cadre, le cadre qui m'anime un peu, enfin que j'essaie d'appliquer dans l'enseignement.

CH : Vas-y, redis-moi ça. C'est-à-dire en fait quand il (*le PR*) te pose des questions, toi tu crois qu'il cherche en fait...

EN : Non, il ne cherche pas, il a compris mais il cherche à me montrer, enfin moins je l'ai compris comme ça, il cherche à me montrer que ce que je fais ce n'est pas..., enfin ce n'est pas encore bon.

CH : Ouais.

EN : Qu'il y a un truc à, à faire un petit peu mieux. Et qu'il le dit en prenant quand même en compte l'idée..., enfin en prenant quand même en compte que moi j'ai essayé de faire quelque chose qui se rattache à un cadre théorique qui est le mien.

CH : Ouais. Ça veut dire quoi en fait ? Quel est le...

EN : Il me parle apprentissage et développement.

CH : Ouais.

EN : Qui est... « La règle, c'est... ». A mon avis...

CH : Parce que là, il te pose une question quand même. Il te dit... C'est : tu voulais l'apprentissage et puis le développement...

EN : Ouais. Enfin il me dit... Enfin moi je pense qu'il voit la séquence comme ayant deux temps. Un premier temps, c'est... bon voilà, ce n'est pas clair le passage de l'un à l'autre.

CH : Ouais.

EN : Bon on va prendre... Et il résume la situation. « Il y avait deux temps : un temps sans incertitude où ils (*les élèves*) atteignaient les zones et un temps avec incertitude. À un moment, on s'est posé la question... », et il s'arrête là. Il aurait pu dire qu'il y avait un troisième temps, qui était une situation dans laquelle il jouait en match avec quatre zones..., mais il ne le dit pas ça.

CH : Ouais.

EN : Et il dit : « donc nous, on s'est posé la question est-ce que dans un premier temps ils apprenaient en atteignant les quatre zones dans l'ordre ; et puis ensuite est-ce qu'ils se développaient en introduisant... »

CH : Et pour C. (*le PR*) c'est une vraie question ?

EN : Non. À mon avis...

CH : Parce que dès le début, il te dit quand même : « on n'est pas d'accord avec la façon dont tu présentes ».

EN : Voilà. Alors par contre dans l'optique, dans l'optique où la situation était coupée en deux, il me dit..., il revient d'ailleurs sur l'histoire que l'on a ensemble, sur..., la semaine dernière (*la Visite Formative 3*), où il me dit : « il faut présenter situation par situation et

non pas en présenter deux », voilà. Et là le fait que la situation d'apprentissage soit découpée en deux temps, il me dit, en gros : « tu aurais dû présenter le premier temps de la situation d'apprentissage ; une fois que c'est acquis... ».

CH : Il ne le dit pas quand même.

EN : Il ne le dit pas parce qu'il s'arrête..., parce qu'il s'arrête...

CH : Il ne s'arrête pas, il te prend la parole là.

EN : Ouais, mais je veux dire... Lui, dans sa démarche, il s'arrête sur un détail qui est l'apprentissage et le développement, par rapport à mon truc, et il ne comprend pas que ce n'est pas du tout, enfin... Pour l'instant, il ne comprend pas en fait que ces deux temps-là ne sont pas..., enfin ne sont pas apprentissage et développement mais ce sont de même le temps d'apprentissage.

CH : Donc là, il te pose selon toi une vraie question. Parce que tu me dis qu'à la fois il est sûr de là où il veut en venir...

EN : Ouais... Et bien en fait, il est sûr de vouloir me dire que la règle, c'est « il faut présenter temps après temps »...

CH : Ouais. Par contre, tu n'es pas d'accord quoi.

EN : Euh si, si, je suis d'accord.

CH : Non mais tu n'es pas d'accord sur le fait que ce n'est pas un temps d'apprentissage et un temps de développement.

EN : Non, voilà. Parce que lui (*le PR*) après, il a interprété... Forcément, il essaie de se rattacher un petit peu à mon cadre. Et lui, il a interprété comme les deux temps, apprentissage et développement. Et il essaie de se dire que moi quand j'ai présenté ça, je l'ai présenté dans l'optique de : « je présente d'abord l'apprentissage et le développement, le critère de l'atteinte de l'apprentissage pour passer au développement ».

ECP (8'15)

PR : Et justement pour que tu me l'expliques... Donc lié à ça, on s'est posé la question... Parce que du coup, tu leur (*les élèves*) demandes d'alterner droite-gauche et en plus après d'enchaîner avec l'incertitude. Et surtout après, tu dis : « une fois... ». Tu dis ça : « une fois que tu as réussi les cinq fois, tu passes à autre chose ». Donc tu leur donnais un indicateur pour qu'ils passent de l'apprentissage au développement ou pas ? Cet indicateur, il servait de passage à quoi à quoi ?

EN : Ouais, alors...

8'36

CH : Moi, je ne suis pas clair avec ce truc. Je ne sais pas s'il (*le PR*) est dans ce que tu dis, s'il sait où il veut en venir...

EN : Là, ce qui est sûr, c'est qu'il sait... Enfin pour lui, il veut en venir à l'idée que l'on présente temps après temps. Et quoi qu'il en soit...

CH : Donc là, on est d'accord que toi, à ce moment-là, tu entends « la présentation n'as pas été claire ».

EN : Voilà. Et puis je suis d'accord en plus.

CH : Ça, tu es d'accord.

EN : Ouais. Je suis d'accord parce que je l'ai ressenti un peu moi.

CH : Et alors qu'est-ce qu'il fait là, qu'est-ce qu'il...

EN : Eh bien lui, il essaie je pense... Mais je ne suis pas à sa place, il faudrait voir comment lui il...

CH : Non mais pour voir comment toi tu l'interprètes.

EN : Moi je l'interprète...

CH : Qu'est-ce que tu tires de ce moment-là ?

EN : J'en tire ça déjà. C'est sûr que la présentation n'a pas été claire. Et lui, il essaie de le rattacher... Il connaît un peu, il connaît mon objet de mémoire qui est de rattacher un cadre théorique à un enseignement de l'EPS. Et il essaie de rattacher ce que j'ai essayé de faire... Il essaie de comprendre ce que j'ai fait et pourquoi je l'ai fait. Et pour lui, c'est l'application

de ce cadre théorique qui fait que j'ai fait ça.

CH : D'accord. Et donc là, c'est pour ça que tu n'es pas trop dans la..., dans l'intervention. Ça t'intéresse de savoir...

EN : Et bien comment lui il a interprété ce que j'ai fait quoi. Alors qu'en fait, c'est tout simplement une erreur d'enseignant novice. Il y avait deux temps dans ma situation d'apprentissage. J'ai exposé les deux d'entrée et j'aurais dû en exposer un, attendre de voir ce que je voulais voir pour (*exposer la suite*).

ECP (9'45)

PR : Juste précise-nous...

EN : Ce qui m'a biaisé, c'est de ne pas avoir eu..., c'est de ne pas avoir pu utiliser la fiche (*d'observation*) vu qu'ils étaient deux (*élèves sur un terrain*) et deux (*élèves sur l'autre terrain*). Sur la fiche, c'est beaucoup plus..., c'est plus clair.

PR : Mum, mum.

EN : Ce qui est gênant, ce que j'ai trouvé gênant, c'est le truc de « cinq » et « cinq ».

CP : Ouais.

EN : J'aurais pu trouver deux chiffres différents parce que... C'est le truc bête mais ça...

CP : Ah ouais, ouais. Ça, ça les mets...

PR : Oui, même nous, tout le monde je pense.

EN : Même moi donc... Cinq et cinq, ce n'était pas très judicieux.

10'10

CH : Là, c'est marrant parce que... Tu reviens sur quoi là ? Enfin pour moi, tu reviens sur des éléments très..., enfin anodins quoi.

EN : Mais parce que...

CH : Alors que tu me dis qu'il y a quand même un enjeu, c'est la présentation, c'est le cadre.

EN : Ouais, mais parce que... Non, le cadre, ce n'est pas un enjeu pour moi.

CH : Non mais je veux dire qu'il (*le PR*) est sur ce type de questionnement.

EN : Ouais mais moi je veux élaguer ça.

CH : Ça veut dire quoi ?

EN : Parce que dans l'entretien (*de conseil pédagogique*), je ne veux pas que l'on parle du cadre théorique, tout ça, pas de suite en tout cas. On peut être amené à en discuter et je sais très bien que ça va être une explication longue, que l'on va..., que si je rentre dans ça avec les deux (*formateurs*) qui n'ont pas forcément... Ils y sont sensibles mais ils ne sont pas sur la même... Eux, ils veulent me dire : « ce que tu as fait, ce n'est pas bon et il faudrait faire comme ça pour faire un peu mieux ».

CH : Ouais.

EN : L'objet, c'est d'améliorer ma pratique d'enseignant. L'objet, ce n'est pas de me convaincre de quelque chose sur le cadre théorique ou...

CH : Ouais mais en même temps... Enfin, moi je suis d'accord avec cette position mais en même temps, c'est lui qui t'invite...

EN : Oui, mais moi j'essaie de recentrer...

CH : Là, là c'est un refus, c'est pour ça.

EN : J'essaie de recentrer le débat sur un truc qui est : effectivement, la présentation n'a pas été claire, je l'ai senti.

CH : D'accord.

EN : Je vais essayer de vous expliquer pourquoi je n'ai pas été..., je n'ai pas pu être plus clair...

CH : Donc pour toi, elle n'est pas claire pourquoi là ?

EN : Alors pour moi ce n'est pas clair parce que premièrement je n'avais que quatre élèves pour la leçon.

CH : Ouais.

EN : Et que j'avais prévu d'expliquer la situation d'apprentissage au regard d'une fiche.

CH : D'accord.

EN : C'est pour ça que je dis que la fiche..., effectivement je n'ai pas été très clair à l'oral. Mais si j'avais donné la fiche, je pense que j'aurais été un peu plus clair.

CH : D'accord.

EN : Voilà. Deuxièmement, je dis que ce n'était pas très judicieux de donner « cinq » et « cinq ». Le critère n'est pas forcément... Il y a deux critères là est le fait qu'il y ait cinq et cinq ça peut un peu..., ça peut perturber, etc. Donc je dis ça. Et puis j'explique... Et là, je vais expliquer qu'il y avait deux temps dans la leçon : un temps d'apprentissage et un temps de développement. Mais que ce critère là... Enfin ce que l'on a observé sur la séance, c'était uniquement le temps d'apprentissage puisqu'on n'est pas passé au développement.

CH : Alors, on y va, on va voir si tu le dis.

ECP (11'49)

EN : Mais dans l'idée, c'était de faire... Effectivement, il y avait un découpage : « ça, c'est une situation d'apprentissage ».

PR : Mum, mum.

EN : Et le développement aurait été un match..., ce que j'ai placé quand tu m'as dit : « ce serait bien que, quand tu les regroupes, tu utilises les fiches ».

PR : D'accord.

CP : Oui, oui.

EN : Là, ils parlaient sur le développement à ce moment-là.

CP : D'accord.

12'00

CH : C'est ça là.

EN : Là, j'explique mon truc.

CH : C'est marrant là, tu reviens quand même sur le cadre.

EN : Non, mais parce que... Ça me semble...

CH : Moi ce que je ne comprends pas, ce qui m'intéresse c'est... Je comprends, j'entends que tu me dis : « je ne veux pas qu'il (*le PR*) aille dans les profondeurs du cadre », c'est ça ?

EN : Mum.

CH : Par contre, tu es quand même... Là, tu reprends à ta main un peu...

EN : Parce que je ne veux pas qu'il (*le PR*) interprète quelque chose..., je ne veux pas qu'il interprète mon activité d'une certaine manière qui n'est pas celle..., qui n'est pas... Je ne veux pas que... Ils (*les formateurs*) sont dans un jeu d'interprétation de ce que j'ai fait, de mon activité, au regard d'un cadre et en plus d'une mauvaise interprétation. C'est-à-dire que pour lui (*le PR*), j'ai fait...

CH : Oui mais pour toi, c'est important puisque c'est quand même ce qui t'anime.

EN : Oui, du coup je retrace un peu ce que j'ai voulu faire, mais succinctement...

CH : Sans dire pourquoi.

EN : Sans dire pourquoi.

CH : Alors que lui, la question est sur ça quand même. Il te dit : « est-ce que tu es d'accord que tu passes de l'apprentissage au développement ? » au début.

EN : Ouais mais comme je veux... En fait, je ne sais pas... Pour moi, son intérêt n'est pas de parler de ça. Donc du coup, je me dis qu'il ne va pas pour vouloir parler de ça. La question, c'est un détour pour comprendre ce que j'ai voulu faire.

CH : D'accord. Donc là, tu ne réponds pas vraiment.

EN : Donc là, je dis qu'il y avait deux temps effectivement, apprentissage et développement. Je lui dis là, je suis en train de lui dire : « le développement, on ne l'a pas vu puisque c'était un match que je n'ai pas pu faire ; vous m'avez coupé pour me dire qu'il fallait que j'utilise la fiche ».

CH : D'accord.

EN : « Donc je n'ai pas fait le développement. Par contre, je vous ai mis deux phases dans l'apprentissage : une première phase qui permet de vérifier qu'ils sont capables d'atteindre les deux zones et une seconde phase dans laquelle il y a la règle ».

CH : D'accord. Donc tu réponds en partie à ce qu'il te demande, c'est ça ?

EN : Voilà, en partie.

ECP (13'16)

EN : Mais l'idée, c'était que..., qu'ils (*les élèves*) lient un premier temps dans lequel ils s'habituent d'un point de vue moteur à alterner droite, gauche où on ne met pas spécialement en difficulté celui qui relève, puisqu'il relève un coup à droite, un coup à gauche.

PR : Mum, mum.

EN : Et puis une fois qu'effectivement ils ont réussi à faire..., à cinq fois alterner systématiquement la zone et à faire que le partenaire ne peut plus relever...

PR : Mum, mum.

EN : Commencer à jouer sur l'incertitude en fait. Et à construire le point. C'est-à-dire prendre en compte les replacements...

13'43

CH : Qu'est-ce que tu fais toi là ?

EN : Là, je redonne le critère. En fait, je suis en train de réexpliquer ma situation.

CH : Ouais, c'est ça que je ne comprends pas. Pourquoi à ce moment-là tu...

EN : Parce que euh..., j'essaie de clarifier... Eux (*les formateurs*), ils ont essayé d'attraper au vol le critère, la situation, etc. Donc moi je redonne la situation pour qu'elle soit claire, en tous les cas dans mon intention. J'essaie de la reformuler le plus clairement, puisque finalement c'est ma présentation qui n'a pas été bonne. Alors en faisant ça, j'essaie de présenter à nouveau.

CH : Là, tu présentes à nouveau la situation.

EN : Oui, plus ou moins, d'une manière succincte.

CH : Tu cherches quoi là ? Dans le jeu du...

EN : Je cherche à leur (*les formateurs*) donner ce que j'ai voulu faire, qu'ils le comprennent bien.

CH : En présentant...

EN : En présentant..., au mieux.

CH : Ouais.

EN : Et qu'eux me donnent des solutions. Là, je suis très franchement dans une optique de recherche de solutions pour rendre plus..., pour améliorer ma présentation devant les élèves.

CH : Tu ne demandes pas quand même.

EN : Je ne demande pas mais je sais qu'en faisant ça je vais clarifier...

CH : En faisant quoi ?

EN : En présentant à nouveau, je vais clarifier...

CH : Ah ouais.

EN : Je pense que je vais clarifier ce que j'ai attendu des élèves.

CH : Si tu clarifies... Ça dépend des besoins. Enfin je...

EN : Je vais clarifier ce que j'attendais... Non mais dans tous les cas, la présentation auprès de mes élèves n'était pas bonne.

CH : Ouais.

EN : Donc je vais clarifier...

CH : Et en comprenant ce que tu veux faire, ils (*les formateurs*) vont...

EN : Voilà. J'essaie qu'il n'y ait pas de malentendus sur ce que j'ai voulu faire pour qu'ils...

« Bon, tu as voulu faire ça, tu as fait ça », et..., voilà.

CH : Ah « voilà », voilà comment tu aurais pu présenter.

EN : Voilà comment tu aurais pu présenter.

CH : D'accord.

EN : P. (*la CP*) me dit : « ta fiche par exemple, elle était pas mal mais elle n'est pas assez ergonomique ; il aurait fallu faire des trucs plus simples ».

CH : Ouais, on le verra après.

ECP (15'02)

PR : Pourquoi tu as encore donné deux fois la même chose ? La dernière fois, on t'avait dit que tu donnais une consigne et puis une autre et du coup que tu pouvais les (*les élèves*) perdre. Parce que moi j'ai eu l'impression du coup que tu veux... Tu refais le même écueil. C'est-à-dire que tu veux donner deux choses en même temps. Donc du coup, tu n'avais pas bien précisé le « cinq fois - cinq fois », tu n'avais pas bien précisé l'aspect coopération que tu as dû redonner. Du coup, en voulant donner à la fois l'incertitude... En plus, tu leur dis au début : « il n'y a pas incertitude et après il y a incertitude et en plus incertitude court - long ». Est-ce que tu n'es pas d'accord que tu as reproduis une forme de...

15'38

CH : Là, il (*le PR*) fait quoi là ?

EN : Il reprend la règle de la semaine dernière où je donne deux..., enfin où je donne plusieurs consignes sur deux, de plusieurs situations sur un temps unique.

CH : Ouais.

EN : Et il me dit : « tu retombes dans le même écueil, tu redis plusieurs choses au même moment, tu en donnes trop donc du coup ça perd les élèves ; il y a beaucoup d'infos (*informations*) donc toi tu te perds aussi, tu n'es pas très clair ».

CH : Donc ils (*les formateurs*) reviennent au constat du début finalement.

EN : Au constat de la semaine dernière et il (*le PR*) me dit : « même si sur cette séance-là tu as fait un petit peu mieux parce que tu as essayé des trucs, c'est encore..., on le revoit un petit peu quoi ». Et je ne suis pas complètement en désaccord. C'est vrai que moi, j'avais pensé à ne pas donner apprentissage et développement en même temps mais j'avais quand même découpé la situation d'apprentissage en deux temps.

CH : Ouais.

EN : Et j'ai dû mettre les deux temps sur un même temps de présentation.

CH : Ouais. Pour autant là, tu me dis : « je suis en recherche de solutions » ; mais lui (*le PR*), il te pose des questions, il ne t'amène pas de solution.

EN : Non, pour l'instant non, il ne m'amène pas de solution. Ce n'est même pas... Il ne me pose pas de questions, il m'amène des constats, il me dit : « tu n'as pas été clair ».

CH : Il dit « tu es d'accord ? ».

EN : Enfin, le « tu es d'accord », c'est pour... Enfin, si je lui dis non... Ce n'est pas un « tu es d'accord ? »... Oui, enfin il me pose une question mais avant il fait un constat de ce que lui il a ressenti.

CH : Là pour lui, c'est un constat que ça n'a pas avancé sur la fois d'avant, c'est ça ?

EN : Ouais. Enfin..., pas beaucoup en tous les cas.

CH : Ou pas beaucoup, voilà.

ECP (16'40)

EN : Si mais...

PR : Tu as voulu donner encore deux situations au même moment.

EN : Je n'ai pas voulu donner de situations si tu veux, j'ai voulu donner une situation et son évolution. J'aurais dû donner...

PR : Comme la dernière fois.

CP : Et ouais.

EN : Non, la dernière fois, j'ai donné deux situations vraiment.

PR : Oui, mais c'est comme la dernière fois.

16'47

CH : Là, c'est marrant parce que tu résistes un peu.

EN : Je résiste un peu parce que la dernière fois (*lors de la visite formative 2*)... Parce que

pour moi, j'ai quand même un peu..., parce que pour moi j'ai quand même fait des choses différentes. La dernière fois, j'avais donné, en gros, j'avais donné, entre l'échauffement et la partie défis, j'avais donné toute la leçon aux élèves.

CH : C'est-à-dire qu'à chaque fois que tu les rassemblais, tu donnais l'ensemble des consignes.

EN : Voilà. Niveau un, je donnai l'ensemble des consignes de la leçon jusqu'aux défis.

CH : Ouais.

EN : Après, je n'avais plus qu'à revenir pour injecter des contenus.

CH : D'accord.

EN : Et ça, c'était pour les trois niveaux. Alors que là, j'ai essayé de donner la situation d'apprentissage... C'est vrai qu'il y a deux temps : un premier temps où il n'y a pas d'incertitude et un second temps où il y a de l'incertitude. Et comme en plus..., et comme le critère change à chaque fois..., mais ils diffèrent à peine. Dans le premier temps, il faut atteindre les zones régulièrement ; dans le second cas, ce n'est pas régulièrement mais il faut que ce soit une perte du volant de l'adversaire. Donc je leur (*les élèves*) explique ces deux temps, je leur explique ces deux temps en début de situation. Et lui, il me dit : « c'est comme la dernière fois ».

CH : Et oui !

EN : Et moi je lui dis : « non, ce n'est pas comme la dernière fois ; la dernière fois, j'ai présenté toute la leçon sur un temps unique alors que la j'ai présenté une situation sur un temps unique avec son évolution ».

CH : Donc là, tu n'es pas en accord. C'est-à-dire que, si je comprends bien, tu me dis « j'ai quand même évolué ». Tu lui dis...

EN : Voilà, j'essaie de lui dire : « j'ai quand même évolué mais je comprends qu'il y a encore un écueil ». C'est ce que j'essaie de lui faire comprendre.

CH : Moi, ce qui intéresse quand même, c'est toujours cette idée que tu es en attente de solutions mais..., tu vois, on en reste à une discussion sur le constat. Enfin, ça me...

EN : Oui, je n'ai pas, je n'ai pas le... Enfin, je suis en recherche de solutions... Je ne lui dis pas : « je veux savoir comment faire ». J'aurais pu...

CH : Non, non mais peut-être pas aussi..., pas aussi direct mais...

EN : Ouais.

CH : Si tu veux, il y a un jeu de discussion. Alors j'ai l'impression que la préoccupation, c'est quand même à un moment donné : « bon, je suis d'accord, allons-y quoi ».

EN : Ouais, ouais. Oui, oui c'est vrai. Mais bon il y a une question aussi pas forcément..., peut-être une question de ne pas perdre la face. Je, je ne veux pas qu'ils (*les formateurs*) me disent : « bon, tu n'as pas progressé ». Effectivement, moi je sentais que j'avais fait un truc différent quand même.

CH : Donc là, c'est, c'est réel. Je veux dire tu, tu..., tu es dans..., tu attendais quand même... Il y a quand même le fait que tu as avancé.

EN : Oui, je pense.

CH : Ouais.

EN : Et malgré...

CH : Eux (*les formateurs*), ils te disent... Toi, tu penses ça ; eux, ils sont..., ils disent que ça n'a pas trop changé.

EN : Pour eux, non, ouais. Pour eux, ça n'a pas trop..., enfin je pense.

ECP (18'47)

PR : C'est-à-dire que tu as deux temps que tu veux donner en une fois aux élèves.

CP : Ouais. C'est l'histoire des deux temps.

EN : Oui, je comprends.

PR : Est-ce que pour toi...

EN : Oui, oui. Il n'y a pas de... Oui, oui, je comprends.

CP : Et d'ailleurs après, tu as dit : « bon, je ne suis pas clair ». Tu te l'es dis toi-même que..., voilà.

EN : Non, parce que... Oui, je sentais que je n'avais pas été..., qu'ils (*les élèves*) ne comprenaient pas l'histoire de « cinq fois ». Parce que moi, ce qui me gêne, c'est... Est-ce qu'il

faut dire « cinq fois les zones » ou « c'est quand on a fait cinq fois consécutivement que l'on a réussi ». Tu vois, c'est ce « cinq fois » qui...

PR : Ça te gêne comment en fait ? En quoi ça te gêne ?

EN : Non, moi si tu veux, quand j'ai distribué les consignes, je me suis embrouillé.

PR : Oui, oui.

CP : Ouais.

EN : Et j'ai dit : « vous devez atteindre cinq fois les zones ; et une fois que vous les avez atteintes cinq fois, c'est réussi ». Et après, j'ai dit : « une fois que vous avez réussi cinq fois consécutivement... ». Donc en fait, il y a deux fois à réussir cinq fois.

CP : Là, ce que l'on pourrait...

EN : La présentation de la chose si tu veux, ce n'est pas clair pour l'élève et ça ne l'est pas pour moi non plus.

19'27

CH : Alors là, on en est où ?

EN : Alors, on est juste avant...

CH : Parce que là, finalement, moi je n'ai pas l'impression que vous êtes sortis de votre... Toi, tu disais « non mais attendez, j'ai avancé » et eux (*les formateurs*)... Enfin...

EN : Mais après, elle (*la CP*) a dit... P. a dit : « c'est l'histoire des deux temps ». A un moment donné, elle a dit : « vraiment, c'est l'histoire des deux temps ».

CH : Ouais. Ça veut dire quoi ?

EN : Ça veut dire que l'on n'est peut-être pas d'accord sur... Enfin, je ne sais pas, moi je l'ai interprété comme ça... « Ok, toi tu parles apprentissage et développement ou..., mais il y a encore deux temps là et tu as présenté en une seule fois ces deux temps et c'est ça qui nous gêne ». Elle (*la CP*) recentre sur ça. « Il aurait fallu que tu fasses présentation d'un temps... », etc. Et ça, bon ok, je suis d'accord.

CH : Ils (*les formateurs*) disent je crois : « donner toutes les consignes en même temps », c'est ça ?

EN : Ouais.

CH : Ils disent...

EN : Donner toutes les consignes en même temps. Bon là, je sais. À un moment donné, moi j'ai expliqué..., je pense qu'ils ont compris que j'ai expliqué que c'était différent de la semaine dernière. Mais c'est vrai qu'il y a encore deux temps que j'ai donnés en une seule fois.

CH : Ouais.

EN : Donc je cède, je dis : « ok, j'aurais dû les (*les consignes*) donner en deux temps ». Voilà.

CH : Et là, quand tu reviens sur la leçon là...

EN : Et après, par rapport à la présentation des consignes, je... P. (*la CP*) me dit... C'est P. qui relance la discussion et à un moment donné qui me dit... Elle dit : « à un moment donné, tu n'as pas été clair ; tu as dit un truc et ce n'était pas très clair ; tu as dit..., tu t'es rendu compte toi-même que ce n'était pas clair ».

CH : Ouais.

EN : Et je lui dis : « effectivement, c'est parce que, si tu veux, je me suis embrouillé ». Et c'est vrai qu'au moment où je me suis rendu compte que je n'étais pas clair et que je l'ai dit aux élèves, c'est un moment où moi-même je me suis perdu. Je n'avais pas..., je n'avais pas la fiche en tête. Enfin, je l'avais en tête mais je ne l'avais pas forcément sous les yeux. J'ai expliqué « cinq fois... », et même moi, ça m'a perdu.

CH : Tu es en train de me dire que tu étais un peu perdu quoi.

EN : Je... Enfin..., non. Ce n'est pas que j'étais perdu, j'étais... Oui, c'est dans le fait d'ordonner mes consignes.

CH : Ouais.

EN : Je n'étais pas perdu mais la présentation des consignes n'a pas été claire. Il y a eu plusieurs fois « cinq fois » ; j'ai vu que c'était..., que le truc de « cinq fois » était redondant. Les élèves ne comprenaient pas : est-ce qu'il fallait atteindre cinq fois la zone, est-ce qu'il

fallait faire cinq échanges, est-ce que c'est quand on arrive à faire cinq fois cinq échanges...
 CH : Ouais. Mais ça, est-ce que tu peux me faire le lien avec leur, leur constat qui est : « il y a trop de consignes en même temps » ? Parce que tu vois, moi j'ai du mal à faire ce lien.
 EN : Non, non ce n'est pas ça. C'est qu'il y a trop de consignes en même temps donc du coup le flux de consignes...
 CH : Et oui, mais toi tu dis : « mais je sais que je n'étais pas clair », tu vois.
 EN : Le flux, le flux de consignes fait qu'il y en avait beaucoup et forcément..., forcément ça entraîne un manque de clarté.
 CH : D'accord.
 EN : Ça, on est d'accord.
 CH : Pas forcément autant.
 EN : Pas forcément autant mais ça entraîne un manque de clarté, du moins pour les élèves parce qu'ils ont beaucoup d'informations à gérer. Et P. (*la CP*) dit : « à un moment donné, tu t'es rendu compte que tu n'as pas été clair ». Et moi je dis : « mais ce n'est pas pour ça en fait ».
 CH : Ah !
 EN : Enfin je ne le dis pas comme ça en fait mais je dis : « ce n'est pas réellement pour ça ». Quand j'ai dit aux élèves que je n'étais pas clair, c'est parce que sur l'instant précis que je me suis rendu compte que je n'étais embrouillé par rapport à un chiffre en fait.
 CH : Et c'est lié, c'est lié à la quantité ou...
 EN : Non, c'est lié au fait que je me sois embrouillé, enfin moi c'est comme ça que je le présente. Enfin, c'est pour ça que je dis ça aux élèves. Après, après coup, a posteriori avec du recul, je me rends compte que même le fait d'avoir donné beaucoup de consignes, ça manquait de clarté.
 CH : Ouais.
 EN : Et qu'en fait il y avait..., à mon avis il y avait deux trucs juxtaposés là.

ECP (22'00)

PR : Non, ouais... Non juste pour faire le bilan, on est d'accord que globalement que quand tu enseignes, tu ne peux pas présenter aux élèves deux choses en même temps.
 CP : Deux choses en même temps.
 EN : Mum.
 PR : Même là, tu vois avec des élèves faciles, ça ne marche pas. Donc toi il faut que tu te forces je pense à... « Je fais un temps, j'explique bien et on passe à un deuxième ».

22'16

CH : Qu'est-ce qu'il (*le PR*) fait là pour toi ?
 EN : Eh bien, il le dit... « Bon, on fait le bilan, tu es bien d'accord avec ça » ? Enfin moi, je pense qu'il s'assure qu'il n'y ait pas de malentendu sur tout ce que l'on a dit.
 CH : Qu'il n'y ait pas de malentendu, ça veut dire quoi ?
 EN : Malentendu par rapport à la règle qu'il veut me faire passer. À mon avis, il a un truc non négociable à me dire. C'est comme ça et ce n'est pas autrement.
 CH : Ouais.
 EN : Et..., voilà. « On est bien d'accord sur ça, est-ce que tu as bien entendu le message » ? Enfin, le « on est bien d'accord », si je lui dis que je ne suis pas d'accord, il va me dire : « de toute façon... ». Enfin, je m'attends à ce qu'il me dise : « ce n'est pas négociable ».
 CH : Ouais. Et en même temps, tu, tu..., par rapport à toutes tes préoccupations relatives à des solutions, euh..., bon c'est le constat ça.
 EN : Il (*le PR*) y vient dans les solutions. Ce sont les deux temps... Enfin si elle est quand même évidente : les deux temps d'apprentissage, il aurait fallu les découper, il aurait fallu...
 CH : Donc en fait, là tu ne rebondis pas parce que tu avais quand même trouvé des solutions en amont.
 EN : Eh bien... Je ne m'étais pas rendu compte du fait que..., du fait que j'aurais dû découper les deux temps. Et le fait que... Quand ils me l'ont dit, je me suis dit : « bon effectivement... ».

CH : Ouais. Non, je parle de là, c'est-à-dire que l'entretien (*de conseil pédagogique*) t'amène ça.

EN : Oui, l'entretien m'amène ça.

CH : Et donc..., et là tu fais le lien avec... C'est-à-dire que là tu ne réagis pas finalement a priori pour ces raisons-là.

EN : Oui, oui, parce que je me dis..., je me dis que j'aurais pu découper les deux temps. Et en même temps, je reste un peu convaincu qu'avec la fiche, je n'aurais peut-être pas eu à faire ça parce que la fiche donnait... Enfin, il y avait une colonne par évolution de la situation. J'aurais pu présenter la première (*situation*) et dire : « bon, vous remplissez cette fiche ». Enfin je pense que j'aurais été plus clair avec la fiche.

CH : Donc cette règle qui était incontournable, elle l'est pour toi dans certaines circonstances alors.

EN : Non, non elle est incontournable mais je pense que moi j'aurais réagi différemment si j'avais eu les vingt cinq élèves et la fiche à utiliser.

CH : D'accord.

ECP (23'52)

PR : Et par contre, pour rebondir... Je pense que là-dessus... Je ne sais pas c'est... De l'avoir vécu deux fois, ça te parle ou pas ?

EN : Oui, oui.

PR : Ouais.

EN : Mum, mum.

24'00

CH : Il (*le PR*) n'a pas l'air si certain que ce que tu veux me le dire là.

EN : Ouais, peut-être parce qu'il pense que je n'ai pas compris ou que je le lui dis pour lui faire plaisir mais... Si, j'ai compris.

CH : Là, il fait quoi pour toi ?

EN : Il veut s'assurer qu'il n'y ait pas de malentendu, que...

CH : D'accord. Ils ont ce jeu-là quand même tous les deux (*formateurs*). Ils posent et ils te disent : « tu es bien sûr quand même ? ».

EN : Oui, oui voilà. Ça, c'est... Mais c'est une constante maintenant dans la... Enfin ça fait trois fois que l'on se voit. La première fois, ce n'était pas tout à fait comme ça. Mais là, c'est la deuxième fois que ça marche comme ça. Ils parlent sur certaines choses et après on discute. Mais d'abord il pose des constats. Et moi, j'ai accepté ça donc...

CH : D'accord. Donc vous êtes dans ça, même si là c'est la fin...

EN : Oui, oui.

CH : Enfin à la fin... Ils (*les formateurs*) posent le constat final et tu es d'accord avec ça.

EN : Oui, oui, je suis d'accord avec ça.

ECP (24'42)

PR : Tu as présenté les deux (*situations*) en fait.

EN : Oui, oui.

PR : Alors même... Tu as envie de tout leur (*les élèves*) dire mais là je pense qu'il faut dire : « eh bien, il faut d'abord les cinq fois ».

CP : Ouais.

PR : Et puis après du coup... Il ne faut pas que tu aies peur qu'il y ait une frustration des élèves tu vois, qu'ils viennent te dire : « Monsieur, on passe à quoi ? ».

EN : Mum, mum.

PR : Ça peut être intéressant aussi. Tu n'es pas obligé de tout..., de les submerger d'informations. Et par contre ce que tu as dit, je l'ai vérifié. C'est-à-dire que c'est vrai que

quand tu as utilisé la fiche, c'est ce que l'on a mis, ça a été vraiment un appui du coup pour n'expliquer qu'une seule chose et passer à l'autre. Du coup, ça t'a aidé à cadrer. Comme tu l'as dit à un moment donné : « je n'avais pas la fiche ». Ce n'est qu'à partir du moment où tu as eu la fiche, c'est vrai que la fiche t'aide à cadrer... Je passe, je n'explique pas les deux situations vues qu'il faut déjà que je leur explique comment réussir. Par contre sur la fiche...

CP : Eh bien oui... Alors donc... De mettre une fiche, c'est bien. Mais bon, on a vu quand même que le côté quantitatif et qualitatif, il n'y était pas. Enfin..., comment te dire ? Cette fiche, elle reproduit ce que tu leur dis pour moi. Je..., voilà. Moi, je l'aurais faite encore plus simple.

EN : Mum.

CP : C'est-à-dire que là, tu remets des phrases : « en coopération, il faut que la perte du volant... ». Alors que cette fiche, elle doit... Presque il n'y a pas besoin de verbes, etc., d'explications. C'est « perte du volant, une croix », euh..., tu vois ce que je veux dire. L'explication, elle doit être encore plus simple. Donc finalement, il aurait fallu dédoubler et peut-être ensuite..., euh... Tu as un système : « si tu n'y arrives pas à atteindre, tu mets une croix ; si tu y arrives, tu mets un trait », c'est ça ?

EN : Mum, mum.

CP : Donc, tu leur dis : « faire entrer dans la case correspondante chaque fois que le critère apparaît ; faire une croix chaque fois qu'il n'apparaît pas ».

26'42

CH : Elle (*la CP*) fait quoi pour toi là ?

EN : J'ai l'impression qu'elle me... Bon, elle me fait un constat : « la fiche n'était pas très claire », elle dit.

CH : Ouais.

EN : Et elle essaie de trouver des solutions et elle les construit en temps réel, ce qui fait que...

CH : Là, elle construit des solutions.

EN : Elle essaie.

CH : D'accord.

EN : Parce qu'elle dit..., elle dit : « il aurait fallu doubler les colonnes puis faire une croix... », puis bon... C'est-à-dire qu'elle construit...

CH : C'est le fait qu'elle hésite qui te fait dire qu'elle construit.

EN : Non. Et puis même, elle dit d'autres trucs, elle dit : « il ne faudrait pas qu'il y ait de verbes, il faudrait dédoubler les colonnes », elle donne des solutions pour améliorer la fiche.

CH : Là, elle est sur une activité d'amélioration de la fiche.

EN : Ouais, je pense.

CH : Ouais. Parce qu'au début, elle dit quand même : « bon, ça ne va pas quoi ».

EN : Ouais, elle me dit que les critères quantitatifs et qualitatifs, pour elle ils n'y sont pas trop.

CH : Ouais. Parce que juste pour remettre dans l'histoire, cette fiche c'était quand même aussi un objet de travail, c'est ça ?

EN : Ouais.

CH : Elle (*la CP*) t'avait dit... C'était quoi ?

EN : On avait dit que dans l'optique de donner des critères qui permettaient aux élèves d'être plus autonomes dans leur passage de l'apprentissage au développement...

CH : Ouais.

EN : Ils renseignaient une fiche qui me permettait à moi *a posteriori* de dire : « ils ont réellement atteint ou pas le critère ».

CH : D'accord. Et là, elle revient sur ça.

EN : Sur la fiche.

CH : Ouais.

ECP (27'49)

CP : Eh bien moi, je pense que tu aurais dû faire : « on fait dix lancements et on met croix ou barre suivant si c'est réussi ou pas ». Et peut-être que cette histoire de consécutif, ça les (*les élèves*) met encore dans un...

EN : Oui mais réussi ou pas quoi ? C'est ça le problème.

28'08

CH : Tu fais quoi alors là ?

EN : Je lui (*la CP*) dis... J'ai l'impression qu'elle élague une partie du problème en... L'idée, c'est que..., c'est de donner du quantitatif et qualitatif dans le critère. Parce que pour moi, ce qui, ce qui est médiateur du passage de l'apprentissage au développement, c'est l'atteinte d'un critère qualitatif. On est capable de faire ça et..., bon. Et on avait..., on était tombé d'accord sur les séances précédentes pour dire qu'il fallait quand même un petit peu de quantitatif. C'est-à-dire qu'il faut que le critère qualitatif apparaisse tant de fois pour dire « bon..., on y est arrivé ».

CH : Ouais. Tout en conservant le qualitatif.

EN : Voilà. Et là, elle me disait que pour elle, il fallait faire dix lancements et qu'il fallait une croix chaque fois que..., chaque fois que le point est marqué dans..., voilà. Et je lui dis : « dans ce cas-là... ». Enfin, « chaque fois que c'est réussi » elle me dit. Mais réussir quoi ? Donc moi je voulais que sur ma fiche il y ait le critère qualitatif et qu'on le voit apparaître un certain nombre de fois.

CH : Ouais.

EN : D'où l'idée des cinq fois. Pour rejoindre le qualitatif et le quantitatif. Et moi, quand je lui dis « réussir quoi ? »... Parce que je lui dis : « du coup, tu m'enlèves le qualitatif là, tu ne fais plus que des croix et on compte ».

CH : Ouais.

EN : Et en plus elle me dit « dix lancements » et je crois que je lui dis : « mais attends, dix lancements j'ai déjà essayé ; c'est-à-dire qu'à un moment donné dès qu'ils ont fait dix lancements, ils (*les élèves*) arrêtent, même s'ils n'ont pas réussi ».

CH : Ouais, c'est ça. Donc là en fait, si je comprends bien, dans la proposition qu'elle fait, c'est un peu en désaccord avec ce que vous aviez construit.

EN : Voilà. Mais elle fait une proposition. Donc là, on est entré..., à mon avis on est entré dans une phase de l'entretien où on construit une solution pour rendre la fiche plus...

CH : Alors que pour moi, de l'extérieur, c'est plutôt : « bon, tu as essayé la fiche mais ça ne marche pas ».

EN : Et bien, « tu, tu as essayé la fiche »... C'est, c'est ça. A mon avis, ce sont les deux constats. C'est « tu as essayé la fiche et effectivement il y a des trucs qui ne vont pas ». C. (*le PR*) dit à un moment que ça a été mieux, qu'il y a eu du mieux dans l'apprentissage, même dans la gestion du groupe, etc. « Toi, tu as plus enseigné », bref il dit que c'était un apport, que la fiche a été un apport. Mais P. dit : « il y a encore des trucs à améliorer sur la fiche, notamment au niveau des critères où il me semble que tu recales tes consignes sur la fiche et que ce n'est pas réellement ça le but d'une fiche ».

CH : Ouais, c'est ça. Elle dit : « tu écris un peu ce que tu dis ».

EN : « Tu écris un peu ce que tu dis », voilà c'est ça.

CH : Et justement, est-ce que ce n'est pas..., est-ce que ce n'est pas ça qu'elle veut te dire ? « Si tu le dis, est-ce qu'il y a moyen..., est-ce qu'il y a nécessité que ce soit écrit » ?

EN : Je ne sais pas. En tous cas, moi, moi j'ai l'impression que sur ce coup-là..., que la fiche doit comporter quand même les deux critères.

CH : D'accord.

EN : Enfin, je me dis que si j'avais été à la place d'un élève, ça aurait été facile d'avoir..., d'avoir à la fois sous les yeux le truc de dire « j'ai réussi quand j'ai fait... », enfin « je peux passer à une autre situation quand j'ai réussi un certain nombre de fois ».

CH : Ouais.

EN : « Et quand j'ai réussi quoi ».

CH : Enfin il me semblait que c'était, suivant votre histoire, c'était justement ayant ce critère, je peux voir ce que je veux voir. Ce n'est pas ça que tu me dis ?

EN : Si.
CH : Donc qu'il le fallait sur la fiche.
EN : Moi j'ai l'impression.
CH : Ouais.

ECP (30'48)

CP : Là, c'était les cinq échanges, c'est ça ? C'était les cinq passages...

EN : Ouais, les changements de zone.

CP : Alors peut-être que..., peut-être que c'était cinq..., c'était peut-être trois ou...

PR : Non, mais juste pour aller dans l'ordre là.

30'59

EN : Là, à mon avis, elle (*la CP*) s'embrouille. Elle change d'idée, elle dit...

CH : Là, elle change d'idée là ?

EN : Oui, parce qu'elle dit : « à mon avis, cinq, c'était trop ». Enfin, elle repart sur « cinq, c'est trop ». Mais ce n'est pas ça l'enjeu. D'accord, mon critère n'était pas bon mais... En plus derrière, pendant la séance, je l'ai amélioré, en fait je me suis rendu compte que cinq c'était trop.

CH : Ouais.

EN : Et je suis passé à trois. À mon avis, ce n'est pas ça l'enjeu, c'est de dire : « est-ce qu'il ne faut qu'il n'y ait que le critère quantitatif ou que le critère qualitatif sur la fiche ; ou est-ce qu'il faut qu'il y ait deux ? ».

CH : Et donc elle...

EN : Elle, elle me dit : « il n'était pas bon ton critère quantitatif ». Mais ça, on s'en fout. Enfin, dans l'idée, ça on s'en fout. Ok il n'était pas bon mais je m'en suis rendu compte dans la situation et je suis passé à trois.

CH : C'est-à-dire que le nombre en tant que tel, ce n'est pas ça l'important.

EN : Ce n'est pas ça l'important.

CH : Là, toi, c'est : « est-ce qu'on laisse les deux (*critères*) » ?

EN : Et oui parce que ce qu'ils (*les formateurs*) m'avaient... La première fois (*lors de la Visite Formative 2*), j'avais fait qualitatif et quantitatif mais j'avais mal géré le quantitatif et du coup les élèves avaient « zappé » le qualitatif. La fois d'après (*lors de la Visite Formative 3*), j'avais enlevé le quantitatif pour ne faire plus que du qualitatif. Et on s'est rendu compte que ce n'était pas clair et que les élèves ne savaient pas réellement.

CH : Ouais.

EN : Je disais : « c'est quand tu sens que tu sais faire que tu passes ». Et ils (*les formateurs*) m'ont dit : « mais quand est-ce que tu crois que l'élève va réussir à savoir, qu'il va réussir à sentir ? ».

CH : Donc là, la fiche...

EN : Donc là, la fiche, c'était pour arriver à joindre le qualitatif et le quantitatif en trouvant un bon critère quantitatif. Moi j'avais dit « cinq fois consécutivement ». Alors le cinq, le quatre, le trois, on s'en fout. Enfin..., ce n'est pas que l'on s'en fout...

CH : Ouais, toi c'est plutôt la logique d'articulation...

EN : Mais à un moment donné, il va falloir en trouver un bon (*critère*), dire qu'effectivement quand on est capable de faire trois fois consécutivement, c'est que l'on sait faire. Et peut-être que cinq, c'est un peu compliqué.

CH : Ouais, ouais.

EN : Et..., mais après je veux dire, sur la question, sur le débat actuel là, on s'en moque. Moi je me dis que là on s'en moque. D'ailleurs, ce n'est pas un hasard à mon avis si C. (*PR*) lui coupe la parole pour dire..., pour recentrer le débat.

ECP (32'23)

CP : Moi aussi je ne suis pas précise.

EN : Je comprends ce que tu dis P. (*la CP*) parce que c'est vrai que... Non mais je comprends tout à fait. C'est vrai qu'il y a des phrases, ce n'est pas forcément évident.

PR : Sur la forme.

CP : Sur la forme.

EN : Sur la forme. Mais moi, je me suis questionné en la faisant la fiche. Je voulais mettre un critère... Quand je lisais mes critères... Je trouve que le critère est compréhensible quand tu le lis et en même temps résume bien ma règle qui est de dire : « il faut atteindre la zone », etc.

PR : Mum, mum.

EN : Et je voulais donner une solution aux élèves, leur dire : « quand est-ce que l'on passe de là à là ». « Quand est-ce que l'on se dit..., quand est-ce que l'on... ».

CP : Ouais.

EN : Tu sais, j'avais dit la dernière fois : « quand vous sentez que vous y êtes... ».

CP : Oui, je sais.

EN : Donc là..., et comme moi..., je, je remets dans le contexte. J'avais dit, j'avais fait la séance d'avant que vous veniez : « sur vingt fois, quand vous avez réussi quinze fois... ». Et je vous avais dit que quand on avait fait ça, finalement peu importe s'ils (*les élèves*) avaient réussi quinze fois, ils arrêtent et ils passent.

CP : Oui.

EN : Mais moi mon idée, c'était que là peu importe qu'il y ait cinquante croix et trente traits...

CP : Oui, tu veux qu'il y ait trois...

EN : Du moment que j'en ai cinq consécutifs, c'est bon, c'est réussi, vous pouvez passer à côté.

CP : Cinq, c'est beaucoup alors. Enfin bon...

33'18

CH : Alors là, moi je ne comprends pas ce passage.

EN : Eh bien je fais ce que..., j'ai fais ce qu'à mon avis je n'aurais pas dû avoir à faire. Je réexplique l'histoire de mon..., l'histoire du pourquoi je veux changer de critères, pourquoi...

CH : Là voilà, j'ai l'impression que là tu répètes..., enfin tu dis ce que tu viens d'expliquer.

EN : Exactement.

CH : Ouais. Et là, ils (*les formateurs*) découvrent, non ?

EN : Ils découvrent..., non puisqu'ils disent « oui, oui... ». Si on regarde la séquence encore une fois, ils disent : « oui, oui ». Tout le temps ils disent « oui, oui » et... Pour moi, c'est du temps perdu ce que je fais là. Je leur dis ce qui..., ce qui a animé le débat depuis le début là. Et leur rôle, c'était de, à mon avis, intégrer ce que j'avais dit précédemment pour essayer de comprendre quelles sont les solutions que j'avais essayées de mettre en place.

CH : Parce que là, elle (*la CP*) dit : « ah..., ah ouais », tu vois. Enfin, j'ai l'impression que P. découvre ce truc-là. Donc là, on est bien d'accord, tu es en train d'expliquer pourquoi tu as fait ce...

EN : Ouais, ouais. Mais je ne suis pas d'accord sur le fait qu'elle découvre. Moi j'ai l'impression qu'elle se rappelle qu'effectivement que c'est ça que j'avais dit.

CH : Donc là, quand elle fait ça, elle se rappelle...

EN : Elle se rappelle qu'effectivement j'avais dit « quinze fois sur vingt » et que ce n'était pas les « quinze » qui les (*les élèves*) avait animés mais les « vingt », etc.

CH : Ouais.

EN : Et que du coup j'avais élagué le quantitatif..., enfin toujours la même histoire quoi. Et c'est pourquoi j'ai fait ça. Et après, elle conclut en disant : « ouais mais alors cinq c'est trop ». Ce qui est absolument...

CH : Elle ne répond pas là, si ?

EN : Ce qui ne répond pas à la question du..., « ta fiche n'était pas claire ». Cinq, c'était

trop, d'accord. Je m'en suis rendu compte tout seul, je n'avais pas besoin qu'elle me le dise puisque j'avais régulé dans la situation.

CH : Ouais, tu as fait trois.

EN : Je suis passé à trois. Par contre, si la fiche n'est pas claire, parce qu'il y a des phrases, parce que ceci, parce que cela, si elle n'est pas ergonomique, c'est possible, je l'entends. Mais il faut quand même qu'elle tienne compte de l'idée qu'il faut qu'il y ait le quantitatif et le qualitatif

CH : Ouais.

ECP (34'56)

EN : Après voilà, cinq c'est beaucoup. Je m'en suis rendu compte et je suis passé à trois avec eux.

CP : Tu as vu.

EN : Ouais, ouais.

CP : Après tu as..., il y a eu... Je l'ai marqué : « consignes de remédiation... ».

EN : Et c'est pour ça que... Dans l'idée, le quantitatif c'était juste... J'ai essayé de le signifier là : « quand il y a cinq traits consécutifs, ça veut dire que vous pouvez passer à côté ». Alors après, c'est vrai que ce n'est pas forcément... Peut-être que..., il y a certainement mieux à faire mais j'ai..., en le faisant je n'ai trouvé que ça pour ne pas mettre du quantitatif à la base qui allaient peut-être les (*les élèves*) biaiser dans la réussite.

PR : Mum, mum.

CP : Ouais, ouais.

PR : Donc il y a deux choses : le fond et la forme.

CP : Le fond et la forme oui.

PR : Sur la forme, nous c'est vrai que la seule chose que l'on se disait, c'est que par exemple là tu mets juste un trait, une croix et tu mets à quoi ça correspond. Et c'est vrai que le critère des cinq traits, il est tout petit tu vois. On aurait associé qualitatif et quantitatif, tu vois, dans la même case.

EN : D'accord.

35'36

CH : Tu comprends là ?

EN : Oui, oui je comprends.

CH : Alors vas-y, explique-moi.

EN : En gros, sur la fiche, il y avait marqué : « lorsque vous avez fait cinq traits consécutifs, vous passez à ça, enfin vous passez à la consigne suivante ; si par contre vous n'y arrivez pas, c'est... », après il y a une histoire avec les croix, etc. Et C. (*le PR*) me dit : « ce qui serait bien, c'est que tu mettes une légende : un trait veut dire j'ai vu ça, une croix veut dire j'ai vu ça ».

CH : Ça, c'est sur le comment on remplit la fiche.

EN : Il le dit : « il y a fond et forme ».

CH : Donc là il est sur quoi ?

EN : Il est sur la forme. Il dit « sur la forme ». Si on repasse la séquence, il le dit, « sur la forme ».

CH : Sur la forme...

EN : Sur la forme de la fiche.

CH : Ouais.

EN : Et c'est ça qui m'anime moi. C'est, c'est exactement ça qui me préoccupe parce que je suis convaincu que sur le fond j'ai..., enfin sur le fond je suis convaincu que par rapport à nos discussions précédentes, je suis dans ce que l'on est en train de chercher à faire.

CH : Donc sur le fond, là tu es...

EN : Je pense que ma fiche répond à ce que..., à la commande, si je parle en termes de

commande, qu'ils (*les formateurs*) m'ont faite les séances précédentes, enfin dans une séance précédente (*lors de la Visite Formative 3*).

CH : Sur la forme...

EN : Par contre sur la forme, ils me disent qu'il y avait mieux à faire. Et C. (*le PR*), quand il me propose... Je retiens que... La seconde (*proposition*) est moins claire, l'histoire des mêmes colonnes, c'est peut-être un peu moins clair. Par contre, l'histoire de la légende, je me rappelle très bien qu'il avait même dessiné sur une fiche en haut, il avait fait un trait, une croix et trois points de suspension derrière où il me disait : « il faut que tu mettes une légende en disant : une croix correspond à « ça » et un trait correspond à « ça » ». Et là, sur le coup, je suis d'accord, je dis : « sur la forme, ça aurait rendu la fiche un peu plus claire ».

CH : Pour autant, il ne saute pas sur le fond.

EN : Non, il ne saute pas sur le fond parce que moi, à mon avis, le fond ne fait pas débat.

CH : Si, il fait débat quand même. Enfin là, il ne fait pas débat mais c'est quand même ce qui t'anime, non ?

EN : Oui, mais parce que le fond... Moi, il me semble que ma fiche répond au fond.

CH : Donc en fait là, tu n'as rien à apprendre sur le fond.

EN : J'ai l'impression ouais. Le fait que la fiche aborde le qualitatif et le quantitatif..., je pense qu'il n'y a rien à redire. Par contre, sur la présentation de la fiche, il y a à redire.

ECP (37'28)

PR : Parce que du coup, tu as dû le rappeler. D'ailleurs... Le nombre d'échanges quoi. Là, juste sur la forme.

EN : Oui, oui, je me suis embrouillé.

PR : C'est-à-dire que dans la case, c'était les deux du coup pour eux (*les élèves*). Parce que du coup juste dans l'explication de la forme, il y avait juste... Moi j'aurais mis juste la légende : « c'est quoi une croix », « c'est quoi un trait », au lieu de faire une grande phrase. C'est ce qu'on s'est dit. Et que là (*PR montre la fiche d'observation sur la table*), tu aies les deux critères, à la fois « c'est quoi qualitatif » et « c'est quoi quantitatif », comme ça ils (*les élèves*) se repèrent. Parce que du coup c'est vrai que...

37'51

EN : C'est ce qu'il (*le PR*) dit là. Il dit... Il est en train de dire qu'il faut que le (*critère*) qualitatif et le (*critère*) quantitatif soient sur la même fiche. Par contre, il est en train de dire qu'il y avait d'autres solutions pour le présenter plus simple.

CH : Donc ça, c'est la forme.

EN : La forme. Il me dit que la forme est à revoir et là je suis tout à fait d'accord. C'est ce que je disais au tout début de notre entretien quand je disais : « je veux des solutions sur la fiche ».

CH : Et là, là tu prends des solutions.

EN : Oui. Notamment une, enfin moi j'en retiens une, c'est cette histoire de la légende et je prends conscience qu'effectivement c'est ce qui ne la rend pas claire non fiche.

CH : C'est-à-dire ?

EN : Le fait qu'il y ait « cinq fois - cinq fois », le fait qu'il y est plusieurs phrases...

CH : Ouais, les phrases, P. (*la CP*) disait « les phrases... »...

EN : Voilà, les blocs de phrases..., je prends conscience de ça. Et ce qui m'intéresse, c'est...

En fait, P. lançait l'idée que la fiche n'était pas claire.

CH : Ouais.

EN : Elle a lancé des bribes de solutions qu'on a discutées. Moi, je suis plus ou moins d'accord, en fait j'ai, j'ai retranscrit dans l'histoire...

CH : Ouais, parce que là, tu n'avais pas l'air d'accord...

EN : Sur certaines choses, non. Mais après, le débat qu'elle...

CH : Vous y revenez finalement.

EN : Au final, on y revient mais on arrive à un truc, à une solution qui me convient.

CH : Oui, mais qui est hors débat en fait.

EN : Et non, parce qu'on parle de la forme de la fiche.
CH : Ouais, mais je veux dire par rapport à votre enjeu de travail qui est l'articulation...
EN : Et non, je ne pense pas que l'on soit hors débat.
CH : Là, tu es sur un outil qui permet...
EN : Voilà. Et de rendre l'élève plus autonome dans le passage de l'apprentissage au développement. Parce que la question, la question centrale, c'est : vu que je veux être très présent auprès des élèves, si je veux gérer le passage de l'apprentissage développement des vingt cinq élèves, je ne pourrais pas, dans le temps je ne pourrais pas.
CH : Ouais.
EN : Donc il faut trouver une solution. On a d'abord parlé de critères, c'est la première notion.
CH : Ouais.
EN : Et après, de comment enseigner ces critères pour que moi je puisse quand même avoir un œil dessus et que les élèves puissent..., notamment le troisième (*élève*) là, le troisième (*élève*) qui observe...
CH : Ouais.
EN : Qui a un rôle..., et donc la fiche.
CH : Et dans la fiche...
EN : Moi ce que j'en retiens, c'est que l'intention, le fond est bon. Par contre, la forme il y a vraiment à revoir. Et c'est ce que veut dire à mon avis P. (*la CP*) au début. Ce sont des solutions que l'on arrive à construire.

ECP (39'48)

CP : Mais il y a quand même (*sur la fiche*) : « appeler le prof ».

PR : Oui.

CP : Mais bon..., voilà.

39'56

CH : Elle (*la CP*) dit : « sur la fiche, il y a écrit : appeler le prof ».

EN : Ouais, mais mon avis, c'est une petite pique par rapport au fait que quand même..., enfin moi je le prends comme ça, quand même quand on a réussi l'apprentissage, il n'y a pas en bloc toutes les consignes pour l'apprentissage et le développement. Dès que l'on a fini l'apprentissage, on appelle le prof et c'est lui qui lance le développement.

CH : Tu crois qu'elle est d'accord avec ça elle ?

EN : Ouais, je pense, c'est pour ça qu'elle rigolait.

CH : Moi je pensais justement que la fiche, dans son idée, c'était..., elle rend autonome quoi, au sens de finalement si tu mets une fiche, tu n'as pas besoin d'appeler le prof.

EN : Ah ouais, peut-être.

CH : Non, je ne sais pas.

EN : Ouais, moi je le voyais différemment mais...

CH : Ouais. Donc pour toi là, c'est une attitude pour dire...

EN : Pour dire : « ouais, tu as essayé de faire quand même un petit peu mieux ».

CH : D'accord.

ECP (40'32)

PR : Mais par contre, sur le fond, certes pour nous..., c'est vrai que tu t'es aperçu très très vite que cinq (*essais réussis*) consécutifs, c'est quasi, quasi impossible. Donc au niveau de la fiche, sur la forme, juste sur l'aspect qu'il faut qu'il y ait les deux critères... Et juste, bon ça c'est sur la forme mais..., donc... Par contre, on retient, c'est positif, la fiche était intéressante et du coup je pense que la fiche elle t'a aidé à faire la transition, justement à ne pas confondre apprentissage et développement et à bien caler tes deux temps, et l'évolution.

41'22

EN : Elle (*la fiche*) m'a aidé à faire passer de l'apprentissage au développement. Enfin, on est bien d'accord sur l'idée que la fiche du coup remplit son rôle du point de vue..., sur le point de vue du fond. Donc je pense que là, on est d'accord sur l'idée que le fond ça va, c'est la forme qui ne va pas.

CH : Là, il (*le PR*) dit ça.

EN : Ouais, j'ai l'impression.

CH : D'accord. Donc lui, il dit que sur le fond, elle (*la fiche*) te permet de faire la bascule apprentissage vers développement. Donc elle répond...

EN : Elle répond à la commande du fond.

ECP (41'45)

EN : Par contre, si tu veux pour moi, l'apprentissage il s'arrête là (*EN montre un endroit sur sa fiche de préparation de séance*). C'est-à-dire que là, il n'y a pas apprentissage et développement. Là, le développement il revient après dans une situation que je n'ai pas mise en œuvre finalement.

CP : Oui.

PR : D'accord.

EN : Parce que tu m'as dit à juste titre... Parce que la séance est complètement biaisée par le fait qu'ils ne sont que quatre (*élèves*). La fiche, je ne comptais pas la sortir.

CP : Oui, oui mais on a compris.

EN (*s'adressant au PR*): Mais comme tu voulais voir fonctionner la fiche, du coup j'ai fait ce temps-là et je ne suis pas passé au développement. Il n'y a pas eu la situation de match.

PR : Donc ce sont deux temps d'apprentissage ça pour toi.

EN : Ça, c'est..., voilà. Le premier temps... L'idée, c'est que..., la règle en gros, si je devais faire émerger la règle, c'est que si tu utilises, si tu décentres l'adversaire du centre du terrain et que tu l'amènes sur les côtés du terrain, tu te crées un espace dans lequel tu pourras rompre l'échange.

PR : D'accord.

EN : Une rupture spatiale en fait.

PR : Mum, mum.

EN : Et c'est ce que..., c'est la règle que je voulais faire émerger. Dans un premier temps, je voulais m'assurer qu'ils (*les élèves*) étaient capables d'atteindre les zones régulièrement.

PR : Mum, mum.

EN : Et donc du coup, je ne suis pas vraiment sur ma règle mais sur un moyen technique d'atteindre la zone. Et une fois que ça c'est passé, on travaille vraiment sur la règle avec peut-être l'utilisation du contre-pied et l'utilisation..., et la construction stratégique du point.

CP : Ouais.

EN : Mais sur l'extérieur, enfin sur l'extérieur du terrain.

42'46

CH : Moi je ne comprends pas ce moment-là. Parce que tu es d'accord sur le fond. Et d'un coup, tu dis : « attends, je vais t'expliquer un truc quand même ».

EN : Ouais.

CH : Qu'est-ce que tu fais là ?

EN : Parce que je pense qu'il y a une incompréhension là sur apprentissage et développement. C'est un peu ce que l'on disait au tout début. Je ne veux pas qu'ils (*les formateurs*) résumant la séance à la fiche, enfin aux deux temps...

CH : Là, c'est ça..., c'est...

EN : Non mais parce que...

CH : Qu'est-ce que tu fais là très concrètement ?
 EN : En fait, je leur réexplique ma séance, mais apprentissage et développement par rapport au...
 CH : Par rapport à la fiche.
 EN : Non, par rapport à...
 CH : Tu mets le doigt sur la fiche, tu dis...
 EN : Oui, parce que... Dans la fiche, il y avait deux colonnes : une colonne sans incertitude où on atteignait régulièrement droite puis gauche, puis droite puis gauche, etc.
 CH : Ouais.
 EN : Et un second temps où ils (*les élèves*) pouvaient jouer avec l'incertitude, c'est-à-dire... Enfin, il n'y en avait qu'un qui travaillait...
 CH : « Tu fais ça ; si tu arrives à faire ça, tu bascules sur ça ».
 EN : Voilà, avec le critère.
 CH : Ouais.
 EN : Et j'explique que pour moi, l'apprentissage se termine à la fin de ce temps-là.
 CH : Oui.
 EN : Et après, on passe au développement sur un match que je n'ai pas mis en œuvre parce qu'ils (*les formateurs*) m'ont demandé de faire usage de la fiche. Et je lui (*le PR*) explique bien ça, pour qu'ils comprennent que...
 CH : Mais quel est l'intérêt que tu lui expliques ça là ? C'est ça que j'ai du mal à comprendre, alors que vous êtes en amont sur un accord. Tu viens de me dire : « sur le fond, on est d'accord ».
 EN : Ouais.
 CH : Et là, tu dis : « attends, je lui explique un truc quand même ». C'est pour ça que je te pose cette question. Qu'est-ce que tu fais là ? Ou pourquoi tu reviens sur ça ?
 EN : Il (*le PR*) a dû dire un truc qui m'y fait revenir par rapport à... Il a dû dire un truc par rapport, par rapport à..., qui me fait revenir sur ça.

44'10... 44'25 : CH rembobine la bande.

ECP (44'25)

PR : Par contre, on retient, c'est positif, la fiche était intéressante et du coup je pense que la fiche elle t'a aidé à faire la transition, justement à ne pas confondre apprentissage et développement et a bien caler tes deux temps, et l'évolution.

44'34

EN : Ah voilà, c'est pour ça que je dis ça. Parce qu'il dit : « ça t'a permis de faire la transition entre apprentissage et développement mais je ne l'ai pas vu (*le développement*) ». Mais on ne l'a pas fait le développement.
 CH : Mum, mum.
 EN : Donc elle (*la fiche*) ne m'a pas permis de faire le lien apprentissage – développement. On ne l'a pas fait.
 CH : Ouais.
 EN : Donc c'est pour ça que je dis ça.
 CH : Donc en fait ils (*les formateurs*) n'ont pas vu ce que tu voulais qu'ils voient.
 EN : Ou alors je n'ai pas compris ce qu'ils voulaient me dire.
 CH : Non mais là, il te dit : « j'ai vu un lien entre apprentissage et développement ». Et toi, tu dis : « mais moi, dans ma séance, il n'y a pas de développement ».
 EN : Si, il y en avait un mais on ne l'a pas fait.
 CH : Oui, oui. Enfin, tu l'avais prévu mais compte tenu des circonstances, tu ne l'as pas fait.
 EN : Ouais, ouais.
 CH : Donc il te dit ça là...
 EN : C'est pour ça que... Enfin, sur le moment, je veux réexpliquer...
 CH : Ouais.

EN : Que l'on soit bien clair.

CH : Mais ça n'a pas forcément de lien finalement avec l'objet précédent qui était la fiche, le fond, la forme...

EN : Euh..., là dans l'explication non.

ECP (45'31)

EN : Par contre, si tu veux pour moi, l'apprentissage il s'arrête là (*l'EN montre un endroit sur sa fiche de préparation de leçon*). C'est-à-dire que là, il n'y a pas apprentissage et développement. Là, le développement il revient après dans une situation que je n'ai pas mise en œuvre finalement.

CP : Oui.

PR : D'accord.

EN : Parce que tu m'as dit à juste titre... Parce que la séance est complètement biaisée par le fait qu'ils ne sont que quatre (*élèves*). La fiche, je ne comptais pas la sortir.

CP : Oui, oui mais on a compris.

EN (*s'adressant au PR*): Mais comme tu voulais voir fonctionner la fiche, du coup j'ai fait ce temps-là et je ne suis pas passé au développement. Il n'y a pas eu la situation de match.

PR : Donc ce sont deux temps d'apprentissage ça pour toi.

45'51

CH : Parce que là quand même, il (*le PR*) n'a pas compris. Il te dit : « ah, ce sont deux temps d'apprentissage ».

EN : Ouais, c'est... On comprend maintenant qu'il comprend..., qu'il comprend la séance.

CH : Donc là en fait, tu es en train de lui expliquer la séance.

EN : Mum, par rapport à apprentissage et développement.

CH : Et ça ne te percute pas. Là, à ce moment-là, ça ne te...

EN : Non.

ECP (46'13)

EN : Ça, c'est..., voilà. Le premier temps... L'idée, c'est que..., la règle en gros, si je devais faire émerger la règle, c'est que si tu utilises, si tu décentres l'adversaire du centre du terrain et que tu l'amènes sur les côtés du terrain, tu te crées un espace dans lequel tu pourras rompre l'échange.

PR : D'accord.

EN : Une rupture spatiale en fait.

PR : Mum, mum.

EN : Et c'est ce que..., c'est la règle que je voulais faire émerger. Dans un premier temps, je voulais m'assurer qu'ils (*les élèves*) étaient capables d'atteindre les zones régulièrement.

PR : Mum, mum.

EN : Et donc du coup, je ne suis pas vraiment sur ma règle mais sur un moyen technique d'atteindre la zone. Et une fois que ça c'est passé, on travaille vraiment sur la règle avec peut-être l'utilisation du contre-pied et l'utilisation..., et la construction stratégique du point.

CP : Ouais.

EN : Mais sur l'extérieur, enfin sur l'extérieur du terrain.

PR : Donc c'est l'usage, le même usage de la règle.

EN : Voilà, c'est le même usage de la règle.

46'44

CH : Là, c'est rigolo parce que l'on a l'impression que c'est toi le conseiller. C'est toi qui parle, ils (*les formateurs*) t'écoutent, c'est... Moi, pour moi, c'est un moment un peu... Enfin, tu vois..., à côté quoi. Tu expliques un truc, je ne vois pas trop le lien avec ce qui précède.

ECP (46' 59)

EN : Mais après par contre, il y avait une situation de développement. Et là où tu (*le PR*) as tout à fait raison, c'est que j'ai voulu donner d'entrée...

CP : Ah oui.

EN : Le fait qu'une fois que vous avez réussi à faire ça, vous passez réellement à la situation qui va mener au principe.

PR : Mum, mum.

EN : Et j'aurais peut-être... Et je vous rejoins en disant que j'aurais dû donner uniquement la, la première (*situation*). Mais j'ai...

CP : Par contre, cette fiche, tu vois le temps que ça..., tu vois que ça pose la situation. Bien sûr, c'est..., tu es moins dans l'activité mais la discussion... Moi..., tu vois... Le fait que les... Tu vois les autres (*élèves*) jouer, tu observes et je pense que ça, c'est aussi..., ce n'est pas aussi formateur mais ça fait partie de la formation de l'élève. Et donc ça a marqué un temps tu as vu. Ils (*les élèves*) ont discuté, il y a un rapport entre eux, il n'y a pas fait que jouer et...

EN : Mum, mum.

CP : Donc moi, j'ai trouvé intéressant tous les quatre (*élèves*) quand ils ont... « Oui, tu n'as pas fait les trois traits, mais pourquoi ? », tu vois. Il y a quand même... Ce n'est pas seulement les deux (*élèves*) qui jouent et... Et ça, ça marque un temps et..., et voilà. Et souvent, la fiche ça permet... Alors la fiche, ce n'est pas systématique parce que ça..., c'est long, c'est... Mais dans une leçon, ça marque un temps qui est formateur. Je ne sais pas comment tu l'as vu...

EN : Si, si. Oui, oui.

48'14

CH : Là, tu le prends comment ce moment là ? Qu'est-ce qu'elle (*la CP*) fait là ?

EN : Elle me vend la fiche (*rires*). Elle me vend son produit quoi, je l'ai pris un peu comme ça.

CH : C'est-à-dire ?

EN : Parce que c'est elle qui avait eu un peu cette idée de la fiche.

CH : C'est elle qui avait initié la fiche ?

EN : D'entrée P. (*la CP*), sur la première séance d'évaluation diagnostique (*lors de la Visite Formative 2*), elle me parle de la fiche, qu'il fallait associer les élèves à la fiche, tout ça...

CH : Ouais.

EN : Et je lui ai dit que pour moi que l'observation, c'est un apprentissage, ceci, cela. Et j'ai eu l'impression quand même que c'est quelque chose à quoi elle tenait. Sur les trois entretiens (*de conseil pédagogique*), la fiche... Et donc là, je mets en place une fiche.

CH : D'accord.

EN : Et là, elle me dit : « tu as vu le troisième (*élève*), il a bossé, il a fait un truc, tout ça, il a observé... ». Elle me dit : « tu as vu : il y a eu un débat, ça a... »

CH : Donc là, « elle vend » tu me dis, c'est ça.

EN : Ouais. Et moi je trouve... J'emploie le mot « vend » parce que moi, je reste convaincu qu'ils étaient quatre (*élèves*) quoi et qu'à vingt cinq (*élèves*), ils n'auraient peut-être pas tous remplis la fiche.

CH : D'accord. Donc tu n'es pas forcément d'accord avec ce qu'elle te dit là.

EN : Même pour le débat, tout ça... Un peu mais...

CH : Donc là, la fiche, quand tu l'utilises là... Bon tu découvres qu'ils étaient quatre (*élèves*) mais tu l'avais quand même anticipé d'utiliser la fiche. Donc tu l'as fait pour faire

plaisir à cette histoire ou vraiment tu...

EN : Non, j'y crois. C'est-à-dire que je crois que ça va avoir un intérêt mais je ne suis pas sûr de l'idée du débat, de ceci, cela.

CH : Ouais.

EN : Je ne les (*les élèves*) vois pas... Ils sont scolaires les élèves, c'est sûr, c'est un fait. Mais je ne crois pas qu'ils vont quand même être au point de..., à débattre de tous les points : « ah, tu as vu là, c'est un peu mieux que tout à l'heure... ». Là, ils étaient quatre (*élèves*) ; ils étaient deux à remplir la fiche alors que d'habitude les élèves étaient par trois et donc un seul qui l'a remplissait. J'étais derrière eux ; tous les points on les commentait ensemble. Enfin..., la situation était différente... On parle de... Enfin, c'est comparer deux situations qui n'ont rien à voir. Une situation d'enseignement à quatre n'a rien à voir avec une situation d'enseignement à vingt cinq.

CH : Mum, mum.

EN : Donc elle dit que la fiche a posé le cours ; c'est évident mais on était quatre.

CH : Donc là...

EN : Donc je suis d'accord, je suis d'accord sur l'idée du bénéfice de la fiche, il n'y a pas photo.

CH : Ouais. Sur quels aspects alors finalement ?

EN : Sur l'aspect que ça rend visible le critère et le passage de l'apprentissage au développement.

CH : Ouais. Donc l'autre chantier que vous aviez.

EN : Voilà. Mais je ne suis pas sûr réellement...

CH : Parce que elle (*la CP*) vend ça un peu : il ne faut pas faire la fiche pour la fiche mais en fait, on a l'impression que tu me dis qu'elle vend la fiche pour la fiche, c'est ça non ? Ou pour d'autres aspects...

EN : Ouais..., l'implication du troisième...

CH : Elle le vend pour d'autres aspects que toi quoi.

EN : Pour d'autres aspects, enfin j'ai l'impression. Pas que...

CH : Ouais.

EN : Enfin, elle est en train de me dire : « tu as vu quand même, la fiche ça a un gros intérêt ».

CH : Ouais.

EN : Pas uniquement le passage de l'apprentissage au développement.

CH : Elle ne le dit pas aussi clairement que ça. Elle dit... Elle ne trace pas les deux intérêts de la fiche. Elle dit : « la fiche, c'est la discussion... »

EN : C'est ceci, c'est cela, ouais, ouais.

CH : D'accord. Et c'est elle tu dis qui a initié ça et tu penses que là, elle...

EN : Eh bien je ne sais pas..., enfin moi j'ai... Sur la première séance, elle avait parlé du fait qu'il fallait associer les élèves à la fiche, parce que moi j'avais rempli mes fiches à moi.

CH : Donc finalement, elle te pose les résultats pour que tu aies une intention. « Tu vois finalement... »

EN : Ouais, ouais.

ECP(51'09)

PR : Oui moi, pour aller un peu plus loin, au-delà de l'aspect formateur pour les élèves de la fiche, puis en plus qui n'est pas forcément une perte de temps.

CP : Ah non.

PR : Parce que du coup ça peut être le temps de récupération qui est associée à la fiche. Je suis d'accord, je te (*la CP*) rejoins sur le fait qu'elle aide l'élève à apprendre. On les a vus discuter.

51'29

EN : Un autre truc là, enfin un autre..., un autre mérite de la fiche, c'est que ça permet de faire récupérer l'élève qui ne travaille pas, enfin tout en faisant quelque chose. Donc..., ce sont les mérites de la fiche.

CH : Donc ça veut dire que... Tu en souris là. C'est quoi là ? A ce moment-là, ils (*les*

formateurs) sont sur quoi ?

EN : Non..., j'ai l'impression que l'on me vend la fiche. C'est bien, la fiche a beaucoup d'intérêts.

CH : D'accord. Mais là alors tu es comment là dans la situation de l'entretien (*de conseil pédagogique*) ? Ça ne répond pas à des attentes là, c'est ça ?

EN : Euh...

CH : J'ai l'impression que tu le prends avec...

EN : Oui, je le prends un petit peu avec le sourire parce que... La fiche a des intérêts, c'est certain. Une fiche qui ne fonctionne pas, et visiblement la mienne n'est pas assez ergonomique pour fonctionner, ne va pas permettre au troisième élève de récupérer, ne va pas engendrer un débat entre tous les élèves. Parce que s'ils ne la comprennent pas, il va y avoir un problème, même s'il y a la fiche.

CH : Donc en fait, ça veut dire que là ils (*les formateurs*) sont..., ils te vantent des trucs un peu qui ne tiennent pas debout quoi.

EN : Qui ont peut-être marché parce qu'il y avait quatre élèves. Voilà.

CH : Donc tu y crois moyen.

EN : J'y crois... Enfin, non mais j'y crois à tout ça. Enfin, c'est évident. Il y a une fiche qui fonctionne donc du coup...

CH : Attends ! Tu y crois que tu n'y crois pas ?

EN : Non mais je veux dire que c'est évident que quand il y a une fiche qui fonctionne, le troisième élève (*observateur*) va s'y intéresser, va peut-être pouvoir récupérer et faire quelque chose...

CH : Ouais mais tu me dis qu'ils ne sont pas scolaires...

EN : Non mais ce n'est pas ça que j'ai dit. Je dis qu'effectivement s'il y a une fiche et qu'elle est claire, concise et qu'elle fonctionne, le troisième élève va être impliqué et voilà.

CH : Ouais.

EN : Je ne crois pas qu'effectivement il y aura un débat... Enfin si je commente tous les points, je ne crois pas qu'il y aura systématiquement un débat sur tous les points, etc. Par contre, c'est vrai que le troisième..., voilà pourra se reposer pendant qu'il remplit la fiche. Et en même temps il travaille un peu parce qu'il observe. Mais il faut pour ça que la fiche soit claire.

CH : D'accord. Donc vous n'y avez pas répondu alors en fait.

EN : Eh bien on a dit qu'elle n'était pas claire. On a parlé de... Si, un petit peu.

CH : Si, ouais.

EN : On a parlé de la légende, on a quelques éléments. Mais euh..., je ne suis pas convaincu que l'on ait fait tous les points qu'ils (*les formateurs*) sont en train de souligner sur cette séance-là. Ou alors ils les ont vus parce qu'ils (*les élèves*) étaient quatre.

CH : Oui, oui.

EN : Mais je pense que... Moi ce que je me dis, c'est qu'il aurait fallu le retracer dans un autre contexte, où ils auraient été vingt cinq (*élèves*). Enfin, j'aurais aimé voir les commentaires qu'ils (*les formateurs*) auraient faits s'ils avaient été vingt cinq, si j'avais balancé les trois fiches, puisqu'il y avait une fiche par niveau, et que ça n'ait pas fonctionné.

CH : Ouais, ouais.

ECP (53'26)

PR : Moi, sur toi, là où j'ai vu un gros changement, c'est..., ce sont les meilleurs moments où tu as enseigné de la séance. Je mets (*PR montre sa feuille*) « très bien ». C'est-à-dire que justement les moments où ils (*les élèves*) étaient sur la fiche et toi tu les regardais, tu as mis de bonnes remédiations, tu étais là pour les observer et j'ai trouvé ça positif en fait.

CP : Mum, mum.

PR : Ils étaient occupés à autre chose et c'est vrai que...

CP : Oui, oui.

PR : Cette fiche, elle a permis à la fois de cadrer les élèves et toi de te cadrer du coup une seule chose à faire. Et du coup, tu étais très disponible à l'observation et du coup à enseigner. Là, moi j'ai mis..., je t'ai vu enseigner, je t'ai vu observer des choses, remédier. Tu as été très

disponible avec eux. Un peu moins « bip bip » que lors de la dernière séance où ta préoccupation, c'était de présenter ta situation.

CP : Oui, voilà.

54'05

EN : C'est pareil ça. Je ne crois pas que ce soit le mérite de la fiche ; je crois que c'est le mérite qu'ils soient quatre (*élèves*).

CH : Donc là, depuis un moment, ça veut dire que tu as décroché un peu.

EN : Eh bien là, je dis « oui » parce que... Oui, on me dit que c'est bien dont je ne veux pas... Mais je ne suis pas tout à fait d'accord avec ça.

CH : Tu ne le dis pas pourtant.

EN : Ouais, je ne le dis pas parce qu'on va rentrer dans un débat..., on ne va pas faire avancer les choses.

CH : Peut-être que vous pourriez relativiser... Là, il (*le PR*) te dit quoi lui ?

EN : Il me dit : « c'est bien, tu as enseigné quand il y avait la fiche ».

CH : Et toi, tu ne l'as pas senti, tu ne l'as pas vécu...

EN : Pendant la situation, non. Je me dis : « on est quatre ». Enfin je veux dire que c'est évident : c'est plus facile d'en observer quatre (*élèves*) que d'en observer vingt cinq. C'est plus facile de faire tourner quatre élèves que d'en faire tourner vingt cinq, tourner dans le sens ils (*les élèves*) travaillent, je donne des consignes...

CH : Ouais.

EN : Au sens autre qu'apprentissage, qu'enseignement. Donc effectivement, c'est plus simple de mettre les quatre, de prendre du recul et d'observer les quatre. Et je pense là que quand je dis ça...

CH : Sans la fiche, ça aurait été pareil. Tu aurais autant...

EN : Enfin..., je n'ai pas fait donc on ne peut pas dire. Mais je pense que quand même j'aurais eu le temps de faire des régulations plus que sur la séance dernière, puisque lui il (*le PR*) compare à la séance dernière.

CH : Et il dit : « tu étais bip bip », c'est quoi ça ?

EN : La séance dernière, je suis passé de terrain en terrain vite. Et l'intervention sur un élève, c'était vite parce que j'en avais d'autres à aller voir et... Mais ils étaient vingt cinq.

CH : Ouais, ouais. Mais tu ne les harcelles pas toi quand même en termes de solutions, tu, tu vois.

EN : C'est vrai oui.

CH : Non mais je veux dire sans même rentrer dans la controverse, ces aspects-là, tels que tu les dis de façon posée, tu ne les poses pas...

EN : Non, non. Mais là je l'ai en tête par contre ; je sais que là je dis « oui » parce que...

CH : Là en fait tu dis « oui », c'est quoi ? C'est que tu ne veux pas rentrer en débat ?

EN : Non je ne veux pas rentrer en débat...

CH : Parce que le problème, c'est que si tu pars avec ça, tu n'en sais rien.

EN : Non mais parce que moi j'ai quand même dégagé un intérêt à la fiche, j'ai... Sur les fois précédentes, sur cette fois-là aussi, j'y ai quand même trouvé un intérêt à la fiche. Je ne veux pas dire que pour moi c'est tout négatif.

CH : J'ai compris que sur le chantier que vous travaillez...

EN : Même là aujourd'hui, enfin sur cette séance-là, elle m'a apporté.

CH : Ouais.

EN : J'ai vu des choses, le critère est plus visible, tout ça. Maintenant, il y a des aspects sur la fiche sur lesquels je ne suis pas forcément d'accord, qui s'éloignent de mon chantier et..., et que je pense intimement liés à..., au contexte de la séance.

CH : Mum, mum.

EN : Et euh..., l'histoire de l'enseignement par exemple, le fait que je sois plus disponible, je pense qu'ils sont quatre (*élèves*) et que ce n'est pas forcément la fiche mais que c'est plus ça.

CH : D'accord.

EN : Ce que j'en retiens, c'est..., c'est un bon truc, c'est un bon point pour, pour les critères, pour gérer le passage de l'apprentissage au développement, qu'il faut la rendre plus ergonomique, que là encore il y a des choses à améliorer...

CH : Là, c'est ça que je ne comprends pas. Ça ne va pas au bout finalement. Ce n'est pas

assez ergonomique mais...

EN : Il y a la légende. Ils me donnent des solutions. Alors après, c'est vrai qu'ils (*les formateurs*) ne me donnent pas... Il aurait fallu refaire cette fiche-là.

CH : Non pas ça, mais je veux dire... Tu dis tout à l'heure : « je ne rentre pas pour ne pas perdre de temps » mais enfin bon on le perd là. Tu vois dire à un moment donné : « attends... ».

EN : C'est vrai, à un moment donné, j'aurais pu dire...

CH : Tu me dis que tu ne veux pas perdre de temps mais en même temps on en perd beaucoup parce que... Bon, ils (*les formateurs*) te font des louanges sur des trucs où toi tu dis : « ouais, vous êtes bien gentils mais ils étaient quatre ». C'est ce qui me surprend de l'extérieur si tu veux.

EN : Ouais, mais c'est difficile de dire ça à deux formateurs. De leur dire : « je ne suis pas d'accord avec vous, sur votre analyse de la situation ».

CH : Ouais c'est plutôt cette réserve.

EN : Et ouais. Ce sont deux formateurs... Leur dire : « je ne suis pas du tout d'accord »...

CH : Enfin « pas du tout d'accord »...

EN : Et..., si quand même là sur le coup, je ne suis pas du tout d'accord avec lui (*le PR*) sur l'histoire de : « la fiche, elle te fait mieux enseigner ». Concrètement là, je ne suis pas du tout d'accord ; je pense que c'est parce qu'ils sont quatre (*élèves*).

CH : Et tu ne dis rien.

EN : Mais je ne le dis pas parce que ce n'est pas mon rôle. Enfin..., il y a quand même cette histoire... Ce sont deux formateurs ; il m'apporte des choses, que je prends d'ailleurs. Je ne prends pas tout comme... Mais là, sur le coup, je ne suis pas d'accord.

CH : Donc quand ça ne te sert pas, tu...

EN : Mais en plus je... Je n'ai pas envie de rentrer encore dans une controverse qui va alimenter le discours.

CH : Ouais, ouais.

EN : « Ouais, mais quand même la fiche tu as vu... ». A un moment donné, bon...

CH : Ah, tu ne rentres pas parce que tu penses que ça va dériver, c'est ça ?

EN : C'est possible déjà d'une. Et de deux, euh..., il y a le statut quoi. Ce sont deux formateurs, c'est... Je n'ai pas envie que l'on rentre dans un discours qui va faire qu'à un moment donné, on va engendrer une discussion qui à mon avis n'aura pas de sens.

CH : Mais ça tu le sais ça ? Tu vois, il y a une espèce de...

EN : Eh bien je ne sais pas. C'est son analyse de la situation : pour lui (*le PR*), c'était mieux. Le constat, c'est que pour lui c'était mieux, j'ai plus enseigné. Et là où on n'est pas d'accord, c'est sur la cause : pour lui, c'est la fiche et pour moi, c'est le fait qu'ils étaient quatre (*élèves*).

ECP (58'30)

PR : Et si on parle de temps moteur pour les élèves et toi de ton temps d'enseignement... Ton temps d'enseignement, c'était un temps plutôt de donner les consignes et expliquer alors qu'aujourd'hui, tu as passé ton temps à enseigner.

58'47

CH : L'idée, elle est bonne quand même moi je trouve.

EN : Non mais l'idée qu'il (*le PR*) me donne, elle est bonne. On a dit juste avant que ma fiche ne permettait pas aux élèves de se décharger des critères, puisqu'elle n'était pas claire.

CH : Ouais. Donc là, tu y vois un paradoxe, un positionnement paradoxal.

EN : Je trouve qu'il a tout à fait raison. Effectivement, la fiche permet aux élèves de se dégager... C'est mon but.

CH : Ouais.

EN : C'est-à-dire que ce qu'il me dit là, j'ai fait la fiche pour ça à la base. Bon, on a dit juste avant... P. (*la CP*) a dit juste avant et lui (*le PR*) a corroboré que la fiche ne permettait pas justement de faire ça. Sur le fond, on est d'accord : les deux critères étaient là.

CH : Donc elle (*la fiche*) ne fonctionne pas mais en même temps tu enseignes mieux.

EN : Voilà.

CH : C'est ça qu'il dit.

EN : C'est ça qu'il dit. Et euh..., la fiche ne fonctionne pas dans le sens où elle aurait pu être mieux présentée. Sur le fond, tout y est. Il (*le PR*) me dit ça, enfin moi j'en retiens ça : « sur le fond, tout y est ; par contre sur la forme, c'est mal présenté ». Du coup, ce n'est pas forcément utile pour les élèves, enfin..., ce n'est pas forcément utilisable, si je ne reste pas trop derrière eux. Il me dit ça dans un premier temps. Et il me dit quand même : « la fiche, quand tu l'as utilisée, ça a été mieux, tu as mieux enseigné ». Et pour moi, mon avis, ce n'est pas parce que j'ai utilisé la fiche que j'ai mieux enseigné, c'est parce qu'ils (*les élèves*) étaient quatre.

CH : Parce que...

EN : Parce qu'effectivement c'est plus facile... La semaine dernière, il (*le PR*) me dit : « tu étais plus dans l'organisationnel ». Mais j'organisais une séance pour vingt cinq élèves ; et là, j'organise une séance pour quatre élèves.

CH : Non mais il y a aussi... Donc il y a l'aspect nombre et puis il y a donc l'aspect..., des critiques qu'ils (*les formateurs*) t'ont faites en amont. Enfin tu poses sur la table le fait qu'à un moment donné ce n'est pas très clair...

EN : Oui, oui. Et puis en plus..., ils (*les formateurs*) l'ont dit. Et puis en plus..., pour le coup j'avais été complètement en accord avec ce qu'il m'avait dit. Ce n'était pas clair. Et à un moment donné, on n'est face à ses erreurs ; je suis face à ma fiche, je la relis, je me dis que je suis élève et je refais la démarche. Je suis élève et effectivement il y a deux fois « cinq fois », il y a une phrase de deux lignes qui est en police dix, il y a une phrase de deux lignes dans une colonne, il y a deux colonnes, il y a trois lignes...

CH : Ouais.

EN : Enfin je me dis qu'effectivement..., ils ont beau être en première S (*scientifique*) ou ES (*économique et social*), ce n'est pas forcément évident que l'on comprenne de quoi je veux parler. Donc je comprends bien ça. Et là, il (*le PR*) me dit : « c'est quand tu as utilisé la fiche que ça a été un peu mieux ». Donc...

CH : Donc là un discours paradoxal.

EN : Ouais, un peu paradoxal. Et en plus, moi je suis intimement convaincu que c'était biaisé par le fait qu'ils étaient quatre (*élèves*).

1h00'35

2.2.3.2. AC-EN-LEÇON

CH : Là, je vais chercher la présentation de ta situation « cinq, cinq » dont on parlait.

LEÇON (1'19)

EN (*s'adressant à deux élèves jouant sur un terrain*) : Je vous explique un truc et vous continuez. J'ai tracé deux zones, tu vois là. J'ai tracé deux zones sur chaque côté du terrain, une rouge..., enfin deux rouges et deux bleues. Toi, tu as les rouges (*plots*) et lui il a les bleues. Bon, ça ne change rien la couleur des plots. La zone, elle part de la ligne de côté et elle va jusqu'à une ligne imaginaire que vous avez entre les deux plots. C'est bon ?

Elève : Oui.

EN : Vous en avez une (*zone*) de chaque côté, ok ? On va commencer par P. (*un des deux élèves*) qui va travailler. C'est comme à chaque fois. Dans un premier temps, tu alternes les zones, droite, gauche. Bon, tu as vu, je te laisse le choix. Elle est longue la zone, tu peux jouer droite gauche court ou droite gauche long ou droite gauche long court, comme tu veux. D'accord ? Ce qui m'importe là, c'est... Tu vas frapper le volant en main haute systématiquement. Ce qui va m'importer, c'est que tu orientes bien ton, ton geste en direction de ces deux zones-là. Pourquoi ces deux zones-là d'après toi, enfin d'après vous ?

Elève : Pour le déplacer.

EN : Voilà. Parce qu'à un moment donné, c'est dans la même idée, c'est que si tu l'emmènes à droite puis à gauche, il va être, il va être en rupture de temps et il va..., il va soit te relever un volant, soit ne pas arriver à le relever. Ok ? Quand vous êtes arrivés euh..., quand tu as réussi cinq fois consécutives, quand vous avez réussi l'échange cinq fois consécutivement, c'est-à-dire que toi tu as réussi cinq fois consécutives enfin... Je prends le même repère, ça sera toujours cinq fois. (*S'adressant à un des deux élèves*) Quand tu as réussi à faire une fois là, une fois là, une fois là, une fois là, une fois là et ça cinq fois, tu vois, en alternant cinq fois et s'il advient que vous perdez le volant, si c'est lui qui le perd et pas toi, tu commences à jouer comme tu veux. C'est-à-dire que tu joues soit à droite, soit à gauche mais tu mets, tu mets l'incertitude en fait. Il ne doit pas savoir où tu vas le mettre. Parce qu'au début, il va le savoir. D'accord ? Et tu essaies d'alterner entre long et court après, tu rajoutes ça, d'accord ? Une fois que tu as réussi cinq fois, donc en, en alternant droite gauche, tu fais avec de l'incertitude. Et après, lui passera...

Elève : Pareil.

EN : Passera pareil. Normalement, j'avais une fiche à vous donner pour que vous puissiez l'observer mais là, vu que l'on n'a pas pris de stylos pour les remplir, je ne vais pas vous les donner. Allez, c'est parti, je regarde si vous avez compris, je n'ai pas été très clair. Vas-y.

3'10

CH : Là alors sur ce moment-là...

EN : Eh bien c'est très clair jusqu'à ce que je passe sur les « cinq fois ». Et une fois que je suis passé au « cinq fois », même moi j'ai du mal à comprendre. Je me mets en situation que je ne connais pas la situation, je ne comprends plus là. Cinq fois..., dans un premier temps, je dis : « quand vous arrivez à faire cinq échanges... » ; après je dis « une fois là, une fois là, une fois là et ça cinq fois et ça cinq fois consécutivement ».

CH : Ouais.

EN : Là, je sens que ce n'est plus clair quoi. L'histoire des cinq fois, ce n'est pas clair.

CH : Là, au moment où tu enseignes, tu sens que ce n'est plus clair.

EN : Ouais. Ah non, non, je sais que ce n'est pas clair ; du coup, je m'embrouille, ça se...

On le voit quoi, je ne suis pas..., ce n'est pas clair. Et en plus je m'entête. Je me dis là après coup que ce que j'aurais pu faire, c'est de leur (*les élèves*) dire : « bon voilà, essayez d'abord d'atteindre les zones ; on peut dire que si tu as réussi systématiquement à faire, à atteindre sur cinq coups différents les deux zones, c'est bien, tu... »

CH : Attends mais pour quoi tu dis « je m'entête là », je ne comprends pas.

EN : Parce que je m'entête pour leur (*les élèves*) expliquer des critères là, « cinq-cinq », et, et du coup je prends du temps...

CH : Et quel est le lien avec ce que tu viens de dire là ? « Je m'entête » et tu me dis « j'aurais pu... »

EN : Eh bien ils (*les élèves*) ne pratiquent pas. J'aurais d'abord pu les mettre en situation d'atteindre les deux zones. « Ok, très bien, vous avez compris le but de la situation, c'est d'atteindre les deux zones ; pourquoi ? », c'est-à-dire leur faire expliciter ce que l'on a fait.

CH : Ah, tu veux dire utiliser une démonstration.

EN : Une démonstration, qui va couper un peu mon temps d'explication.

CH : D'accord.

EN : C'est d'abord les mettre en situation. Parce que ce, ce qui me dérange, c'est que le temps (*d'explication*) est très long...

CH : Là, là il est long ?

EN : Ouais, le temps est...

CH : C'est marrant parce qu'ils (*le PR et la CP*) ont dit dans l'entretien (*de conseil pédagogique*) que c'était mieux, que c'était moins long.

EN : Ah, c'était plus court ouais. Mais là quand même, objectivement c'est long. Ça doit prendre deux minutes... Il y avait un flux d'informations important...

CH : C'est marrant ça. Ils (*le PR et la CP*) disent que c'est plus court, il..., il y a moins de critères puisque tu as la fiche. Bon là...

EN : Elle n'y est pas la fiche.

CH : Bon, elle n'y est pas encore mais...

EN : Eh bien je pense que s'il y avait la fiche, ça aurait été plus court.

CH : A quoi tu vois que c'est long là ?

EN : Moi, mon ressenti là, je sens que c'est long. Quand j'y étais, je m'en rendais compte aussi que c'était long.

CH : Ouais.

EN : Et puis je..., à ma façon de faire là. Je vois que c'est accéléré, je m'embrouille parce que je vois que ça commence à devenir long.

CH : Ouais.

EN : Ça, ce sont des attitudes que je n'aurais pas eu si c'était clair. Si ça avait été limpide, j'aurais dit : « bon voilà, vous atteignez les différentes..., les deux zones en alternant..., d'abord alternativement puis après comme vous voulez ; et le critère, c'est que vous atteigniez cinq fois les zones, les deux zones cinq fois consécutivement ».

CH : Donc là, c'est long. Pour sortir le « c'est long » si je comprends bien, tu aurais pu couper avec de la pratique.

EN : Ouais, la démonstration. Et après...

CH : Pour poser les critères ou pour...

EN : Non, pour poser la situation. « Voilà, il faut atteindre les deux zones ; vous avez compris, il y a en un qui travaille et l'autre qui relève ; toi tu cours, toi tu travailles, c'est ça les deux zones ».

CH : Poser comment ça marche.

EN : Voilà, comment ça marche.

CH : Ouais.

EN : « Maintenant, vous avez réussi quand vous avez atteint sur..., sur cinq coups dans le même échange les deux zones.

CH : Ouais.

EN : Voilà. « Et que... », et du coup peut-être ne pas réutiliser « cinq fois ». « Vous avez réussi trois fois consécutivement ; là, du coup, vous y êtes, vous avez réussi cette règle-là ; donc vous passez à une situation suivante ». Et là, je m'arrête ; « quand vous y êtes arrivés trois fois consécutivement, moi je viens vous voir et je vous donne la suite ».

CH : D'accord.

EN : Alors que là derrière, en plus j'ai parlé d'incertitude. Je leur ai dit : « vous rajoutez de l'incertitude ».

CH : Donc c'est ce qui avait dans l'entretien (*de conseil pédagogique*)...
 EN : Voilà.
 CH : C'est-à-dire tu..., tu donnes les deux temps de la situation.
 EN : Voilà, les deux temps de la situation.
 CH : D'accord, ouais. Et à ce moment-là, tu penses « j'aurais pu démontrer » ou c'est maintenant avec du recul ?
 EN : La démonstration, je n'y pense pas..., non. Sur ce moment, je ne pense pas : « j'aurais pu démontrer... ».
 CH : Parce que là, tu veux les (*les élèves*) mettre en activité.
 EN : Ouais, ouais je veux les mettre en activité.
 CH : C'est ce que tu dis : « bon allez, c'est parti, je vous mets en activité, je veux voir si c'est clair ».
 EN : Voilà. Et après je..., en fait je pense qu'inconsciemment je vais le faire, je pense qu'après je vais leur redonner les critères.

LECON (6'30)

Les deux élèves effectuent un premier échange.

Elève (*s'adressant à son camarade, après avoir raté sa frappe*) : Pardon, j'ai fait « un bois ».

Les deux élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*à la fin de l'échange, s'adressant à l'élève « qui travaille »*) : Alors d'abord, ce qu'il faut, c'est que tu comptes..., enfin vous comptez quasiment à voix haute, enfin pas à voix haute mais vous comptez dans vos têtes au moins...

Elève : Là, il a en manqué une (*zone*).

EN : Tu as fait une fois, deux fois, trois fois, quatre fois, cinq fois, d'accord ? Donc là, on va dire que tu as réussi à alterner ces cinq fois. (*S'adressant à l'autre élève*) Toi par contre, si à un moment donné tu estimes que le volant ne tombe pas dans la zone, tu le laisses tomber. Parce que par exemple à la fin là, tu vas rechercher un (*volant*) sur le terrain d'à côté.

Elève : Ouais.

EN : Tu le laisses tomber, ça veut dire qu'il n'a pas réussi, d'accord ? C'est important ça. Parce que lui, si... En situation de match, c'est une solution pour lui. D'accord ? (*S'adressant à l'élève « qui travaille »*) Une fois que tu as réussi cinq fois consécutivement cet exercice là, tu passes au suivant. Et le suivant, c'est la même chose sauf que tu intègres l'incertitude, d'accord ?

7'17

EN : Du coup, je les (*les élèves*) mets en activité et puis je réexplique le critère.

CH : Ouais, donc là, là c'est voulu ça ?

EN : Euh..., ce n'était pas pensé mais je... C'est venue naturellement quoi.

CH : Ouais.

EN : Pour m'assurer de la compréhension de la situation. La situation est comprise, ça c'est un fait. Ils (*les élèves*) l'ont comprise puisqu'ils l'ont faite.

CH : Oui.

EN : Ce qui n'est pas compris à mon avis, c'est le critère. Parce que même moi en le réécoulant, je me dis que ce n'est pas clair donc je ne pense pas qu'ils...

CH : Et qu'est-ce que tu mets sous « critère » là toi ?

EN : Le critère...

CH : « Cinq fois » et « cinq fois ». Tac, tac, tac, tac, tac...

EN : Ouais le critère quantitatif. Parce que je pense que la règle du déséquilibre spatial, elle est claire.

CH : Alors par contre, ça c'est une situation d'apprentissage.

EN : Mum, mum.

CH : Moi, la question que je me posais, enfin que j'aimerais te poser, c'est qu'est-ce que tu donnes à apprendre là ? Enfin, sur quoi tu insistes là ? Ta règle là, c'est quoi ? Parce que tu me dis : « bon, moi je veux que ce soit... »

EN : Alors, la règle, elle émerge dans la seconde partie, dans le second temps de la situation. Dans un premier temps, je m'assure qu'ils (*les élèves*) soient capables d'atteindre régulièrement les zones.

CH : Ouais.

EN : Voilà. Et après, ma règle c'est : « quand vous utilisez ces zones en jouant sur les contre-pieds, enfin en jouant..., en vous décentrant de l'axe central, quand vous faites déplacer votre adversaire sur ces deux côtés, vous créez à un moment donné une rupture spatiale, c'est-à-dire qu'il (*l'adversaire*) n'est plus capable de relever le volant pour vous mettre en difficulté ; il va vous le relever le volant, il va vous mettre dans une situation favorable pour conclure l'échange ».

CH : Mum, mum. Et donc ça veut dire que... Là, c'est quoi le but de ton activité finalement ? Là, tu ne leur apprends rien.

EN : Sur le premier temps ?

CH : Là, ce temps, ce n'est pas une situation d'apprentissage.

EN : Si, parce que techniquement, je vais revenir sur..., sur comment il faut faire pour atteindre systématiquement les zones. Il faut jouer en dégagé, plutôt tendu, il faut...

CH : Et ça, tu ne le donnes pas en amont.

EN : Je l'ai dit un petit peu dans la présentation. « Il faut orientez vos épaules... », je l'ai dit, si.

CH : Euh... Là, tu dis simplement : « il faut se..., s'orienter vers la zone ».

EN : Ouais.

CH : Moi, ce qui me surprend, c'est le côté situation d'apprentissage, présentée comme telle, et en même temps finalement, là sur ce temps je parle, pas grand-chose à apprendre finalement. Donc là finalement, l'idée c'est : « je vous (*les élèves*) demande d'aller d'un côté à l'autre », enfin... J'ai bien compris ou pas.

EN : Oui, oui, c'est ça.

CH : Ouais.

EN : Mais je vais leur donner des contenus techniques sur ça, pour y arriver. Mais euh..., déjà qu'ils (*les élèves*) alternent bien les zones pour pouvoir faire émerger la règle de..., du déséquilibre spatial.

CH : Ouais.

EN : Mais en plus, c'est toujours pareil, on en revient à l'idée qu'ils sont quatre (*élèves*). Ils n'ont pas le même niveau là. Là, sur ce terrain (*l'EN désigne l'image à l'écran*), il y en a un qui est niveau un et un qui est niveau deux.

CH : Ouais. Non, moi ce qui me questionne beaucoup, c'est..., euh... Bon, tu me dis qu'il faut atteindre des zones mais comment je fais là ? Tu vois, le côté qu'est-ce que tu leur donnes pour arriver à ça ? Parce que finalement, atteindre des zones, c'est le résultat de ce que tu veux.

EN : Et ouais, ouais, ouais.

CH : Et ça n'y est pas là.

EN : Oui..., oui c'est vrai, il manque le contenu.

CH : Non mais c'est peut-être volontaire. Tu me dis...

EN : Non, non.

CH : « Je veux faire émerger... », c'est ce mot de « émerger » que je ne comprends pas.

EN : Non, non, je ne veux pas le faire émerger le contenu.

CH : Si, c'est ce que tu me dis. Tu m'as dit : « je vais le faire émerger ». « La règle va émerger » tu as dit.

EN : Là, je vais la donner après, donc émerger ce n'est pas le bon mot. Je vais donner ensuite la règle du..., du déplacement.

CH : Ouais. Et alors pourquoi tu fais ce premier temps ? Pour que la situation soit calée ? Pour qu'ils...

EN : Eh bien pour qu'ils (*les élèves*) soient capables d'atteindre régulièrement les deux zones.

CH : Et ouais mais tu ne leur donnes pas les trucs pour atteindre les deux zones.

EN : Je..., je leur parle de l'orientation des épaules, ce qui en soi est déjà un apprentissage.

CH : Ça oui.

EN : Et après, je vais revenir sur..., je vais revenir ponctuellement... Parce qu'ils ne vont pas..., s'ils n'y arrivent pas... Il y a aussi qu'ils ne sont pas du même niveau. Il y en a qui vont y arriver de suite et il y en a qui ne vont pas y arriver.

CH : Donc c'est du fait qu'ils ne soient pas du même niveau que tu n'insistes pas davantage...

EN : Avec le niveau... Ouais, avec le niveau des plus faibles, je vais insister techniquement sur l'atteinte des zones.

CH : Parce que là finalement, bon on va le voir mais..., ce n'est pas..., il n'y en a aucun des quatre (*élèves*) qui est dans la capacité à vraiment, de façon stabilisée,...

EN : Euh... Si, il y en a un qui... P. (*un élève*) y arrive. Les trois autres n'y arrivent pas, ouais c'est vrai.

LEÇON (10'47)

EN : Allez, c'est parti.

Les deux élèves effectuent un nouvel échange.

EN : Stop. Voilà, là c'est raté. Allez. Tu dois bien atteindre la zone.

Les deux élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*pendant l'échange*) : Là, tu le mets un peu en difficulté G., P. (...) Là, c'est bon. (...) Ok.

EN (*à la fin de l'échange*). Donc si ça fait cinq fois, tu comptes combien de fois réussies et il faut le faire cinq fois consécutivement.

11'22

CH : Donc là, ton activité c'est quoi en fait pendant ces..., ces premiers essais là ? Là, tu cherches quoi ?

EN : Euh..., à refaire passer mon critère quantitatif d'abord. Parce que je pense que je ne l'ai pas fait comprendre...

CH : Ouais.

EN : Je pense que je n'ai pas été clair donc je cherche à le refaire passer.

CH : D'accord. Donc là en fait, tu essaies de faire en sorte que la situation tourne, c'est ça ?

EN : Ouais, enfin qu'ils (*les élèves*) comprennent le critère en fait, quantitatif.

CH : D'accord. Parce qu'il (*le critère*) n'est pas passé au moment de la présentation, c'est ça ?

EN : Ouais.

LEÇON (11'53)

EN change de terrain.

EN : Pareil j'ai tracé deux zones là, que vous avez de chaque côté. Vous avez... Tu as une zone ici, entre la ligne, la ligne de côté et une ligne imaginaire entre les deux plots, d'accord ? Et pareil de ce côté (*du terrain*). C'est P. (*un élève*) qui va travailler et toi dans un premier temps tu vas renvoyer. Et après, on alternera. (*S'adressant à P.*) Ton objectif... Dans un premier temps, tu vas alterner droite gauche et quand tu as réussi à alterner les cinq, enfin à faire..., tu as réussi à atteindre cinq fois la zone consécutivement donc, une fois droite, une fois à gauche, une fois à droite, une fois à gauche et une fois à droite, si tu as commencé à droite, on considère que tu as réussi. Toi T. (*l'autre élève du terrain*), si à un moment donné tu vois que le volant ne tombe pas dans la zone...

Elève : Je laisse.

EN : Tu laisses tomber. Comme ça, lui il voit qu'il n'a pas réussi. D'accord ?

Elève (*P.*) : La zone, c'est entre le couloir et...

EN : La zone, c'est un couloir. Donc moi je te laisse... Justement, je t'ai laissé la volonté de jouer ou court ou long ou intermédiaire, comme tu veux. Je ne te contrains pas là, d'accord ? Après, tu pourras en profiter si tu veux mais pour l'instant, tu joues où tu veux dans ces couloirs. Une fois que tu as réussi cinq fois ça, tu fais la même chose, sauf que tu vas le faire avec de l'incertitude. C'est-à-dire que tu ne vas pas jouer forcément après à droite à gauche. Tu peux faire deux fois à droite avant de jouer à gauche, etc. Et le but là, c'est que lui il n'arrive pas à renvoyer le volant en cinq fois. S'il n'a pas réussi à le renvoyer cinq fois, c'est bon pour toi. Ok ?

Elève : Ok.

EN : Et là, vous tournez. C'est bon. Allez.

13'21

CH : Donc là, par rapport à tout à l'heure, il se passe quoi là ?

EN : Je suis peut-être un peu plus clair parce que c'est la deuxième fois que je la donne mais...

CH : Tu te trouves comment là ?

EN : Un peu plus clair mais je ne suis pas..., je ne suis pas convaincu encore des deux fois « cinq fois » là, enfin...

CH : Donc là en fait toujours pareil, là tu entres dans la phase de, de suivi des premiers... Tu es avec cette idée là ou tu...

EN : Je ne sais plus, j'avoue là que je ne sais plus.

LECON (13'47)

Les deux élèves effectuent un premier échange sous le regard de l'EN.

EN (*pendant l'échange*) Voilà, stop, arrête. (*S'adressant à T.*) Là, si tu ne le joues pas (*le volant*), il n'est pas dans la zone.

Elève : Ah, d'accord.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*à la fin de l'échange*) : Non, non, T. Toi, tu ne cherches pas à marquer le point, tu cherches à lui renvoyer le volant. C'est lui qui bosse là. Là, on voit si peu alterner droite gauche. Vas-y.

14'08

EN : Je suis sur l'idée de..., de compréhension, de, de description de la situation.

CH : Ouais.

EN : Parce que je vois que T., il lui envoie des « patates » là, que P. ne peut pas jouer. Donc je suis sur ça.

CH : Moi, la question que je me pose là, c'est : ça fait deux présentations, deux fois que tu rentres dans la situation et deux fois où tu es obligé de répéter de nouveau les consignes.

EN : Eh bien c'est..., ouais. Euh...

CH : Parce que là, ça fait deux fois que tu présentes, à deux élèves en plus seulement...

EN : Mum, mum.

CH : Et..., donc tous les premiers essais, on est d'accord...

EN : Et..., non, parce que le premier essai du terrain de gauche (*EN montre l'image à l'écran*), je ne suis pas d'accord, le premier essai est réussi. Même après, ils ont réussi la situation. Ce qui me dérange, c'est le critère à gauche (*sur les terrains de gauche*). Alors que là T., lui il... Enfin, on voit que P. a compris puisque lui, il envoie à droite, à gauche, à droite, à gauche.

CH : Ouais.

EN : C'est que T. le met en difficulté.
CH : Oui, oui. Non, je ne suis pas sur « ils (*les élèves*) ne m'ont pas compris ». Je suis sur ton activité à toi.
EN : Ouais.
CH : Qui est plus une activité finalement de... Tu contrôles là en quelque sorte s'ils sont dans la situation, ce n'est pas ça ?
EN : Ouais, ouais. Si, si, c'est ça.
CH : Plus que l'apprentissage finalement.
EN : Oui, là oui. Sur ce premier temps, ouais, ouais. Mais je me dis que... Enfin après, je pense que je reviens sur les..., le..., le critère.

LECON (15'11)

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*à la fin de l'échange*) : Il (*le volant*) n'y est pas en plus. (*S'adressant à P.*) Tu vois là, tu es en retard. Peut-être que tu pourrais juste jouer en main basse.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*pendant l'échange*) : Voilà.

EN (*à la fin de l'échange*) Allez, il faut réussir ça cinq fois.

15'29

CH : Qu'est-ce que tu fais alors là ?
EN : Eh bien il fait un truc qui ne me plaît pas là : il (*P.*) joue un volant en déséquilibre avant complet, le..., le coude vers le bas.
CH : Ouais.
EN : Et je lui dis que plutôt que de faire ça, il pourrait jouer le volant en main basse.
CH : Ouais.
EN : Pour se donner un peu plus de temps et faciliter le fait de mettre le volant où il veut.
CH : Ouais, ouais. Et moi, j'ai du mal à comprendre ton activité là. Tu peux m'expliquer ? Parce que tu es sur..., tu continues à expliquer la situation mais tu commences à enseigner, c'est ça ? Parce que les formateurs t'ont quand même dit : « c'est mieux aujourd'hui l'enseignement ». Là, je trouve que sur le début, finalement il n'y a pas d'enseignement.
EN : Sur les deux premiers temps, non. Mais là oui. Je commence parce que je dis : « c'est bon, ils ont compris ».
CH : Pourquoi tu ne lui (*P.*) donnes pas ça en amont ? Euh..., les aspects..., comment faire, tu vois.
EN : Euh..., ouais, parce qu'il me semble que ce n'est pas..., parce que j'ai du mal..., parce qu'il me semble qu'elle n'est pas claire ma situation au début. Donc je donne ma situation, une fois que je... Le critère me gêne en fait. C'est-à-dire que j'ai un temps sur le critère que je veux expliquer qui me gêne un peu, qui est difficile à expliquer. Le critère là..., les « cinq fois, cinq fois », je n'ai pas la fiche...
CH : Ouais
EN : Et donc du coup, je veux voir comment ça tourne pour pouvoir ensuite entrer dans l'apprentissage. J'aurais été avec des groupes bien définis où...
CH : Attends, attends, ça veut dire que là, c'est volontaire, c'est-à-dire que c'est le fait que la situation soit complexe... Tu es d'abord sur une logique de faire tourner la situation, c'est ça ?
EN : Ouais, ouais. Parce qu'elle est complexe dans le sens où...
CH : Mais moi ce qui me...
EN : Où les conditions ne sont pas celles que j'avais prévues. Il n'y a pas..., je n'ai pas mes groupes de niveau... C'est-à-dire que ce ne sont pas les mêmes contenus aux mêmes élèves déjà. Là, spécifiquement.
CH : Ouais.
EN : Euh..., je n'ai pas la fiche pour les critères qui va me prendre une part... Enfin, le but

c'est quand même qu'elle (*la fiche*) me prenne une partie des..., des critères à leur donner en charge.

CH : Ouais.

EN : Et je n'ai pas envie de les noyer d'informations...

CH : Donc pour l'organisation, tu dis : « j'aurais pu faire autrement », enfin « j'avais prévu de faire autrement ».

EN : J'avais prévu de faire autrement. En plus, j'avais des groupes de niveau.

CH : Ouais.

EN : Donc ce n'était pas le même discours.

CH : Ça change quoi finalement là ?

EN : Eh bien déjà, cette situation était prévue pour un niveau particulier et pas pour les trois niveaux. Et là, j'ai des représentants des trois niveaux.

CH : Mum, d'accord.

EN : Et j'ai choisi celle-là parce qu'elle était intermédiaire. C'est celle (*la situation*) de niveau deux, que... Et..., et puis comme il y a quatre (*élèves*), je n'utilise pas la fiche. Donc je ne pars pas sur l'idée que la fiche va me prendre en charge...

CH : Ouais.

EN : Donc j'explique tout en fait, je donne tout. Donc je m'assure d'abord qu'elle (*la situation*) tourne et après je donne des contenus...

CH : Ouais, enfin tout... Parce que la fiche, elle est plutôt sur le critère, elle n'est pas sur l'organisationnel. Là, tu es sur le minimum organisationnel.

EN : Ouais, mais je donne quand même le critère à chaque fois.

CH : Ouais.

EN : Et comme ça fait une surcharge d'informations le critère en plus, je ne veux pas les (*les élèves*) noyer en plus avec des contenus techniques, qui en plus ne vont pas forcément servir à tout le monde. Parce que certains vont avoir moins de difficultés à se placer sous le volant que d'autres. T. (*un élève*) va être en retard, ça ne sera pas le cas de P. (*un élève*), etc.

CH : Donc en fait, là l'idée c'est : compte tenu de l'hétérogénéité, je suis sur l'organisationnel.

EN : Ouais, ouais. De manière inconsciente je pense.

CH : Ouais.

EN : Parce qu'encore une fois, je n'ai pas pensé ça sur l'instant. Ça m'est venu... Ce que j'ai fait là, je l'ai fait sans me dire pendant la réflexion...

CH : Non, mais c'est quand même un objet de formation avec les formateurs de mieux présenter.

EN : De mieux présenter oui.

CH : Et donc tu rentres avec cette idée de présentation ou c'est quelque chose qui...

EN : Je rentre avec l'idée que je vais présenter une seule situation, et pas l'ensemble de mes situations.

CH : Mais pas les contenus techniques ?

EN : Et..., et je ne veux pas les (*les élèves*) noyer d'informations. C'est surtout ça, je ne veux pas les noyer d'informations. Et sur le coup, je fais un choix qui, à mon avis..., je fais un choix là qui est lié à l'organisationnel, pour qu'ils comprennent bien comment ça fonctionne...

CH : Ouais.

EN : Je donne le critère parce que je n'ai pas la fiche. Et donc du coup, comme je vois que ça commence à durer, hop j'arrête un peu et je me décharge du fait que..., je m'appuie sur le fait que je suis à côté d'eux et je vais pouvoir leur donner des critères...

CH : Ok.

LECON (18'49)

Les élèves effectuent un nouvel échange dans lequel la consigne n'est pas respectée.

EN (*à la fin de l'échange, s'adressant à P.*) : Alors, attends. Pour que tu sois en situation de réussir un peu plus facilement... Quand tu joues ton volant, c'est comme quand tu fais ton dégagé. Il faut que tu es tes deux appuis au sol et stabilisés. Là, plusieurs fois tu te précipites

et tu orientes juste à la fin ton tamis avec ton poignet. Alors tu as raison : c'est l'orientation du tamis qui va faire que le volant va aller à droite ou à gauche, d'accord ? Et la finition du geste. Si tu finis dans la direction du point de chute, par exemple si tu finis vers la gauche, il va aller à gauche, etc., d'accord ? Et pour ça, si tu fais un dégagé, il faut que tu orientes les épaules dans la direction dans laquelle tu veux l'envoyer, si tu fais une amortie, c'est..., tu orientes ton poignet et tu peux accompagner avec tes épaules. Mais il faut que tu sois stable déjà avec tes appuis au sol, ok ? Allez, c'est parti.

19'31

CH : Et là alors ?

EN : Eh bien c'est un problème propre à P. (*un élève*). Et donc je lui donne du contenu pour qu'il puisse réussir...

CH : Ça, c'est propre à lui ça ? Parce que les autres...

EN : En tous les cas, lui, c'est son problème là.

CH : Ouais. Ouais, là.

EN : Ouais, c'est..., c'est son problème là.

CH : Ouais, c'est ça, j'ai l'impression que tu réagis au tac-o-tac là...

EN : Et ouais, parce que du coup, ils ne sont que quatre (*élèves*), il y a ça aussi. Ils ne sont que quatre... Ce sont des contenus je pense que j'aurais donné au niveau deux ça. « Pour réussir, il faut que vous orientiez... ». Je leur aurais donné un contenu, je ne les aurais pas noyés de contenus mais je leur aurais dit : « pour atteindre les zones, il faut que vous orientiez vos épaules dans le sens..., que vous orientiez vos épaules en direction du point de chute du volant ». « Si vous jouez à gauche, vous vous décalez un peu vers la gauche »...

CH : Ouais, donc là tu as basculé sur l'enseignement finalement, c'est ça ?

EN : Ouais, mum mum.

CH : En fonction de ce que tu as vu pour lui (*P.*) là, c'est ça ?

EN : Voilà.

LECON (20'15)

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*à la fin de l'échange, s'adressant à P.*) : Il est dehors. On va agrandir un peu la zone.

EN (*s'adressant à T.*) : T., recule les plots, enfin avance les plots vers le centre. (...) Allez-y.

Elève : C'est simple là.

EN : Oui, c'est simple mais il (*P.*) n'y arrive pas. Donc on facilite le truc. Allez-y.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*à la fin de l'échange*) : Voilà.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

Elève (*T., à la fin de l'échange*) : Excuse-moi. Ce n'est pas bon là. (...) Cinq fois, c'est ça ?

EN : Cinq fois. Enfin, il faut qu'il réussisse à alterner cinq fois.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*pendant l'échange, s'adressant à P.*) : Là ok. Tu prends ton temps, prends ton temps pour le (*le volant*) jouer.

P. rate le volant.

21'25

CH : Tu vois, c'est là, ils (*les élèves*) sont constamment en échec, donc c'est pour ça que je te pose la question. Ils n'y arrivent pas là finalement.

EN : Ouais, ouais, ils n'y arrivent pas. Il y a un truc sur lequel je n'ai pas insisté qui explique à mon avis pourquoi ils n'y arrivent pas, c'est l'attitude de celui qui renvoie.

CH : Ouais.

EN : Qui le met parfois en difficulté, qui... Et je m'en rends compte, pas de suite là en plus, je m'en rends compte après quand... Il y a eu un échange où les deux fortes têtes des quatre là sont l'un contre l'autre...

CH : Oui, oui.

EN : Et il y en a un qui râle en disant : « attends, tu m'envoies que des volants pourris, je ne peux rien faire... ».

CH : Oui.

EN : Et donc là, je me rends compte qu'effectivement, je n'ai pas donné de contenus pour celui qui renvoyait.

CH : Ouais.

EN : Je n'y ai pas pensé en fait. Et effectivement, le volant que ce joueur-là envoie va influencer sur le comportement de celui qui doit alterner dans les zones.

CH : Ouais, d'accord. Et là donc..., si on reprend ton cadre, tu es dans quoi finalement ? Tu enseignes ? Tu expliques ? Qu'est-ce que tu... Moi j'ai du mal à voir là... Tu dis : « je suis en situation d'apprentissage ». Moi, j'ai du mal à voir la situation d'apprentissage, tu vois.

EN : Je suis dans un premier temps dans lequel je..., il y a une forme... Enfin, c'est plus technique en fait. On va atteindre les zones et après on va associer l'intention à l'action, qui est de..., de mettre en difficulté spatialement son adversaire.

CH : Ouais, ouais. Moi, ce qui me gêne si tu veux, c'est l'absence du comment on aboutit à ces zones tu vois. C'est-à-dire accéder à la zone, c'est le résultat. Tu es d'accord ?

EN : Ouais.

CH : Mais le..., quelles actions mener pour y aboutir ?

EN : C'est...

CH : Ce qui me gêne, c'est ça.

EN : C'est orienter les épaules..., je le dis après coup.

CH : Voilà.

EN : Voilà. Mais parce que..., encore une fois, c'est parce que j'ai insisté sur les choses organisationnelles, liées à mon avis un peu au contexte.

CH : Donc là, tu es (*inaudible*) par le contexte.

EN : En temps normal, j'aurais donné l'organisationnel et les moyens pour y arriver et j'aurais dit : « il y a la fiche qui vous permet de dire quand est-ce que vous y êtes arrivés ou pas ».

CH : Et est-ce que ça ce n'est pas en contradiction avec ce qu'ils (*les formateurs*) te disaient..., « là, tu as été plus court aujourd'hui »... Tu vois, là tu me dis : « en temps normal, j'aurais fait et l'organisationnel et le technique ».

EN : Euh..., non, parce que la fois dernière (*lors de la Visite Formative 3*), j'avais été plus long dans le sens où j'avais présenté toutes les situations, en essayant..., en faisant le plan organisationnel, du technique, enfin du contenu...

CH : Ouais.

EN : Du critère, et puis l'autre situation avec de l'organisationnel, du contenu...

CH : Ouais.

EN : Et du coup, j'avais..., j'avais pris du temps.

CH : Donc toi, l'idée de la visite dernière, tu as retenu cette idée-là, c'est-à-dire...

EN : Séquentialiser ma... Enfin comme il y a plusieurs temps dans l'enseignement, dans mon enseignement...

CH : Ouais.

EN : Donner des consignes pour chacun des temps, et pas..., et pas au tout début pour tous les temps.

CH : Ouais d'accord. Parce que là, enfin moi c'est vraiment ce qui me frappe, je me dis : « mais à quel moment..., qu'est-ce qui est donné à apprendre ? ». Et vous n'en discutez pas..., ils ne reviennent pas trop dessus les formateurs.

EN : Non, non. Mais après c'est vrai qu'avec... Ça devient plus évident avec l'apparition de l'incertitude.

LEÇON (24'00)

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (à la fin de l'échange, s'adressant à l'élève « qui renvoie ») : Il (*le volant*) est bon là. Allez, vous c'est ça. Si tu vois qu'il n'y arrive pas, vous passez à trois fois consécutivement, d'accord ? Vous diminuez un peu l'exigence.

24'16

CH : Là, tu régules.

EN : Ouais, parce que je vois que c'est difficile cinq fois, donc je passe à trois fois.

CH : C'est ça que je ne comprends pas si tu veux. « Je vois que c'est difficile », enfin c'est ça qui m'interpelle. « Je vois que c'est difficile » et moi je me dis : « mais tu ne leur donnes pas les contenus ».

EN : Je lui (*P.*) ai donné là quand même : il y a l'orientation des épaules, stabilisation des appuis...

CH : Ouais, ouais mais je veux dire quand tu me dis enseignement, dressage ostensif...

EN : Non mais je lui ai donné l'outil, je lui ai donné l'outil, je vois que cinq fois c'est un peu compliqué donc je lui dis : « tu passes à trois fois ».

CH : Parce que là quand même tu n'es pas..., tu n'es pas dans le dressage. Tu es à côté, tu ne le harcèles pas au sens de : « attends, répète, refais ».

EN : Ouais, ouais.

CH : Moi je te trouve..., sur l'accompagnement plus que sur l'enseignement. Je ne sais pas ce que tu en penses...

EN : Si, si c'est vrai. Non, non c'est vrai et en même temps je suis préoccupé par autre chose que... Là, il y a des trucs..., je pense à autres choses en terme de fonctionnement, distribution des consignes, enfin... C'est vrai que je suis préoccupé par ça là, par rapport au chantier que l'on a délimité avec P. (*la CP*) et C. (*le PR*) et donc j'essaie de...

CH : C'est-à-dire ? Parce que je ne comprends pas là, vas-y.

EN : On a parlé de distribution des consignes, d'organisation de la situation, de la fiche, tout ça. Et je suis plus sur..., les échanges..., enfin je m'éloigne un peu... Comment dire ? Je suis orienté par ça là quand je travaille, c'est ça qui me guide un peu.

CH : Ouais, mais ce n'est pas en lien tu trouves ?

EN : Si, si, si mais je veux dire ça me préoccupe, au sens où..., enfin ça me préoccupe.

CH : Ça te coupe de...

EN : Ouais, ça me..., je suis...

CH : Ça te gêne alors en fait.

EN : Je suis un petit peu stressé, enfin pas stressé mais je...

CH : C'est-à-dire que là, dans l'activité, ce sont des choses..., enfin ça te gêne, ça te préoccupe au sens de gêner. Tu me dis : « je ne fais pas ce que je voudrais faire ».

EN : Ouais, ouais, enfin...

CH : Qu'est-ce qui gêne là finalement ? Parce qu'il me semble qu'ils (*les formateurs*) sont d'accord avec toi sur le principe d'apprendre...

EN : Ouais mais à ce moment-là, je ne le sais pas qu'ils soient d'accord avec moi. Enfin... Comment ça qu'ils sont d'accord ? Sur l'apprentissage et le développement ?

CH : Non mais sur ton choix finalement, ils sont d'accord. Je veux dire : « il y a un côté j'apprends puis je développe ».

EN : Oui, oui.

CH : Moi, la question que je te pose, c'est : « vous vous êtes parlés, vous dites que c'est une situation d'apprentissage ». Bon moi, je fais le naïf, je me dis : « bon, tu ne les (*les élèves*) as quand même pas harcelés ». Ils échouent, tu régules pour les faire réussir. Mais à un moment donné, il n'y a pas d'insistance sur le contenu pour...

EN : Oui, à ce moment-là oui. Pourquoi ? Parce qu'à ce moment-là, on est en train de lancer les situations. Je me rends compte que je n'ai pas été clair. Ils sont à côté P. (*la CP*) et C. (*le PR*). Et je sais que je vais me faire avoir sur le fait que je n'ai pas été clair sur mes situations. Je..., je me rends compte qu'il y a des choses qui ne vont pas. Et du coup, je suis en train de réguler sur l'organisationnel et..., et après coup..., alors c'est quand il y a la fiche, etc.

CH : Donc ta préoccupation, c'est l'organisationnel.
 EN : C'est l'organisationnel, distribution des consignes pour répondre aux attentes des formateurs qui ont été clairs par rapport à la clarté des consignes, des critères, etc. Et moi, ils ne sont pas clair là mes critères. C'est..., on l'a vu là, je n'ai pas été clair, j'ai bafouillé.
 CH : Oui, oui.
 EN : Donc je suis plus préoccupé par ça et je cherche à trouver des solutions pour les (*les critères*) rendre un petit peu..., enfin je pense..., l'idée des trois fois, tout ça...
 CH : Ouais.
 EN : Et en même temps, je donne des contenus mais c'est vrai que je ne suis pas dans..., je suis moins préoccupé..., je suis préoccupé par quelque chose qui est de répondre à une exigence, enfin une commande des formateurs, et que je n'ai pas réussi à mettre en œuvre concrètement.
 CH : Comment... Là voilà, tu essaies de répondre à la commande là.
 EN : Et puis je... Oui, et puis je suis un peu dans l'adaptation aussi. Parce que j'ai une séance qui n'est pas celle que j'avais prévue...
 CH : Ouais.
 EN : Voilà. Je suis un peu..., je pense à plusieurs choses à la fois et c'est vrai que je suis moins... Là, c'est vrai que ce n'est pas vraiment de l'enseignement au sens où je suis derrière.
 CH : Là, tu essaies de faire tourner en quelque sorte un truc que tu as prévu de...
 EN : Oui. Un peu, un peu ouais.

LECON (27'33)

EN change de terrain.

EN : On en est où là les gars ? Vous n'avez pas tourné.

Elève : Si, si.

EN : Si vous avez tourné. Attends, attends P. (*S'adressant à P.*) Tu as fait un peu avec l'incertitude ?

Elève (*P.*) : Oui, on l'a fait.

EN : Ok. Bon, on va voir.

Les deux élèves effectuent un échange.

EN (*s'adressant à T*) : Là, tu fais droite gauche, c'est ça ?

Elève : Oui.

EN (*à la fin de l'échange, s'adressant à P.*) : Essaie d'éviter de jouer en revers, d'accord ? Tu joues beaucoup beaucoup en revers.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*à la fin de l'échange, s'adressant à P.*) : Le but là, c'est de ne pas le mettre en difficulté.

Elève : Ah, ok.

EN : Et oui, c'est lui qui travaille, c'est lui qui doit alterner droite gauche.

Elève : Et donc moi je me contente de renvoyer.

EN : Voilà. Dans un premier temps oui. Après, on verra.

28'25

CH : Là, les élèves te disent qu'ils ont fait et tu es encore d'expliquer ce que...

EN : Et ouais. Parce que... C'est ce que je disais, je n'ai pas donné de contenus à celui qui renvoie. Lui (*désignant l'élève « qui renvoie »*), il ne l'a pas fait encore. Enfin la situation...

CH : Ils (*les élèves*) ont dit qu'ils avaient fini la situation.

EN : Pour un, pour celui qui bosse là.

CH : Ah.

EN : C'est-à-dire que là, ils sont en train de tourner.
 CH : Ouais.
 EN : Et lui (P.), il n'a jamais été en position de renvoyeur. Et il renvoie en mettant en difficulté T. (« l'élève qui travaille »).
 CH : Ah, donc là, tu amènes des consignes sur...
 EN : Sur celui qui renvoie.
 CH : D'accord.
 EN : Parce qu'à lui, je ne lui en avais pas donnée.
 CH : Donc le principe, tu dis quoi là ?
 EN : Je lui dis : « ce n'est pas toi qui travaille, c'est celui qui est en face qui bosse et qui doit atteindre les deux zones ».
 CH : Ouais.
 EN : « Toi, tu ne dois que les (*les volants*) relever », alors que lui il le faisait reculer au fond du court et l'autre était en difficulté.
 CH : Ouais.
 EN : Et je lui dis : « ce n'est pas ce qui m'importe ».
 CH : C'est quand même... Enfin, c'est quand même fou parce que c'est..., ils (*les élèves*) ont quand même bossés. Même si ce n'est pas lui qui l'a fait tout à l'heure, il a quand même bien vu l'autre renvoyer les volants.
 EN : Ouais mais... Je pense que..., je pense que P. (*l'élève « qui renvoie »*) ne va pas...
 CH : Donc lui là, il le fait travailler dans les circonstances où l'autre le fait travailler ?
 EN : C'est-à-dire ?
 CH : C'est-à-dire qu'il ne respectait pas non plus..., il reproduit ce qu'à fait l'autre ?
 EN : Non, je ne pense pas.
 CH : Parce qu'ils ne découvrent pas la situation.
 EN : Ouais. Et je ne pense pas qu'il se soit rendu compte. L'autre a dû lui relever les volants. Enfin, je pense. Parce que P. est plus... Enfin, je pense. Mais... C'est un côté (*un terrain*) que je n'ai pas vu donc...
 CH : Ouais, parce que là, tu es encore dans l'organisation.
 EN : Ah oui, je suis dans l'organisation. Parce que je vois qu'il (P.) le (T.) fait reculer et je vois qu'il n'y arrive pas T. Il faut trouver une solution.
 CH : Ouais.

LECON (29'36)

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (à la fin de l'échange) : Bon là, ça fait cinq fois. Ok, donc là, c'est comme une réussite. (*S'adressant à T.*) Combien de fois tu l'as réussi ça ?

Elève (P.) : Trois

EN : Tu continues, il faut que tu le réussisses deux fois de plus.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (à la fin de l'échange, s'adressant à l'élève « qui renvoie », suite à une faute de sa part sur un volant frappé en revers) : Tu vois là par contre...

Elève : Oui mais...

EN : Parce que..., parce que tu es en retard sur ton déplacement.

30'15

CH : Et là donc...

EN : Là, je suis sur une autre règle là. Enfin, je ne suis pas du tout sur la règle... Parce que ce n'est pas lui qui bosse. Et lui (*l'élève « qui renvoie »*), il joue tout le temps en revers ; ça me saute aux yeux et du coup, je lui fais le retour.

CH : Moi, j'ai l'impression qu'ils (*les élèves*) ne sont pas dans la situation là les élèves. Je ne sais pas ce que tu en penses mais... On ne voit pas...

EN : C'est dans quel sens « ils n'y sont pas » ?

CH : Eh bien ce qui me surprend, c'est le..., c'est le côté, sur l'aspect même organisationnel, ce que j'attends de vous..., tu vois il n'y a pas d'insistance. Enfin, il y a des..., tu accompagnes si tu... Par exemple, là, ils font ; on ne voit pas..., tu vois on ne les voit pas respecter précisément pendant trois fois..., tu vois. De l'extérieur, c'est ce qui me surprend.

EN : Ouais. Moi, j'ai l'impression qu'il arrive à le faire T. quand même.

CH : Ouais. Il cherche à le faire.

EN : Ouais, mais il n'y arrive pas parce que soit il (*l'élève « qui renvoie »*) le fait reculer... Il y a eu deux ou trois fois où c'est... C'est lui qui tombe le volant parce qu'il joue en revers, tout ça et il ne relève pas le volant. Donc sur ces deux ou trois fois, ce sont des chutes à cause de ça. Ce n'est pas parce que dans l'intention il (T.) ne respecte pas la situation.

CH : D'accord.

EN : Et en plus, ce n'est pas lui qui bosse.

CH : Donc pour toi, la difficulté vient principalement de celui qui renvoie.

EN : Là oui.

CH : Enfin, sur le cas que l'on...

EN : Oui, sur les cas que l'on vient de voir, là oui. Après, je n'ai pas..., je suis d'accord, je n'ai pas..., je n'ai pas enseigné, je n'ai pas donné de contenu à T. (*« l'élève qui travaille »*).

CH : Toujours pas.

EN : Toujours pas non, toujours pas.

CH : Ouais. Donc là, tu es...

EN : Je suis dans... Là, pour l'instant, je suis sur ce que je leur demande de faire pour voir un peu... Parce que je ne les vois pas trop faire. Je vois surtout...

CH : C'est ça qui me surprend si tu veux. C'est que la situation, ça fait un moment qu'elle est en place et finalement on ne voit pas trop ce que l'on veut voir. Donc c'est ça, ça revient un peu à mon constat. Est-ce que tu penses qu'à un moment donné il ne faut pas leur donner les outils pour faire ? Tu vois ?

EN : Si, si mais... C'est compliqué. Encore une fois, ce ne sont pas les mêmes niveaux d'élèves là. En tant normal, P. n'aurait jamais fait cette situation ; il en aurait fait une autre, qui est de se placer par rapport au volant déjà. On le voit que lui, il n'est pas...

CH : Ouais.

EN : Il joue en revers en main basse. Parfois..., il a fait un revers à deux mains à un moment donné, un truc improbable en badminton et... Parce qu'il n'est pas..., enfin...

CH : Donc là en fait, si je comprends bien, ce qui te gêne là, sur l'aspect enseignement, enfin apprentissage, c'est la..., la différenciation...

EN : Eh bien je suis resté sur une règle là, enfin j'ai du m'adapter et donc je suis resté sur mon...

CH : Tu as pris le niveau deux.

EN : Comment dire ? Si j'avais été tout seul, en fait je vais parler comme ça, si j'avais été tout seul, sans les formateurs et sans la caméra, je n'aurais pas fait ça comme ça du tout. Elle (*la situation*) n'était pour moi pas faisable. Ils (*les élèves*) ne sont pas sur les mêmes besoins, il y en a qui ne peuvent pas faire cette situation-là.

CH : Et c'est ce qui t'empêche là d'être sur ce..., sur le..., pour aller vite les éléments techniques, c'est ça ?

EN : Eh bien, du coup je suis resté..., du coup je choisis un niveau intermédiaire où je me dis qu'ils vont peut-être pouvoir un petit peu tous s'en sortir.

CH : Ouais.

EN : Et la règle, c'est de déplacer l'adversaire à droite et à gauche, c'est-à-dire sur le côté du terrain, pour arriver à créer une rupture spatiale.

CH : D'accord.

EN : Maintenant...

CH : Pour autant... Tu me dis : « ça, je l'avais pensé pour le niveau deux », tu es d'accord ?

EN : Ouais.

CH : Pour autant, dans ta planification, tu avais associé ça à un certain nombre d'éléments techniques, tu es d'accord ?

EN : Voilà.

CH : Et là je... Pourquoi tu ne les poses pas là pour les aider, alors qu'ils pataugent depuis un moment ? Enfin, c'est une question très naïve...

EN : Ouais, c'est vrai, j'aurais pu mais...

CH : Qu'est-ce qui t'empêche quoi ?

EN : C'est ce que je te disais tout à l'heure. C'est par rapport à la succession d'informations. Parce que je me suis, entre autres, embrouillé par rapport au critère des « cinq fois, cinq fois »...

CH : D'accord. Si l'organisation n'est pas bonne, tu ne vas pas insister...

EN : Ouais, je n'ai pas voulu donner d'autres contenus et je me dis qu'en plus... Et en plus, je me dis qu'ils (*les élèves*) ne sont pas nombreux et je vais pouvoir en donner en situation. C'est ce que j'ai fait avec P.

CH : Oui.

EN : Et là, pour revenir à cette situation-là, P., celui à gauche à l'écran (*l'élève « qui renvoie »*), a d'autres difficultés qui empêchent l'autre de travailler.

CH : Oui, oui.

EN : Et donc j'essaie de réguler un peu ces difficultés-là. « Tu vois, tu joues en revers donc essaie d'éviter ton revers », enfin..., « essaie de te déplacer un peu plus vite sous le volant », enfin d'autres trucs qui n'ont aucun rapport avec le fait de déplacer à droite et à gauche.

33'58 ... 34'52 : Avance rapide

LECON (34'52)

EN : P., tu vas jouer avec C. Et vous (*s'adressant aux deux autres élèves*), vous n'allez pas jouer. Je vais vous passer une fiche, d'accord ? Je vous ai fait le schéma de la situation. Maintenant, vous la connaissez. Vous l'avez vécue tous donc je, je ne vous la répète pas, d'accord ? Je vous ai mis sur la fiche ce que je veux voir. Donc je... Vous allez faire un trait à chaque fois que vous voyez apparaître le critère, d'accord ? Au bout de cinq critères, vous changez de colonnes et donc de situation. D'accord ? La première, le premier critère, c'est (*EN lit la fiche*) : « en coopération, il faut que la perte du volant vienne de A ». Donc A sur le schéma, c'est celui qui renvoie, d'accord ? Vous voyez (*EN montre le schéma*), j'ai fait les deux zones et (*EN lit la fiche*) : « B doit arriver systématiquement à atteindre les deux zones dans l'ordre ».

Elève : Quoi ?

EN : C'est la première situation, regarde. (*EN lit à nouveau la fiche*) « En coopération, il faut que la perte du volant vienne de A ».

Elève : Ce n'est pas un match alors, c'est...

EN : Non, non. On repart sur le début.

Elève : D'accord, d'accord.

EN (*EN lit la fiche*) : « Et B. doit arriver systématiquement à atteindre les deux zones dans l'ordre ». Ok ?

Elève : Ouais.

EN : Donc vous faites ça. Donc on joue. Mettons P. joue avec moi. Moi, je renvoie le volant. Chaque fois que je perds le volant et que P... Si moi je perds le volant et que P. atteint systématiquement les deux zones, c'est réussi.

Elève : D'accord, ok.

EN : Donc l'observateur, il fait un trait. Si par contre c'est P. qui perd le volant, vous faites une croix, d'accord ? Ou si P. n'atteint pas la zone ou si ça tombe au milieu du terrain, vous faites une croix. Une fois que l'on voit apparaître cinq traits consécutifs...

Elève : Cinq croix.

Elève : Non, cinq traits.

EN : Une fois que l'on voit apparaître cinq traits consécutifs, on considérera que P. a réussi. D'accord ? Et quand il a réussi, vous changez. Donc C. tu prends sa place. Donc toi

(s'adressant à l'élève « qui observe »), ça veut dire que tu n'es plus à cette colonne, tu passes à la colonne suivante, ok ? C'est bon, tout le monde a compris ? On va voir de toutes les façons.

36'42

CH : Alors là, tu en penses quoi de cette présentation ?

EN : Non, toujours pareil, c'est le « cinq fois » qui me dérange.

CH : C'est...

EN : Toujours pareil, c'est cette histoire de « cinq fois, cinq fois »...

CH : Ça t'aura embêté ça.

EN : Ah ouais, parce que je trouve que ce n'est pas..., je trouve que ce n'est pas...

CH : Ce n'est que ça qui t'embête là ? Ce n'est que ça qui te questionne ?

EN : Ouais. Parce que dans le fond, je trouve que ce n'est pas super..., je trouve que c'est assez clair.

CH : Clair pour toi, ça veut dire quoi là « c'est clair » ?

EN : C'est-à-dire que c'est compréhensible pour les élèves là ce que j'ai dit. C'est-à-dire que c'est une paire, il y a (*le joueur*) A et (*le joueur*) B qui sont schématisés, ils (*les élèves*) sont tous les quatre, ils ont le schéma sous les yeux... Donc B est celui qui renvoie, A est celui qui travaille. C'est réussi quand il y a une perle du volant par B et que A a voulu atteindre systématiquement les zones.

CH : Tu ne le dis pas comme ça là.

EN : Pas loin alors.

CH : Euh..., ouais. Tu as vu là (*dans l'entretien d'autoconfrontation*), tu as mis dix secondes, là (*dans la leçon*) tu as mis...

EN : Non mais je n'ai pas dit que ça. J'ai dit autre chose. Après je suis revenu, j'ai dit « on refait la même situation », mais à un moment donné j'ai dit exactement, presque exactement cette phrase.

CH : Mais pas aussi..., ciblé.

EN : Si, parce que j'ai lu la phrase sur la fiche.

CH : Parce que là (*dans la leçon*), moi je trouve que c'est beaucoup plus long.

EN : Ah mais c'est long parce qu'ils (*les élèves*) me demandent si ce n'est pas un match. Non, ce n'est pas un match. Je prends l'exemple « si je suis à la place de..., donc si je suis à la place de... », et je donne des exemples, je donne..., je multiplie les exemples pour essayer d'illustrer ce que j'ai dit.

CH : Ouais.

EN : Mais après, c'est sur le...

CH : Donc elle (*la situation*) est claire. Elle est claire parce qu'ils (*les élèves*) comprennent ce que tu attends d'eux.

EN : Je pense. Mais après je dis « croix » et « traits » et l'histoire des cinq fois consécutives, je me dis : « là, c'est un peu... » et là, ça devient un peu l'embrouille quoi. Et ce qu'il aurait fallu faire pour le rendre plus clair à mon avis, c'est de les (*les élèves*) mettre en situation et leur demander : « qu'est-ce que l'on met dans la fiche là ; on met une croix ou un trait ? ».

CH : Ouais.

EN : « Ok, on a mis un trait ».

CH : Je crois que c'est ce que tu fais d'ailleurs là. Tu proposes non ?

EN : Après coup oui. Mais du coup, c'est une perte de temps. J'aurais dû..., j'aurais dû dire : « bon, voilà, on va remplir cette fiche, vous venez sur le côté ; les autres, vous faites la situation que l'on vient de faire et dès que c'est atteint..., hop voilà là on met un trait, hop là on met une croix ; et dès qu'il y a trois traits ou cinq traits... ».

CH : Mum. Moi là, je suis toujours dans cette incompréhension de..., tu vois, de ce que tu vises en termes d'enseignement et ce qui est de l'organisationnel, même si je n'aime pas cette scission... Tu vois là pour moi, c'est un peu du même ordre que tout à l'heure.

EN : Ouais, alors c'est tout simplement parce que... Pareil, je veux faire..., je veux utiliser la fiche, qui doit m'aider à passer de..., dans tous mes temps...

CH : Ouais.

EN : Donc du coup, je fais un détour énorme parce que je reviens sur la première situation

là.
 CH : Ouais. Où ils (*les élèves*) atteignent des zones consécutivement, enfin alternativement.
 EN : Oui. Alors que...
 CH : Même s'ils ne l'ont jamais réussi encore puisque ça...
 EN : Si, si ils l'ont réussi. Même après ils sont passés sur..., après ils sont passés sur incertitude. Là, ils viennent de faire... La séance avançait, ils bossaient tous sur...
 CH : Non, non, non. Ça, c'est la trente et unième minute, c'est trois minutes après ce que l'on a vu tout à l'heure.
 EN : D'accord.
 CH : C'est-à-dire qu'ils ont enchaînés...
 EN : D'accord.
 CH : Ils étaient en train de faire et tu as coupé, et tu as dit : « bon, on arrête les matchs ». Donc ils ne l'ont pas...
 EN : Je pensais que j'étais déjà passé sur l'histoire de : « on va faire des matchs... ».
 CH : Il y en a deux (*élèves*) qui ont commencé puis tu les arrêtes. Mais ça dure deux minutes.
 EN : D'accord. Autant pour moi, je croyais...
 CH : Donc là ils sont sur..., finalement assez proches de ce qu'on faisait.
 EN : Ok. Mais je leur dis : « on repart ».
 CH : Ouais. C'est pour ça que T. te dit : « on ne fait plus de matchs alors ». Parce qu'il était déjà un petit peu dans le match.
 EN : Ouais, ouais.
 CH : Non, moi ma question, c'est simplement : donc là aussi, c'est un choix sur l'organisationnel, c'est ça ?
 EN : Euh..., par rapport à la présentation ?
 CH : Ouais.
 EN : Oui, par rapport à la fiche, oui.
 CH : Ouais.
 EN : Faire tourner la fiche.
 CH : Faire tourner la fiche ouais.

LECON (39'48)

EN : Vous, vous bossez. Les deux autres, vous venez avec moi, on va remplir la fiche.

40'02

CH : Là tu leur dis : « bon, venez avec moi, on va remplir la fiche ».
 EN : Ouais.
 CH : C'est ça qui est surprenant. Parce que l'idée, ce n'est quand même pas qu'ils... Enfin ton activité est sur qui là ?
 EN : Eh..., normalement non, elle n'est pas sur ceux (*les élèves*) qui remplissent la fiche, elle est sur les autres.
 CH : Ouais.
 EN : Mais... Du coup, je veux m'assurer que la fiche est bien comprise et..., ouais. Donc je me centre sur la fiche et pas sur ceux qui travaillent. Mais une fois que la fiche sera comprise, je me centrerai sur ceux qui travaillent.
 CH : Et ça, tu penses que c'est le fait qu'ils soient quatre (*élèves*) aussi ?
 EN : Non, ça c'est sur le fait que la fiche n'est pas... C'est ce que l'on disait l'autre fois : elle n'est pas forcément assez ergonomique et elle nécessite une explication.
 CH : Pourtant tu me dis que c'est clair là.
 EN : Je pense que le critère... Quand je dis « c'est clair », c'est le critère qui est clair et qui est compris par les élèves. Mais après la fiche, les « cinq fois - cinq fois », les traits et les croix, c'est ça qui n'est pas clair.
 CH : D'accord. Donc ce qu'il y a à faire serait clair mais la façon de remplir la fiche pour l'observer...
 EN : La façon de remplir la fiche n'est pas claire.
 CH : Ouais.

EN : Et..., et c'est pour ça que dans l'entretien, quand P. (*la CP*) me dit : « la fiche n'est pas ergonomique », je ne lui dis pas non.

CH : Ouais, ouais.

EN : A mon avis, non, elle ne l'est pas ergonomique.

CH : Par contre, on se rend compte là, enfin je ne sais pas mais..., que c'est un peu contradictoire finalement cette idée de fiche. Si tu dois à la fois présenter ce qu'il y a à faire et à la fois... Quand on te dit qu'il faut que ce soit plus court...

EN : Eh oui, mais parce qu'à mon avis..., voilà, ça peut être plus court si la fiche est..., est facile à remplir.

CH : Ouais.

EN : Là, ce n'est pas le cas. Donc du coup, ça nécessite d'expliquer la situation, de donner des contenus d'apprentissage, enfin des contenus d'apprentissage ou des contenus où la règle est à apprendre et euh..., remplir la fiche. Et donc là, du coup, il y a plus de temps d'explication.

CH : Ouais.

LEÇON (41'27)

EN (*s'adressant à un des deux élèves « qui observent » qui voulait prendre la parole*) : Qu'est-ce que tu as à me dire ?

Elève : Pourquoi on ne peut pas le faire dix fois tout court et pas cinq fois consécutives ?

EN : Non, je veux le voir cinq fois consécutives. (*S'adressant aux observateurs*) Donc vous, vous remplissez. T., tiens (*l'EN donne une fiche à T.*). Vous avez un stylo, vous mettez le prénom de celui qui travaille. Alors c'est P. qui travaille. Alors tu me mets son nom et son prénom et vous remplissez ensemble.

Les deux élèves joueurs effectuent un premier échange.

EN (*pendant l'échange*) : Ça a commencé les garçons donc vous observez.

EN (*à la fin de l'échange*) : Alors, il faut mettre...

Elève : Il faut mettre une croix parce que c'est..., c'est lui qui a raté.

Elève : D'accord.

EN : D'accord.

42'06

CH : Donc là, tu fais quoi en fait là ?

EN : Je m'occupe des deux (*élèves*) qui sont assis par terre et qui remplissent la fiche.

CH : C'est que C. (*le PR*) appelle... Là, tu enseignes vraiment quoi.

EN : Non, je pense que ce n'est pas de ça dont il parle, c'est après. Parce qu'après, je vais donner des contenus aux élèves quand ils vont vraiment travailler.

CH : Donc là, tu as une activité centrée sur...

EN : Sur l'organisationnel par rapport à la fiche.

CH : Et pour toi, c'est intéressant ça en termes d'enseignement ?

EN : Non.

CH : Parce que bon, c'est quand même l'objet de ton travail. « J'ai mis en place les fiches... »

EN : Ça va pouvoir l'être si à un moment donné, je pense..., s'il y en a un qui (*élève*) qui arrive dans la seconde partie de l'enseignement où ils doivent observer la règle. Mais là, ils observent juste l'atteinte des deux zones donc..., pas vraiment d'intérêt. Après, il y a l'observation.

CH : Ouais. Je ne comprends pas pourquoi tu n'es pas de suite sur ça. Ça renvoie à ma question de départ.

EN : Ouais, ouais. Mais c'est parce que j'avais fait le choix de vérifier le travail sur l'atteinte des zones, donc là techniquement dans un premier temps. Mais c'est vrai que comme ce ne sont pas les mêmes niveaux, je ne suis pas entré dans les contenus techniques,

qu'il aurait fallu..., voilà en termes de contenus techniques.
CH : D'accord.

LEÇON (42'55)

Les élèves effectuent un nouvel échange.

Elève (*pendant l'échange*) : Qui est-ce qui travaille des deux là ?

Elève (*désignant un élève du doigt*) : C'est lui ?

EN (*désignant un élève du doigt*) : C'est P. qui travaille.

(...)

Elève (*à la fin de l'échange*) : Là, il y a un, un trait.

EN (*s'adressant à un des deux joueurs*) : Attends, stop, deux secondes. (*S'adressant au joueur « qui renvoie »*) C., joue le jeu. Si tu estimes que le volant n'est pas dans la zone, tu t'arrêtes, quitte à ce que ce soit une erreur mais arrête-toi.

43'35

CH : Ils (*les élèves*) font là quand même, non ?

EN : Mum. Oui, là ça tourne.

CH : Ça tourne là ?

EN : Ouais, ouais, là ça tourne, parce que ils..., ceux qui remplissent la fiche anticipent ce que je dis, « là on met une croix, là on met une barre ».

CH : Ouais.

EN : Et ceux qui jouent, enfin là c'est P... Bon...

CH : C'est le meilleur, c'est ça ?

EN : C'est le meilleur qui travaille ; Lui, il est même en-dessous de son niveau puisqu'il aurait fait une situation plus compliquée lui. Il y arrive. Donc..., et bien voilà, ça tourne. Maintenant, je lui avais donné..., je ne sais pas si à lui je lui avais donné des contenus, parce qu'il en a forcément un peu moins besoin que les autres, mais... Ça tourne ; la fiche est comprise et je vais donner..., je sais que je vais donner des contenus.

CH : C'est un peu toujours la même stratégie quand même. D'abord je stabilise l'organisationnel...

EN : Et ouais mais..., ouais.

CH : Donc pour toi, c'est dû au fait...

EN : Mais pas que... C'est dû au fait que la fiche n'est pas très claire.

CH : Moi je n'ai pas ce... Moi, je pourrais contester en disant que c'est dû au fait aussi que tu ne leur demandes plein de choses en même temps tu vois. Ou que la présentation, elle est claire d'accord mais enfin..., elle pourrait...

EN : Mais je pense que la présentation peut, peut être améliorée parce que... Mais que le contexte a beaucoup joué sur le fait qu'elle n'est pas claire. Il y a que je m'adapte aux quatre élèves que j'ai et..., et le niveau est différent. Il y a d'entrée que j'ai fait des choses différentes de ce que j'avais prévu et en plus que..., mes critères ne sont pas bons et je m'en rends compte. Et la fiche n'est pas..., ce n'est pas super clair. Donc j'essaie de faire... Il y a tout ça, tout ça de cumulé qui fait que j'essaie d'être le plus clair possible, sans trop manger sur leur temps de pratique, enfin sans les noyer d'informations.

CH : Ouais.

EN : Et donc du coup, effectivement oui, ça peut être vraiment amélioré ça, ça j'en suis conscient.

LEÇON (44'58)

Les élèves effectuent un nouvel échange.

Elève (*à la fin de l'échange*) : Un trait. Ça fait deux traits d'affilé.

EN (*s'adressant aux observateurs*) : Vous pouvez lui indiquer vous où il en est. Il en est à deux traits.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (à la fin de l'échange, s'adressant aux élèves « qui observent ») : Celui-là (*le volant*), vous le comptez. Alors attends, stop, stop. Là, on va le compter comme étant bon parce qu'il a fait..., parce que ça a duré plus de cinq échanges si tu veux, d'accord ? Ça, je ne l'ai pas mis dans la fiche. Mais si ça dure plus de cinq échanges, on considère que c'est bon.

Elève : D'accord.

Elève : Alors, ça fait trois traits.

45'37

EN : D'où l'idée d'avoir un truc encore plus clair, parce que là, ce n'est pas clair du tout. Là, je rajoute un truc. Effectivement, c'est lui (*montrant un élève à l'écran, l'élève « qui travaille »*) qui rate mais quand même il l'avait fait plus de cinq fois, donc c'est bon.

CH : Et ce n'est pas ça le « cinq - cinq » en fait ?

EN : Eh bien... Si, c'était ça à la base...

CH : Ouais.

EN : Mais comme je pense que ce n'est pas compris... Parce que ce critère, ça, ce n'est pas marqué sur la... Enfin, c'est ça à la base mais sur le critère de la fiche, ce n'est pas marqué comme ça. C'est « si la perte du volant vient de B et que A arrive à atteindre systématiquement les zones, c'est bon ». Sauf que là, ce n'est pas ça. C'est..., la perte vient de A.

CH : Donc là, tu rajoutes un critère de plus, c'est ça ?

EN : Et ouais, c'est un critère de plus. Donc je me rends compte que ce n'est pas clair, que je... Là, je sais que ça ne va pas.

CH : Donc là, ce n'est pas que ce n'est pas clair ; c'est que c'est un critère de plus que tu avais oublié, c'est ça ?

EN : Sur la fiche.

CH : Un possible de plus.

EN : Ouais.

LECON (46'22)

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (à la fin de l'échange) : Là, il (*le volant*) est faux. Non, il n'est pas bon. C'est une croix.

46'32

CH : Tu vois, j'ai du mal à voir à quoi ça correspond comme activité ça. Quand je le mets en écho avec ce que disent C. (*le PR*) et P. (*la CP*), qu'est-ce que..., qu'est-ce qui se joue, tu vois ? Tu es à la fois sur eux (*les élèves*), à la fois tu... Finalement, tu dis aux élèves ce qu'il faut mettre sur la fiche.

EN : Ouais, c'est ça.

CH : Est-ce que c'est intéressant ça ?

EN : Non.

CH : Tu leur dis : « non, là c'est faux ». « Bon, ok... »

EN : Non, non. Et d'ailleurs, à un moment donné, dans l'entretien (*de conseil pédagogique*), j'ai dit que j'étais trop sur eux, que je remplissais même parfois la fiche à leur place.

CH : Ouais.

EN : Non, non, ce n'est pas intéressant là. C'est..., j'essaie de faire fonctionner la fiche avant de rentrer sur des contenus. Enfin je, je sais que je vais en donner derrière des contenus. Enfin..., je ne sais pas combien de temps dure la séquence, mais je sais que je vais en donner derrière. Mais là, je suis sur un truc qui n'a pas vraiment d'intérêt ni pour moi, ni pour eux (*les élèves*). Enfin ni pour eux..., parce qu'il faut qu'ils comprennent la

situation pour remplir la fiche.

CH : Enfin en même temps, pour le coup, je trouve que tu es sur une activité de type enseignement de remplissage de la fiche. C'est-à-dire que tu es assez strict pour le coup.

EN : Oui, de remplissage de la fiche.

CH : Ouais, mais au moins ils...

EN : Ah oui..., mais qui n'est pas mon but à la base.

CH : Ouais. Ouais, c'est pour ça que je te dis : est-ce que la fiche... Ils (*les formateurs*) en sont satisfaits de la fiche, enfin tu vois... Moi je trouve..., je suis surpris de... Alors bon..., parce que ça ne dure pas éternellement mais..., c'est cette tonalité de rapport aux élèves que tu as. Alors peut-être un peu plus sur l'enseignement mais... Tu vois ?

EN : Ouais. Après..., moi j'avais le souvenir qu'après...

LEÇON (47'48)

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*à la fin de l'échange*) : Là, c'est bon. Un trait.

Elève : Un trait là ?

EN : Mum.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

Elève (*à la fin de l'échange*) : Là, il (*le volant*) était faux. Donc ça fait une croix. Ça va durer trop longtemps.

EN : On passera, on va passer... Du coup, si ça dure trop longtemps, on va changer. Ce n'est pas grave, on passera à trois traits consécutifs.

48'14

EN : Là, c'est pareil, je m'adapte. Je vois que ça ne marche pas cinq traits consécutifs. Donc je passe à trois traits consécutifs et après je vais passer à trois traits sur l'ensemble de la séquence, parce que je vois que ce n'est pas possible. Ça, c'est parce que mon critère à la base n'était pas...

CH : Ouais.

EN : Comme je ne l'avais jamais testé avant, il ne va pas donc je passe à ça.

CH : D'accord.

EN : Je suis un peu aussi dans cette activité-là de..., à ce moment-là de..., de voir si ça fonctionne ou pas. Enfin, je suis un peu...

CH : Au tac-o-tac ou vraiment... Parce que moi, j'ai l'impression que tu ajustes en fonction de ce que tu vois.

EN : Ouais, j'ajuste en fonction de ce que je vois ouais.

CH : Mum. Tu régules quoi.

EN : Ouais.

CH : Ouais, ouais.

LEÇON (48'43)

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*pendant l'échange, à l'élève « qui renvoie »*) : Toi P., tu ne mets pas en difficulté, tu lui renvoies sur lui, ok ?

48'55

CH : Ça traîne ce truc là. Enfin, c'est ça qui me surprend. Ça traîne, il (*l'élève « qui renvoie »*) n'a toujours pas compris qu'il ne faut pas qu'il le mette en difficulté. C'est un truc, ça me... Tu vois ?

EN : Mum, ouais, ouais.

CH : Alors est-ce que c'est le fait que tu sois centré sur la fiche ? Je ne sais pas.

LEÇON (49'10)

EN (*à la fin de l'échange*) : Très bien. Donc là, un trait. Donc maintenant, dès que l'on voit apparaître trois traits consécutifs, c'est bon. Ça veut dire qu'il (*l'élève « qui travaille »*) a réussi.

Elève : Trois traits ?

EN : Trois traits consécutifs.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*pendant l'échange, s'adressant à l'élève « qui travaille »*) : Oriente tes épaules P. Tu vois, tu n'as pas les épaules... Tu vois, quand tu le fais (*le dégage*), tu finis avec le poignet, c'est ton poignet qui finit ton geste. Oriente tes épaules dans la direction où tu veux l'envoyer (*le volant*). Tu verras que ça ira plus facilement.

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*pendant l'échange, s'adressant à l'élève « qui travaille »*) : Voilà. (...) Essaie de ne pas jouer en revers aussi. Ça c'est plus difficile mais... Là, ok.

EN (*à la fin de l'échange*) : Tu vois, regarde. C'est bon, un trait. Très bien.

49'44

CH : Et là ?

EN : C'est plus de l'enseignement parce que je suis sur mon..., mon contenu.

CH : Et là, qu'est-ce qui..., pourquoi cette bascule là ? Pourquoi tout d'un coup ça ? Pourquoi...

EN : Parce que... Je ne sais pas, peut-être qu'à un moment... Parce que peut-être qu'inconsciemment je me dis : « ça y est, j'ai assez insisté, c'est clair pour eux ». Bon là déjà, il y a le fait aussi qu'ils (*les élèves « qui observent »*) remplissent la fiche. La fiche, elle est comprise. « Trait », « croix », « trait », « croix », ils le disent à voix haute, c'est bon. Donc je sais que la fiche, ils l'ont comprise. J'ai l'impression que..., là j'ai l'impression que P. n'envoie pas des volants trop difficiles pour celui qui travaille.

CH : Ouais.

EN : Voilà. Et..., en plus il y a... L'erreur à un moment donné de...

CH : Qui t'appelle à...

EN : Ouais.

CH : En fait, la situation commence à tourner quoi.

EN : Ouais, c'est ça, je pense que c'est ça.

CH : On a mis un moment quand même, hein ?

EN : Oui, oui, on a mis un moment. Mais, on a mis d'autant plus de temps qu'il y a eu deux fois... Enfin, on y est revenu deux fois. Donc j'ai été..., j'ai eu cette explication deux fois. Parce qu'il y a eu une première explication de la situation, puis une seconde explication où je leur explique la fiche. Donc du coup qui me fait un petit peu m'embrouiller par rapport à ce qu'ont déjà acquis les élèves.

CH : Ouais.

EN : Qu'est-ce que... « En quoi c'est différent de ce que l'on vient de faire Monsieur ? », enfin il y a un peu de ça quoi.

CH : Mum, mum.

EN : Et il faut remplir la fiche, etc. Donc... Et puis en plus, il y a que, effectivement, il y a des trucs que j'arrive même là à ne pas comprendre. C'est effectivement pourquoi l'autre en face (*l'élève « qui renvoie »*) le met en difficulté quand il renvoie. Alors que ça fait quand même un petit moment qu'on le fait.

CH : Et ouais, c'est ça ouais.

EN : Donc c'est que je n'ai pas été très clair..., à un moment donné je n'ai pas été très clair.
CH : C'est pour ça, tu dis... Enfin moi, de là, tu dis : « je mets une tonalité sur l'organisationnel », hein pour aller vite.
EN : Mum, mum.
CH : Moi, ce qui me surprend, c'est que finalement pas tant que ça parce qu'il y a quand même des résidus d'erreurs d'organisation.
EN : C'est ce que je... Ce n'est..., ce n'est pas forcément bon parce qu'effectivement, ils, ils ne le choppent pas de suite quoi.
CH : Ouais, ouais.

LECON (51'16)

Les élèves effectuent un nouvel échange.

EN (*pendant l'échange, s'adressant à l'élève « qui travaille »*) : Là, tu envoies en plein milieu (*du terrain*), P.

Elève (*P., à la fin de l'échange, suite à l'échec*) : Ouais, mais c'est dur quand même Monsieur.

Elève (*un des élèves « qui observent »*) : Ouais, c'est super chaud.

Elève (*P.*) : Ça ne le paraît pas mais c'est dur.

EN : On va tourner. (*S'adressant à l'élève « qui renvoie »*) P., tu vas prendre...

51'42

CH : Là, quand il te dit « c'est dur », c'est quoi qu'il te dit ? C'est dur la fiche ou c'est dur...

EN : Non, non, ce n'est pas dur la fiche, c'est dur de, de faire la situation.

CH : Ah ouais ?

EN : Ouais. « C'est dur quand même ». « Bon, ça ne paraît pas comme ça mais c'est dur ». Bon..., de la part de P., ça ne m'étonne pas, il n'est pas à son niveau là. Donc ça ne m'étonne pas de sa part. Mais..., derrière, je crois que c'est l'élève de meilleur niveau qui dit : « effectivement, ce n'est pas si évident que ça ».

CH : Mum, mum. Moi, ce qui me surprend, mais bon je suis sur ça, c'est le côté... C'est dur, ils ont du mal à arriver à faire le truc. Alors, il y a des aspects organisationnels mais il y a une espèce d'absence, alors que tu te veux présent...

EN : Ouais mais c'est... Là, je le vois, c'est évident. Mais je ne le nie pas.

CH : Non, non.

EN : Mais...

CH : J'essaie de voir pourquoi tu vois tant d'absence.

EN : Moi je pense que c'est vraiment lié au fait que je m'adapte.

CH : Ouais.

EN : J'essaie de faire un truc qu'on me demande, enfin je suis un peu contraint. Enfin, encore une fois, je suis un peu contraint parce que ce n'est pas ce que j'aurais fait avec ces quatre élèves-là en situation... Si j'avais dû faire badminton, je n'aurais pas fait comme ça, j'aurais fait différemment.

CH : Ouais.

EN : Là, je suis un peu contraint par, par ce que l'on me demande de faire...

CH : Et contraint... Parce que moi, enfin je ne sais pas, tu es contraint par la fiche aussi ? Parce que j'ai l'impression que cet outil de la fiche...

EN : Ouais, parce que je veux la faire tourner et...

CH : Alors tu as dit tout à l'heure..., tu dis « c'est intéressant » mais en même temps, moi je trouve que ça te gêne quoi.

EN : Oui, mais oui, mais parce qu'elle n'est pas adaptée. Je vois qu'elle n'est pas adaptée d'un point de vue ergonomique, enfin elle n'est pas claire. Donc il faut que je la rende claire aux élèves. Donc j'y passe du temps. Donc je suis moins sur l'enseignement. En plus, encore une fois, les élèves ne sont pas forcément..., ne sont pas forcément, enfin à leur..., à leur niveau. Alors la coopération est difficile entre un (*élève*) qui a du mal à renvoyer et l'autre qui travaille. Donc je suis sur plein de facteurs qui font que j'insiste sur des choses.

Et au final, le choix que je fais dans, dans ce flot d'informations à traiter, c'est l'organisationnel et la fiche, parce qu'on me demande de la faire fonctionner.

CH : Ouais.

EN : Et alors comme elle n'est pas en plus super..., enfin elle n'est pas super utilisable...

CH : Tu te colles...

EN : Je me colle à ça pour la faire fonctionner. Du coup, ce qui en pâtit, ce sont les contenus, enfin..., ça donne cette situation-là quoi.

CH : Ouais, ouais.

LECON (53'29)

EN (*s'adressant aux observateurs*) : Donc vous marquez en dessous, sur l'autre ligne. Tu passes sur C.

EN (*s'adressant aux élèves joueurs*) : Donc même chose, d'accord ? (*S'adressant à l'élève « qui travaille »*) Dès que tu arrives à trois traits consécutifs, tu as réussi, ok ? Allez.

Les élèves joueurs effectuent un nouvel échange après avoir changé de rôles.

EN (*à la fin de l'échange*) : Il (*le volant*) est dehors.

Les élèves joueurs effectuent un nouvel échange.

EN (*pendant l'échange*) : Ok. (...) Ok. (...) Ok. (...) Oriente bien tes épaules. (...) Ouais.

EN (*à la fin de l'échange*) : Un trait.

53'58

CH : Là, pour le coup..., non ?

EN : Mais oui, mais là parce que j'y ai passé du temps donc... Donc là, je suis sur l'enseignement plus parce que..., voilà ça tourne maintenant, je suis sur..., je suis sur l'enseignement, voilà.

CH : Donc ça veut dire que le fait d'être libéré du reste, tu peux basculer sur...

EN : Voilà, je peux basculer sur l'enseignement.

LECON (54'14)

Les élèves joueurs effectuent un nouvel échange.

Elève (*à la fin de l'échange*) : Deux traits.

EN (*s'adressant aux observateurs*) : Est-ce que vous voyez la différence entre P. et C. ?

Elève (*un des élèves « qui observent »*) : C., il tourne les épaules pour envoyer dans la zone.

EN : D'accord, c'est bien, c'est l'écho de ma voix.

Les élèves joueurs effectuent un nouvel échange.

EN (*pendant l'échange*) : Et sinon, il fait quoi de plus C. ?

Elève : Il finit le geste de la direction dans laquelle il veut envoyer le volant.

EN : Ouais, il y a ça aussi. Et regardez, systématiquement quand il joue le volant, il a les deux appuis au sol et décalés l'un par rapport à l'autre. Il est systématiquement bien placé.

EN (*à la fin de l'échange*) : Ok, vous tournez. Les deux autres, vous travaillez.

54'54

CH : Là, tu fais quoi en fait là, à ce moment ?

EN : Je leur donne euh..., un critère de plus.

CH : « De plus », ça veut dire quoi ? Parce que tu me dis qu'ils (*les élèves*) sont déjà noyés par les critères.

EN : Non enfin, je leur donne un contenu, enfin un..., oui un contenu de plus : pour y arriver, il faut avoir les deux pieds bien placés au sol. Et c'est d'autant plus intéressant avec ces deux (*élèves*) là...

CH : Attends, tu ne l'avais pas mis dans la fiche celui-là ?

EN : Non, non, même l'orientation des épaules, ce n'est pas dans la fiche. Ça, ce sont des contenus techniques en fait qui vont permettre d'atteindre la zone. Et c'est d'autant plus intéressant que les deux (*élèves*) qui sont assis là et qui remplissent la fiche, P. et T., sont d'un niveau un peu plus faible. Eux, c'est ça qui va les organiser le plus, c'est se placer sous le volant, euh..., être, être au contact..., enfin être au rendez-vous volant-raquette...

CH : Donc là, tu les cibles...

EN : Et ouais, ça me marque parce que je n'ai pas pensé sur le coup que ça allait pouvoir gêner... Puis c'est vrai que quand on voit, c'est un peu frappant... (*Désignant du doigt un élève à l'écran*) Il est bien placé systématiquement C. et donc il n'a plus qu'à orienter son geste. Et il y arrive mieux alors qu'intrinsèquement, l'autre (*élève*) est peut-être meilleur. Mais il fait des trucs un peu moins..., enfin un peu plus désorganisé.

CH : Ouais.

EN : Il se précipite, il veut jouer le volant, il est organisé par l'atteinte des zones...

CH : D'accord.

EN : Il y a la situation. C'est un petit peu à mon avis l'effet de la situation, où je le contrais à faire quelque chose qui le désorganise, à mon avis. Et donc lui, il se précipite pour atteindre les zones et il n'a pas assez d'appuis au sol donc du coup il...

CH : Donc là, tu profites de ça pour...

EN : Pour leur dire : « bon, vous voyez, c'est un contenu de plus ; P. fait ça... ».

CH : Et là, le fait que ce ne soit pas sur la fiche ou que ce soit quelque chose de plus...

EN : De toutes les façons, sur la fiche, il n'y avait pas les...

CH : Ouais.

EN : Il n'y avait pas les contenus d'ordre technique.

CH : Ouais mais... C'est-à-dire tu les sors de leur..., de leur objet de centration.

EN : Voilà, j'en profite..., voilà. Parce qu'il y arrive en fait. Ça fait deux traits consécutifs.

« Qu'est-ce qu'il a de plus P. » ?

CH : Ah d'accord, tu essaies d'expliquer le...

EN : D'expliquer la réussite de P., par rapport à des contenus techniques.

CH : C'est peut-être ça l'objet de la fiche finalement.

EN : Eh bien c'est ce que..., c'est ce qu'essaie de dire P. (*la CP*): ça engendre un débat. Mais encore une fois, par rapport à ce que disait P. sur l'entretien, je ne suis pas d'accord dans le sens de dire que le simple fait de « mettre » une fiche va entraîner ce débat. C'est... D'ailleurs, ce n'est pas eux (*les élèves*) qui initient le débat là, c'est moi. C'est moi qui dit : « qu'est-ce qu'il a de plus P. que... ».

CH : Ouais, ouais ouais. Donc là, ouais, ouais, ce qui m'intéresse, c'est que... Non, par rapport au fond de la fiche, tu sais tout à l'heure tu me disais : « finalement on y a posé des résultats, on aurait pu y poser des actions », des actions à voir et donc tu aurais pu...

EN : Combien... Oui, voilà, on aurait pu dire « combien... », ouais voilà.

CH : Quel positionnement ou...

EN : Voilà, mettre une croix ou un trait chaque fois que...

CH : Les appuis sont stabilisés.

EN : Les appuis sont stabilisés, les épaules orientées...

CH : Je ne sais pas, c'est comme tu...

EN : C'est une solution... Dans une règle technique, c'est une solution, ouais. Et dans ce cas-là, il aurait fallu faire deux fiches pour le même terrain. Dans un premier temps, une fiche unique pour l'atteinte des zones.

CH : Ouais.

EN : Régularité, orientation des épaules, placement des appuis. Et ensuite une fiche qui va compter uniquement les résultats, le nombre de fois où il y a eu déséquilibre spatial.

CH : D'accord ouais.

57'47

2.2.3.3. AC-CP

CH resitue l'extrait d'entretien de conseil pédagogique faisant l'objet de l'EAC avec la CP tout en accélérant la bande.

Au début de l'entretien, CP a pris la parole en premier pour faire un bilan global de la séance.

ECP (1'35)

PR : La première chose qui, pour nous, n'est pas encore installée...

1'37

CH : Alors moi là, pour commencer, j'ai une question. C'est planifié ce truc où c'est toi qui intervient toujours en première et puis ensuite il (*le PR*) reprend la main ? C'est vrai que cela fait trois fois que l'on vient vous voir...

CP : Et bien moi, j'ai... Peut-être pas la première fois mais là j'ai demandé quand même à intervenir.

CH : Tu as demandé à intervenir ?

CP : Non, j'ai dit : « moi, je veux intervenir sur la séance globalement ».

CH : Là, là...

CP : Et la dernière fois (*lors de la Visite Formative 3*) aussi. Parce que la première fois (*lors de la Visite Formative 2*), je me suis trouvée très attentiste, un peu observatrice de ce qui se passait, voilà. Bon..., peut-être de par mon statut de tuteur et tout ça...

CH : Ouais.

CP : Et je m'étais senti... Bon, j'approuvais et..., mais je regardais ce qui se passait entre les deux (*le PR et l'EN*). Et quand même, il y avait des choses..., que je n'ai pas toujours mises en avant mais bon il y avait des choses qui m'avaient...

CH : C'est-à-dire qu'il y avait des choses que tu n'avais pas mises en avant ?

CP : Ouais, il y avait des choses que je ne fais pas... Je m'en aperçois après : il y a des choses que j'aurais dû dire de façon plus franche.

CH : Ouais.

CP : Et que j'ai enrobé. Je les ai dites mais ça a été dur, l'accouchement a été...

CH : Donc ce n'est pas un problème que tu ne parles pas puisqu'il (*le PR*) te laisse la parole là même.

CP : Il me laisse la parole.

CH : Mais par contre, tu dis : « je n'ai pas pu le dire de façon assez claire ».

CP : Oui, peut-être que moi, je, je ne lui ai pas dit franchement à N. (*l'EN*) ce que j'avais envie de lui dire. C'est-à-dire que moi, ça m'a gêné la situation et... Vraiment, la première visite, on a planifié, on a mis en place..., on a dit : « on va parler de ça et de ça ». Et c'est vrai que bon, j'aurais dû dire : « franchement, moi la façon dont j'ai ressenti la séance globalement, ça... ».

CH : Ce que tu n'as pas fait.

CP : Ce que je n'ai pas fait. Et donc après, j'ai dit : « moi, j'aimerais prendre la parole pour dire ce que j'ai trouvé qui était positif et comment la séance en globalité s'est passée ». Par contre, après on a pris des thèmes qui sont récurrents.

CH : Ouais.

CP : Mais au début, je voulais parler en tant que conseillère, ce que j'aurais fait si...

CH : Si C. (*le PR*) n'avait pas été là.

CP : Voilà.

CH : Donc là l'idée, c'est : toi, tu as demandé la parole pour poser un certain nombre de choses.

CP : Voilà, pour poser un certain nombre de choses, dire : « bon voilà, globalement tu as répondu aux attentes ». Enfin globalement... Sur..., « tu as changé certaines choses ». Alors..., on en reparlera parce que j'étais intervenu et il (*le PR*) m'avait dit : « toi, tu aimes

bien ce qui est... ». Moi je parle toujours de la fluidité de la séance. Et c'est vrai que maintenant il me charrie en disant : « toi, tu aimes ce qui..., il faut que ce soit beau ». Je lui dis : « non, il ne faut pas que ce soit beau », mais je pense qu'une séance, peut-être que ce sont mes études, mon éducation, mais je pense que sur une séance il y a une fluidité.

CH : Ouais.

CP : Les élèves, ils ne doivent pas être perturbés.

CH : Ouais.

CP : On doit..., le matériel doit se mettre facilement...

CH : Et ça, c'est un élément que tu mets au début.

CP : Oui, j'ai fait globalement... Là, ça m'allait un peu mieux. Bon, cette séance n'est pas tout à fait...

CH : Ordinaire.

CP : Ordinaire mais... Ce qui m'a choqué dans la première séance, quand on la voit d'un premier abord, ce sont ces changements de situations complètement abrupts, une « montée descente » mise après une situation complètement désincarnée... Enfin bon, il y a des choses qui me... Et bon, c'est de l'ordre du..., c'est subjectif, ça ne répond pas à des normes extrêmement, comme dirais-je...

CH : Précises.

CP : Précises.

CH : Ce que j'aimerais bien savoir... En fait, quand tu prends la main là, c'est sur ce type d'éléments que tu sais que tu vas parler ? Parce que tu me dis : « j'ai besoin qu'il (*le PR*) me laisse la main au début.

CP : Ouais, ouais.

CH : Donc tu poses des choses de cet ordre-là. Mais tu sais que c'est des choses que vous n'allez pas reprendre ou..., ce sont des choses...

CP : Si, je pense qu'il (*PR*) va le reprendre mais j'ai peut-être besoin moi de dire : « voilà moi comment je le vois ».

CH : D'accord.

ECP (5'21)

PR : Autant les indicateurs, les fiches, pour nous, c'est très positif et on va essayer de le rendre plus efficace... Mais pour nous, sur la présentation de la situation, le fameux..., là où tu disais que ce n'était pas forcément clair, pour nous ça résiste encore en fait. C'est-à-dire sur la situation..., je la réprecise et puis après je te laisse t'exprimer.

EN : Mum mum.

5'45

CH : Là, qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ? Parce que toi tu viens de parler et lui (*le PR*) il prend la main.

CP : Il, il redit de façon plus claire... C'est la mise en place de la situation. Ce qui a été...

CH : Il (*l'EN*) a l'air d'accord là.

CP : Oui, oui. Ce qui a été saillant la première fois et la deuxième fois, c'est que même... Quelle que soit la cohérence et la justification de ses situations, elles sont mises en place de telle façon que ça ne..., voilà.

CH : Mises en place, c'est-à-dire au moment où il les présente, c'est ça ?

CP : Au moment où il les présente. C'est la présentation. C'est-à-dire quand il prend la parole et qu'il donne les explications, les consignes. Euh..., les choses ne sont pas claires. Et il s'avère qu'il met en place certaines théories qui font qu'il veut mettre en place deux situations qui sont consécutives.

CH : Ouais.

CP : Et nous (*le PR et la CP*), on essaie de lui expliquer que peut-être qu'il faut qu'il revienne sur ça et qu'il explique une première situation et celle qui en découlera... Lui (*l'EN*), il dit que c'est la même situation donc toute la discussion va être... Bon après, c'est un discours de sourds puisque lui il dit que fait la même situation et moi je dis que ce sont deux situations différentes.

CH : Ouais.
 CP : Donc ce sont certaines théories qu'il met en place... On lui dit qu'entre la faisabilité et la mise en place d'une situation, entre ce qu'en ressortent les élèves et ce que lui veut mettre en place, il y a un moment où il doit choisir la clarté et la mise en place rapide, pour que le temps moteur des élèves...
 CH : Oui nous a priori, sur cet aspect-là, vous êtes quand même assez...
 CP : Oui, on est d'accord.
 CH : Vous (*le PR et la CP*) êtes d'accord. Par contre...
 CP : Mais lui (*le PR*), il explique peut-être d'une façon un peu plus..., voilà. Mais bon, il lui explique et j'approuve.
 CH : Mais je ne comprends pas pourquoi ce n'est pas toi qui fait ça finalement dès le début.
 CP : C'est vrai.
 CH : En disant : « sur l'aspect présentation, par rapport à la dernière fois... ».
 CP : Oui, oui, c'est vrai. C'est parce que je lui ai laissé la main, j'ai...
 CH : C'est volontaire cette transition.
 CP : Non, non, c'est involontaire. Là, voilà peut-être qu'il (*le PR*) a pris l'ascendant sur moi. Enfin je veux dire que j'ai accepté...
 CH : Non, non dans votre façon de...
 CP : Oui, oui voilà. Il revient mais c'est vrai que l'on a... Oui, oui il y a un consensus qui s'est...
 CH : D'accord. Donc là, il est sur la présentation.

ECP (8'05)

PR : Tu dis... C'est la fameuse situation où ils (*les élèves*) doivent faire « cinq fois - cinq fois ». Alors déjà le « cinq fois - cinq fois »..., voilà.

EN : Ouais, je me suis embrouillé ouais.

PR : Et alors..., juste est-ce que l'on est clair là-dessus ? Tu dis : « il faut, euh..., il y a deux temps ». Parce qu'ils doivent réussir cinq fois entre guillemets en alternant. Puis après, ils doivent faire en incertitude. Alors au début, on s'est posé la question. Est-ce que c'est comme la dernière fois, ils apprennent et après ils se développent ?

EN : Non.

PR : Alors... Mais après, on a eu...

EN : Si tu veux, je peux t'expliquer d'entrée...

8'31

CH : Donc là, c'est quoi ?

CP : Eh bien c'est l'histoire de « ils (*les élèves*) apprennent, ils se développent ».

CH : Parce que quel est le problème ? C'est « cinq fois », « cinq fois » il dit.

CP : Bon là, c'est...

CH : Il y a deux situations là.

CP : Alors il y a « cinq fois », « cinq fois ». Il y a... Alors..., c'était « tu déplaces... »

CH : Cinq fois comme ça.

CP : Voilà. Et ça, il faut que tu le réussisses cinq fois de suite. Donc déjà, c'était extrêmement compliqué dans la mise en place. Et moi je pense qu'ils (*les élèves*) auraient dû d'abord essayer de mettre en place, de mettre en place : « tu essaies de réussir cinq fois et puis au bout de trois fois... ». Enfin, il y avait un système de points...

CH : Ouais.

CP : Là, l'élève avait : « il faut que je fasse cinq fois et il faut que je le réussisse cinq fois de suite ». Donc l'explication, elle a été... Même nous, il a fallu que l'on aille redemander donc... Et les élèves n'avaient pas compris.

CH : Mais là, c'est toujours la même situation. Enfin, vous me dites que c'est le problème qu'il y a deux situations. Là, c'est un problème que la situation, les consignes...

CP : La situation... Ça, ça c'est la première situation.

CH : Elle est compliquée.

CP : Elle est compliquée.
 CH : D'accord.
 CP : Et ensuite, il y aura une deuxième situation - c'est pour cela qu'ils (*le PR et l'EN*) ne sont pas d'accord - de développement. Euh..., je ne sais plus comment est la situation...
 CH : Je crois que c'était au hasard (*avec incertitude*).
 CP : Voilà, au hasard. Et là, il faut qu'ils (*les élèves*) réussissent... Alors c'est là qu'il faut qu'ils réussissent... Et puis il va sortir la fiche. Finalement, on va lui demander de mettre en place la fiche. Et il faut qu'ils réussissent cinq fois de suite. Et à ce moment-là, c'est réussi.
 CH : Ouais. Donc quel est le problème là quand C. (*le PR*) revient sur : « est-ce que c'est comme la dernière fois, apprentissage et développement » ? Pourquoi il fait ce lien là ? Qu'est-ce que vous voulez faire là ?
 CP : Parce que N. (*l'EN*), la dernière fois... Et puis là, je ne sais plus quelle argumentation a N..., mais il dit, il explique les deux situations l'une après l'autre. Il explique dans... La situation elle-même, c'est d'abord tu réussis cinq fois de suite en allers-retours et ensuite sa situation de développement, tu l'as réussi quand tu arrives à faire cinq fois consécutivement de façon aléatoire mais que tu as réussi à le (*l'adversaire*) déplacer. Voilà. Et donc tout ce cheminement il l'explique en une fois.
 CH : Voilà, c'est ça qui...
 CP : Voilà, c'est là qu'il y a un petit souci puisque nous (*le PR et la CP*), on lui dit : « première situation, c'est d'abord tu mets en place et après, peut-être en situation de matchs à thème... », je pense que c'est là que l'on voit s'ils (*les élèves*) ont appris. Et il me dit : « non, c'est la même situation où on fait... ».
 CH : Donc là N., il est plutôt sur l'idée que comme c'est la même (*situation*), il donne...
 CP : Voilà, ils donnent les deux en même temps.
 CH : D'accord.
 CP : Enfin, je pense que c'est ça. En tout cas, à la deuxième séance, c'est sur ça que ça avait...
 CH : Donc là, vous attendiez à des avancées sur ce point.
 CP : Voilà.

ECP (11'33)

EN : Parce que c'est très critiquable... J'ai fait des choses...
 PR : Ouais mais je te donne juste la deuxième notion.
 EN : Vas-y, vas-y.
 PR : Et justement pour que tu me l'expliques... Donc lié à ça, on s'est posé la question... Parce que du coup, tu leur (*les élèves*) demandes d'alterner droite-gauche et en plus après d'enchaîner avec l'incertitude. Et surtout après, tu dis : « une fois... ». Tu dis ça : « une fois que tu as réussi les cinq fois, tu passes à autre chose ». Donc tu leur donnais un indicateur pour qu'ils passent de l'apprentissage au développement ou pas ? Cet indicateur, il servait de passage à quoi à quoi ?
 EN : Ouais, alors...

12'01

CH : Pour moi, ce qui est surprenant, c'est que j'ai l'impression que vous (*le PR et la CP*) hésitez, que vous le questionnez en même temps que vous le...
 CP : Et oui, oui !
 CH : Alors que là, tu avais l'air de me dire...
 CP : Oui, oui. Bon mais là, c'est a posteriori mais...
 CH : Là, vous voulez arriver à quoi finalement ? Parce que là, il est plutôt sur le questionnement C. (*le PR*). Enfin, vous n'êtes pas dans « ça ne va pas ».
 CP : Ah non, on ne dit pas que ça ne va pas. On redemande : « est-ce que tu peux nous expliquer » ? En fait, il (*l'EN*) nous réexplique...
 CH : Là en fait, vous lui demandez de réexpliquer le pourquoi de ça ?
 CP : Remet (*la bande*) pour voir.

CH rembobine la bande.

ECP (12'44)

PR : Alors au début, on s'est posé la question. Est-ce que c'est comme la dernière fois, ils apprennent et après ils se développent ?

EN : Non.

PR : Alors... Mais après, on a eu...

EN : Si tu veux, je peux t'expliquer d'entrée... Parce que c'est très critiquable... J'ai fait des choses...

PR : Ouais mais je te donne juste la deuxième notion.

EN : Vas-y, vas-y.

PR : Et justement pour que tu me l'expliques... Donc lié à ça, on s'est posé la question... Parce que du coup, tu leur (*les élèves*) demandes d'alterner droite-gauche et en plus après d'enchaîner avec l'incertitude. Et surtout après, tu dis : « une fois... ». Tu dis ça : « une fois que tu as réussi les cinq fois, tu passes à autre chose ». Donc tu leur donnais un indicateur pour qu'ils passent de l'apprentissage au développement ou pas ? Cet indicateur, il servait de passage à quoi à quoi ?

EN : Ouais, alors...

13'21

CH : Moi ce que je ne comprends pas, c'est que vous (*le PR et la CP*) êtes en train... Enfin tu es en train de me dire que sur la présentation, il y a un problème, que c'est trop long. Et là, vous revenez...

CP : Et on revient là-dessus. Et on rediscute là-dessus. Alors que la commande, c'était : « les situations doivent être..., les explications doivent être plus rapides, plus claires ».

CH : Et donc juste pour que je comprenne bien, quand tu dis... Parce que là, j'ai l'impression que tu me parles de la présentation, que l'on soit dans un cadre théorique ou un autre. C'est-à-dire qu'il faut que ce soit court, clair...

CP : Ouais.

CH : Et là, je ne comprends pas pourquoi vous revenez sur apprentissage et développement.

CP : Là tu vois je ne sais plus. (...) Mais à un moment donné, N. (*l'EN*) argumente et on est reparti là-dessus, sur...,

CH : Donc en fait pour toi, à ce moment-là, N. n'a pas avancé.

CP : Il n'a pas tout à fait avancé non.

ECP (14'08)

PR : Juste précise-nous...

EN : Ce qui m'a biaisé, c'est de ne pas avoir eu..., c'est de ne pas avoir pu utiliser la fiche (*d'observation*) vu qu'ils étaient deux (*élèves sur un terrain*) et deux (*élèves sur l'autre terrain*). Sur la fiche, c'est beaucoup plus..., c'est plus clair.

PR : Mum, mum.

EN : Ce qui est gênant, ce que j'ai trouvé gênant, c'est le truc de « cinq » et « cinq ».

CP : Ouais.

EN : J'aurais pu trouver deux chiffres différents parce que... C'est le truc bête mais ça...

CP : Ah ouais, ouais. Ça, ça les mets...

PR : Oui, même nous, tout le monde je pense.

EN : Même moi donc... Cinq et cinq, ce n'était pas très judicieux.

EN : Mais dans l'idée, c'était de faire... Effectivement, il y avait un découpage : « ça, c'est une situation d'apprentissage ».

PR : Mum, mum.

EN : Et le développement aurait été un match..., ce que j'ai placé quand tu m'as dit : « ce serait bien que, quand tu les regroupes, tu utilises les fiches ».

PR : D'accord.

CP : Oui, oui.

EN : Là, ils parlaient sur le développement à ce moment-là.

CP : D'accord.

14'44

CP : En fait, il (*l'EN*) nous dit que c'est une situation d'apprentissage... Donc ce n'était pas très clair non plus pour lui. Enfin, moi ce que je pense en voyant ça... Il nous dit : « non, finalement ce n'est pas une situation..., c'est la même situation ».

CH : Oui.

CP : Il nous dit que c'est une situation d'apprentissage.

CH : Et donc par rapport à ça... Pourquoi elle est trop complexe ? Parce que la présentation est trop longue, c'est ça ?

CP : Oui et puis... Après tu introduis une variable... Tu vois d'abord ce qui se passe, tu ne demandes pas à l'élève « si tu sens que..., vous passez à ça ». Non. Mais ça, c'est..., tu vois, la façon de voir.

CH : Ouais. C'est la façon de voir. Mais en même temps, tu me dis : « il y a quand même une exigence de clarté de présentation ». Enfin..., professionnellement c'est une exigence ou...

CP : Ah oui, pour moi c'est une exigence.

CH : Mais vous en êtes d'accord avec C. (*le PR*) de ça ? Parce que j'ai l'impression que tu me dis « pour moi... »

CP : Mais oui parce que tu vois... Tu vois C. lui dit : « on ne peut apprendre même dans une situation un peu... ». A la fin, il (*le PR*) lui dit : « P. (*la CP*), elle veut..., elle aime bien quand c'est beau ».

CH : Oui.

CP : Bon, je l'ai entendu ça. Mais effectivement, « c'est beau », ça veut dire être clair et que..., la manipulation des variables et tout ça doit se faire simplement. Et quand il dit : « oui, on peut apprendre... ». Oui, il y a des apprentissages incidents au milieu du bazar et soudain... Oui mais si on veut que tout le monde apprenne, il y a un moment où la situation doit être claire.

CH : Donc tu as quand même une exigence.

CP : Oui, j'ai une exigence.

CH : C'est pour ça que j'ai un peu de mal à comprendre votre positionnement, pas seulement le tien.

CP : Ouais, ouais.

CH : Ce n'est pas un jugement. J'essaie juste de comprendre pourquoi vous n'êtes pas plus incisif finalement.

CP : Et jamais on ne l'est. C'est le souci...

CH : Parce qu'a priori il y a une attente de métier. Alors tu y rentres comme tu veux, par le cadre que tu veux, mais quand même la présentation...

CP : Ouais, on n'est pas..., c'est vrai.

ECP (16'44)

EN : Mais l'idée, c'était que..., qu'ils (*les élèves*) lient un premier temps dans lequel ils s'habituent d'un point de vue moteur à alterner droite, gauche où on ne met pas spécialement en difficulté celui qui relève, puisqu'il relève un coup à droite, un coup à gauche.

16'55

CP : Tu vois, quand je le (*l'EN*) vois là, « il faut s'habituer ». Eh bien oui : il faut qu'ils apprennent à alterner. On leur donne deux ou trois contenus, etc. Et après on voit s'ils peuvent le..., voilà.

CH : Oui.

CP : Le réintégrer en match, en incertitude, enfin comme ils veulent. « A partir du troisième coup, tu as le droit d'attaquer », enfin... Et il dit : « l'idée, c'est que..., voilà ça serait de l'introduire... ». Enfin, remet juste trois secondes.

CH rembobine la bande.

ECP (17'25)

EN : Mais l'idée, c'était que..., qu'ils (*les élèves*) lient un premier temps dans lequel ils s'habituent d'un point de vue moteur à alterner droite, gauche où on ne met pas spécialement en difficulté celui qui relève, puisqu'il relève un coup à droite, un coup à gauche.

PR : Mum, mum.

17'32

CP : « L'idée serait ». Tu vois... Alors ce n'est pas l'idée... C'est être capable de..., enfin la capacité à réaliser ça. Et tu vois, il dit : « l'idée c'est... », comme si c'était de la recherche. Les élèves, ils n'ont pas l'idée que... Il faut que...

CH : Alors là, on est d'accord, pour toi..., voilà quand il (*l'EN*) dit ça, pour toi il n'est pas assez clair.

CP : Ah ouais.

CH : Et ça, ça renvoie à la présentation.

CP : Ça renvoie à la présentation ; mais je ne suis pas sûre qu'il soit clair aussi dans sa tête.

CH : Oui, oui.

CP : A un moment, je lui dis... Sur la fiche, on s'est un peu... Sa fiche, elle est..., c'est une... Bon on en reparlera. Mais ça, c'est une..., c'est révélateur d'être... Si tu es clair dans ta tête, eh bien les deux indicateurs que tu mets sur la fiche, ils viennent... Voilà, tu le retranscris juste...

CH : Donc là, là ce n'est pas assez clair et pour toi ça explique pourquoi il n'est pas clair dans sa présentation.

CP : Ouais.

CH : « L'idée, c'est que... »

CP : Ouais voilà. Moi je trouve qu'il n'est pas...

CH : Alors c'est assez paradoxal parce que pour quelqu'un qui se veut poser des situations d'apprentissage... Finalement, tu es en train de dire qu'il les (*les élèves*) met en recherche alors que...

CP : Ouais.

CH : Non ?

CP : Oui, oui.

ECP (18'45)

EN : Et puis une fois qu'effectivement ils ont réussi à faire..., à cinq fois alterner systématiquement la zone et à faire que le partenaire ne peut plus relever...

PR : Mum, mum.

EN : Commencer à jouer sur l'incertitude en fait. Et à construire le point. C'est-à-dire prendre en compte les replacements...

PR : Pourquoi tu as encore donné deux fois la même chose ?

19'06

CP : Là, il (*le PR*) y revient.

CH : Là, il y revient quand même.

CP : Il dit : « tu (*l'EN*) refais la même chose que la dernière fois ».

CH : Donc tu es d'accord avec lui là.

CP : Ouais.

ECP (19'12)

PR : Pourquoi tu as encore donné deux fois la même chose ? La dernière fois, on t'avait dit que tu donnais une consigne et puis une autre et du coup que tu pouvais les (*les élèves*) perdre. Parce que moi j'ai eu l'impression du coup que tu veux... Tu refais le même écueil. C'est-à-dire que tu veux donner deux choses en même temps. Donc du coup, tu n'avais pas bien précisé le « cinq fois - cinq fois », tu n'avais pas bien précisé l'aspect coopération que tu as dû redonner. Du coup, en voulant donner à la fois l'incertitude... En plus, tu leur dis au début : « il n'y a pas incertitude et après il y a incertitude et en plus incertitude court - long ». Est-ce que tu n'es pas d'accord que tu as reproduit une forme de...

19'40

CP : « Tu n'es pas d'accord ? ». Oui, on n'est pas prescriptif.

CH : On lui redemande son avis.

CP : Ouais.

CH : Ça veut dire quoi là ?

CP : Eh bien, je lui (*l'EN*) dis : « est-ce que tu es d'accord ? ». Voilà. Alors comme c'est un garçon qui argumente... Il est d'accord. Il est d'accord mais il a toujours une explication..., voilà il a une argumentation. Mais on...

CH : C'est-à-dire que tu t'attends à ce que finalement il ne l'attrape pas ça.

CP : On va voir.

CH : Tu as l'air sceptique là quand tu dis : « et on lui redemande son avis ». Enfin, je ne sais pas...

CP : Oui, oui parce qu'on devrait être plus..., incisif, je m'en rends bien compte. Il y a des exigences...

CH : Il l'est quand même C. (*le PR*) quand il dit...

CP : Oui, oui, là... Oui, oui, là ça a été plus incisif. On lui dit : « non mais tu es d'accord » ? Mais finalement, tu vois... Donc on l'(*l'EN*) a amené..., on l'amène d'une autre façon..., sans lui dire « bon, écoute, ta première séance, ce n'était pas bon ; la deuxième séance... ». Bon, parce que ce n'est pas ça le but mais..., c'est vrai que c'est un accouchement laborieux. Mais j'espère qu'il l'a entendu.

CH : Ouais. Mais c'est justement..., « accouchement laborieux », tu penses que vous pourriez vous y prendre autrement ?

CP : Peut-être qu'avec lui non.

CH : Ouais.

CP : Parce que j'ai l'impression que vous avez une résistance avec N. (*l'EN*), non ?

CH : Oui, parce que... On a une résistance parce qu'il a des idées arrêtées. Il a une façon de penser qui peut être argumentée.

CP : Et en même temps si tu lui donnes la parole... Tu me dis que c'est quelqu'un...

CH : Oui, oui.

CP : Mais voilà, il a une certaine idée... Mais à la fois, on doit l'amener quand même à ce que... Il enseigne l'année prochaine et il y a des incontournables quand même. Sinon il va se... Ça va être dur pour lui.

CH : Mum, mum.

CP : Pas parce qu'il n'a pas de ressources... Voilà, le métier...

ECP (21'10)

EN : Si mais...

PR : Tu as voulu donner encore deux situations au même moment.

EN : Je n'ai pas voulu donner de situations si tu veux, j'ai voulu donner une situation et son évolution. J'aurais dû donner...

PR : Comme la dernière fois.

CP : Et ouais.

EN : Non, la dernière fois, j'ai donné deux situations vraiment.

PR : Oui, mais c'est comme la dernière fois.

21'28

CP : Là, on ne le (*l'EN*) lui dit pas mais pour moi c'est du discours.

CH : C'est-à-dire du discours ?

CP : C'est-à-dire que... Moi ? je ne fais pas cette différence là, lui il dit : « non, non la dernière fois, j'ai donné deux situations », c'est ça qu'il dit. « Et cette..., ça... »

CH : Et ça, c'est une évolution.

CP : Voilà.

CH : Et toi, tu dis « c'est du discours », ça veut dire quoi ?

CP : Je veux dire que bon... On peut l'argumenter..., enfin on peut en discuter pendant des heures. À un moment, on dit : « oui mais qu'on fait les élèves » ?

CH : Mum.

CP : Et après, on va voir, si on fait le bilan..., leur demander : « aujourd'hui, vous avez travaillé quoi, qu'est-ce que..., qu'est-ce que tu as réussi à faire » ? Eh bien voilà, la situation, les deux situations, le développement... Eh bien l'écueil, c'est ça. C'est le résultat aussi ; moi je pense que ce qui compte, c'est ce que l'on a donné aux élèves.

CH : Ce qui te permet de juger que ce n'est pas bon, c'est le résultat, c'est ça ? Ou c'est la présentation en tant que telle ? Je veux dire que tout à l'heure, tu me disais : « ce n'est pas bon parce que c'est long, ce n'est pas clair ».

CP : Oui mais je pense qu'après le résultat, c'est ça. Là, il avait quatre élèves, voilà c'était..., des élèves qui réagissent, qui, si ça ne marche pas... Voilà, il aurait été avec vingt cinq élèves, ce n'était pas possible. Le temps de lire la fiche, les explications, etc. Mais bon...

CH : Et là, pour toi il résiste ou il acquiesce quand même un petit peu par rapport à ce que vous (*les formateurs*) lui dites.

CP : Il acquiesce mais..., il veut bien nous..., c'est...

CH : Il y a eu une avancée pour toi entre les deux leçons ou pas ? D'un point de vue de la formation, tu penses que vous avez réussi à le faire avancer pas ?

CP : Oui, moi je pense qu'on a réussi à le faire avancer. Mais..., on l'a fait avancer parce qu'il est quand même..., c'est quelqu'un qui a du répondant.

CH : Ouais.

CP : Mais bon... Oui, oui, je pense qu'on l'a fait avancer.

CH : En même temps, tu es critique. Sur quoi tu l'as fait avancer ?

CP : Oui. On va voir la fin quand même.

ECP (23'17)

PR : C'est-à-dire que tu as deux temps que tu veux donner en une fois aux élèves.

CP : Ouais. C'est l'histoire des deux temps.

EN : Oui, je comprends.

PR : Est-ce que pour toi...

EN : Oui, oui. Il n'y a pas de... Oui, oui, je comprends.

CP : Et d'ailleurs après, tu as dit : « bon, je ne suis pas clair ». Tu te l'es dis toi-même que..., voilà.

EN : Non, parce que... Oui, je sentais que je n'avais pas été..., qu'ils (*les élèves*) ne comprenaient pas l'histoire de « cinq fois ». Parce que moi, ce qui me gêne, c'est... Est-ce qu'il faut dire « cinq fois les zones » ou « c'est quand on a fait cinq fois consécutivement que l'on a réussi ».

23'36

CH : Mais moi, ce qui me surprend de l'extérieur, c'est que j'ai l'impression qu'il (*l'EN*) ramène un argument sur une des consignes, c'est-à-dire sur le « cinq fois - cinq fois ».

CP : Ouais. Alors que c'est toute la...

CH : Mais j'ai l'impression que vous n'êtes pas que sur ça. En fait il me semble que tu me dis...

CP : Oui, oui. Moi, c'est sur..., c'est sur la présentation elle-même, c'est sur le déroulement..., c'est... Normalement, je te dis, en cinq phrases, tu as dit : « vous prenez ça ; l'objectif c'est ça ; c'est réussi quand... ». Tu vois ?

CH : Ouais.

CP : Et là c'était... Alors bien sûr, il dit « cinq fois », « cinq fois ». Bien sûr, il a bloqué là-dessus. Euh..., voilà, parce que c'était déjà compliqué. Mais bon, peut-être qu'il aurait simplifié la situation, ça ne se serait pas passé. Il fait la situation plus simple et puis il la complexifie. La même situation, elle peut se complexifier...

CH : Ouais, ouais.

CP : Enfin moi il me semble..., je le vois plus simplement que ça. Alors que lui, il met tout en vrac et les élèves trient, ils ont trié les élèves. Et il s'est avéré qu'à quatre, on a réussi. Mais de l'extérieur... Alors maintenant je me dis, de l'extérieur, si je l'écoute, je ne comprends pas ce qu'il faut faire.

CH : Tu ne le lui dis pas quand même là.

CP : Je ne le lui dis pas, je sais.

CH : Moi, ce qui me surprend, c'est le positionnement... « Tu es bien d'accord avec nous, hein » ?

CP : Ouais, voilà. Oui mais ça vient de la personne... Oui, oui. Mais c'est difficile.

CH : Enfin ça vient de la personne, c'est quand même... Enfin je veux dire, s'il est intelligent, il est susceptible d'entendre que vous ayez à deux professionnels un point de vue...

CP : Ouais.

CH : Non ?

CP : Là, il s'en rend compte..., il s'en est rendu compte. Alors là, c'est bien simple ; il s'en est rendu compte tout de suite en faisant la situation. Parce qu'il remet en place une situation et... C'est ce que je lui dis. À un moment, il dit : « ce n'est pas clair ce que je dis ». Eh bien oui.

CH : Ah, c'est quand il revient, c'est ça ?

CP : Ouais, il dit : « oui, je m'en suis bien rendu compte que ce n'était pas clair ». Je lui ai dit : « oui, tu l'as dit toi-même ; c'est toi-même en disant la situation qui a dit que ce n'était pas clair ».

CH : C'est-à-dire que tu lui montres que c'est lui qui...

CP : Voilà.

ECP (25'27)

EN : Tu vois, c'est ce « cinq fois » qui...

PR : Ça te gêne comment en fait ? En quoi ça te gêne ?

EN : Non, moi si tu veux, quand j'ai distribué les consignes, je me suis embrouillé.

PR : Oui, oui.

CP : Ouais.

25'36

CP : Ce n'est pas qu'il (*l'EN*) s'est embrouillé. Là je le dis, c'est que les explications... Tu t'embrouilles si tes explications ne sont pas claires.

CH : Donc là en fait, il fait quoi ? Il se défend là, c'est ça ?

CP : Oui il se défend un peu, toujours.

CH : Parce qu'il dit qu'il s'est embrouillé mais ce n'est pas là... Si j'ai bien compris votre point de vue...

CP : S'il s'est embrouillé..., quand tu t'embrouilles, c'est que ce n'est pas clair. C'est que...

Moi, ce que je dis, c'est que l'explication..., c'est que ce n'est pas clair. La situation en soi, elle est trop complexe, il y a trop de choses, voilà.

CH : Ce qui fait qu'il s'est embrouillé.

CP : Oui, oui, ce qui fait qu'il s'est embrouillé.

ECP (26'20)

EN : Et j'ai dit : « vous devez atteindre cinq fois les zones ; et une fois que vous les avez atteintes cinq fois, c'est réussi ». Et après, j'ai dit : « une fois que vous avez réussi cinq fois consécutivement... ». Donc en fait, il y a deux fois à réussir cinq fois.

CP : Là, ce que l'on pourrait...

EN : La présentation de la chose si tu veux, ce n'est pas clair pour l'élève et ça ne l'est pas pour moi non plus.

PR : Non, ouais... Non juste pour faire le bilan, on est d'accord que globalement que quand tu enseignes, tu ne peux pas présenter aux élèves deux choses en même temps.

CP : Deux choses en même temps.

EN : Mum.

26'40

CH : Alors là, qu'est-ce que vous (*le PR et la CP*) faites là ?

CP : On lui redit. On lui redit pour la nième fois, en disant : « ce n'est pas possible, tu es d'accord » ? On lui demande son avis alors que... C'est vrai que le rapport est...

CH : Et pourquoi vous lui demandez son avis ? C'est prévu ça, c'est... Enfin en tous les cas le jeu de rôle de poser le truc « bon tu es bien d'accord avec ce que l'on dit », c'était calé là ? Ou alors...

CP : Je ne sais pas si ça vient de la personnalité de N. (*l'EN*) ou... Ce n'est pas la première fois que je suis tutrice où on a un rapport où on dit : « tu es d'accord ? ». C'est peut-être aussi que l'on sent qu'il n'est pas convaincu et que ce n'est pas en lui disant « c'est comme ça, etc. »... Il faut peut-être le mettre devant le fait accompli en lui disant : « tu vois bien que ça ne marche pas comme tu as décidé de le faire », voilà.

CH : Donc là, en fait, c'est ça : tu cherches à le mettre en face du fait accompli.

CP : Ouais. On lui dit : « tu es d'accord ? ». Mais est-ce qu'il est d'accord ? On espère.

CH : Ouais, c'est ça, on espère.

ECP (27'34)

PR : Même là, tu vois avec des élèves faciles, ça ne marche pas. Donc toi il faut que tu te forces je pense à... « Je fais un temps, j'explique bien et on passe à un deuxième ». Et par contre, pour rebondir... Je pense que là-dessus... Je ne sais pas c'est... De l'avoir vécu deux fois, ça te parle ou pas ?

EN : Oui, oui.

PR : Ouais.

EN : Mum, mum.

PR : Tu as présenté les deux (*situations*) en fait.

EN : Oui, oui.

PR : Alors même... Tu as envie de tout leur (*les élèves*) dire mais là je pense qu'il faut dire : « eh bien, il faut d'abord les cinq fois ».

CP : Ouais.

PR : Et puis après du coup... Il ne faut pas que tu aies peur qu'il y ait une frustration des élèves tu vois, qu'ils viennent te dire : « Monsieur, on passe à quoi ? ».

EN : Mum, mum.

PR : Ça peut être intéressant aussi. Tu n'es pas obligé de tout..., de les submerger d'informations.

28'19

CH : Il est marrant ce moment. Tu es dans ton truc là (*lors de l'ECP, la CP regardait les notes qu'elle avait prises pendant la leçon*).

CP : Ah ouais, ouais.

CH : Tu n'es pas en train de...

CP : Oui, oui, je suis attentiste. Oui, oui, je ne sais pas ce que je fais là. Non mais là, je suis d'accord donc je..., je dis...

CH : Ouais mais entre ce que tu me dis là...

CP : Ouais, je ne sais pas ce que je suis en train de faire.

CH : Là, vous (*le PR et la CP*) êtes en train de poser le « est-ce que tu d'accord ? », le bilan c'est ça ? « Est-ce que tu (*l'EN*) l'entends » ? Bon là, tel que tu me le dis à moi, tu as quand même beaucoup plus d'arguments que là quoi.

CP : Ouais, ouais. Oui, oui, je suis... Ce ne serait peut-être pas pareil si j'étais toute seule avec N. (*l'EN*).

CH : Tu penses ? Là, c'est le fait qu'il y ait C. (*le PR*) en fait qui prenne cette place là.

CP : Ouais, ouais, je ne sais pas. C'est difficile de trouver...

CH : Oui, mais en même temps si tu veux, je trouve qu'il va... Enfin de mon point de vue, il te laisse une place puisque même lui reste sur le constat.

CP : Oui, oui.

CH : Donc toi tu pourrais dire...

CP : Oui, oui, je pourrais dire... Et je ne l'ai pas dit.

CH : Non, c'est pour ça, comme je ne sais pas comment vous vous êtes organisés, il n'y a pas de..., ce n'est pas prévu.

CP : Ah non, non. Il n'y avait rien de... Je pouvais prendre la parole.

ECP(29'10)

PR : Et par contre ce que tu as dit, je l'ai vérifié. C'est-à-dire que c'est vrai que quand tu as utilisé la fiche, c'est ce que l'on a mis, ça a été vraiment un appui du coup pour n'expliquer qu'une seule chose et passer à l'autre. Du coup, ça t'a aidé à cadrer. Comme tu l'as dit à un moment donné : « je n'avais pas la fiche ». Ce n'est qu'à partir du moment où tu as eu la fiche, c'est vrai que la fiche t'aide à cadrer... Je passe, je n'explique pas les deux situations vues qu'il faut déjà que je leur explique comment réussir. Par contre sur la fiche...

29'27

CH : Alors juste avant, parce que là tu pars sur la fiche. Vous partez sur la fiche...

CP : Parce que moi, je pense que c'est un tout.

CH : Attends juste si je peux te couper, ce qui me surprend là, c'est que finalement..., bon c'est un constat quoi. C'est-à-dire : « bon, on est bien d'accord que c'était le cafouillis ». Mais vous n'allez pas jusqu'au..., les conseils...

CP : Oui.

CH : Comment on fait pour...

CP : Voilà. Et puis c'est surtout on aurait pu dire : « oui, oui on reprend la situation et... comment tu aurais fait, qu'est-ce que tu aurais fait » ?

CH : Ouais, ouais. Et ça, c'est volontaire que vous n'y allez pas ou...

CP : Eh bien... Non, là on était dans un bilan. Alors...

CH : Là, vous cherchiez à faire le bilan.

CP : Ouais. Qu'est-ce qu'on aurait dû... Il faudrait aussi lui donner... Il a des armes pour...

CH : Et je ne sais pas, vous constatez qu'il n'y arrive pas.

CP : Ouais.

CH : Donc...

CP : Mais quand même la fiche, elle fait partie de ce constat. C'est-à-dire qu'il fait une fiche parce que la séance d'avant, on lui dit qu'il y a des choses que..., voilà.

CH : Donc il ramène quelque chose...

CP : Il ramène quelque chose et la fiche en soi, elle n'est pas faite correctement. Enfin elle n'est pas faite correctement... Voilà, il écrit des phrases entières...

CH : On va y venir à ça.

CP : Ouais, ouais.

CH : Et tu dis là donc que vous n'y donnez pas les conseils parce que...

CP : Eh bien je, je ne sais pas. Peut-être que l'on pense qu'il sera capable de... Non, non, on ne s'est pas dit.

CH : En tant que chercheur, je me dis : « un, ils (*les formateurs*) sont d'accord, ça ne va pas ; ils n'arrêtent pas de l'interroger pour que lui (*l'EN*) à un moment donné il leur dise oui ». Mais à un moment...

CP : Oui, oui, on ne lui donne pas les armes, voilà.

CH : C'est pour ça que je suis...

CP : D'accord.

CH : Je n'en sais rien, est-ce que...

CP : Non, non, ce n'était pas voulu.

ECP (31'04)

CP : Eh bien oui... Alors donc... De mettre une fiche, c'est bien. Mais bon, on a vu quand même que le côté quantitatif et qualitatif, il n'y était pas. Enfin..., comment te dire ? Cette fiche, elle reproduit ce que tu leur dis pour moi. Je..., voilà. Moi, je l'aurais faite encore plus simple.

EN : Mum.

CP : C'est-à-dire que là, tu remets des phrases : « en coopération, il faut que la perte du volant... ». Alors que cette fiche, elle doit... Presque il n'y a pas besoin de verbes, etc., d'explications. C'est « perte du volant, une croix », euh..., tu vois ce que je veux dire. L'explication, elle doit être encore plus simple. Donc finalement, il aurait fallu dédoubler et peut-être ensuite..., euh... Tu as un système : « si tu n'y arrives pas à atteindre, tu mets une croix ; si tu y arrives, tu mets un trait », c'est ça ?

EN : Mum, mum.

CP : Donc, tu leur dis : « faire entrer dans la case correspondante chaque fois que le critère apparaît ; faire une croix chaque fois qu'il n'apparaît pas ». Eh bien moi, je pense que tu aurais dû faire : « on fait dix lancements et on met croix ou barre suivant si c'est réussi ou pas ». Et peut-être que cette histoire de consécutif, ça les (*les élèves*) met encore dans un...

EN : Oui mais réussi ou pas quoi ? C'est ça le problème.

32'11

CH : Alors qu'est-ce que tu fais toi en fait ?

CP : Je suis en train de le lui dire... Là, je lui..., je regarde le..., la fiche. Puisque la fiche devait être une aide et un moyen de formaliser ce qu'ils (*les élèves*) réalisaient et..., et pour les aider à savoir si la situation avait été atteinte, avait été réussie, etc.

CH : C'était ça l'idée de votre fiche. Enfin..., tu me dis « c'est un objet que l'on avait déjà posé ».

CP : On l'avait posée en disant qu'il y a des moments... Ça doit être une aide la fiche. Elle est formatrice, c'est-à-dire qu'ils (*les élèves*) voient sur le papier ce qu'ils ont véritablement réalisés ; ensuite, ils ne sont jamais deux, ils sont trois ou quatre donc le fait d'arbitrer et de regarder, etc., il y a...

CH : Mum, mum.

CP : Voilà, ce n'est pas un conflit sociocognitif mais bon...

CH : Il y a un échange.

CP : Je pense moi que... Lui (*l'EN*), on sait bien qu'il n'est pas là-dedans. Mais moi je pense que ça y fait. Et d'ailleurs, ça s'est avéré. Il l'a bien vu à quatre (*élèves*). Bon, on ne le lui a pas demandé mais on a bien vu. Ils (*les élèves*) ont vu que ça ne marchait pas, ils ont discuté, il y en a un qui dit : « tu n'as pas fait les cinq (*frappes*) ». Bon, il y a un échange.

CH : Et donc là, on est sur quoi ?

CP : Sur la construction de la fiche, qui est comme ses explications...

CH : Ah, c'est parce que c'est comme tout à l'heure que tu reviens dessus.

CP : Non, non, c'était deux choses. On allait parler de la mise en place de la situation. Mais la fiche, elle n'est pas..., ce n'est pas une chose extérieure. C'est un élément de la situation pour moi. Et donc..., s'il (*l'EN*) me fait une fiche pour faire une fiche...

CH : C'est ce qu'il a fait là pour toi ?

CP : Oui, je pense.

CH : Là pour toi, il a fait une fiche pour faire une fiche.

CP : Eh bien pour s'aider mais la fiche, elle n'était pas non plus claire. Alors je me dis : « il n'a jamais fait de fiche ». Enfin ce que j'appelle moi une fiche, c'est-à-dire un élément de papier qui permet de visualiser ce qui a été réalisé. La croix, la barre, il faut que l'élève dise : « ah, j'ai trois croix, deux barres, ça n'a pas marché ». Enfin... Et là, c'était...

CH : C'est-à-dire précis pour l'élève, enfin tu as l'air de dire...

CP : Moi, toujours. Sinon, ça ne sert à rien.

CH : Là, tu te dis : « il n'a pas fait de fiche, il n'a jamais..., il a fait une fiche pour faire plaisir en fait ».

CP : Un peu. Il a dit : « ouais, il faudrait faire une fiche pour... ». Mais la fiche elle-même était à l'image de, de sa mise en place de situation. C'est-à-dire une chose un peu obscure. Donc je me dis : « est-ce qu'il... »

CH : Obscure pour lui ou pour les élèves tu veux dire ?

CP : Pour les élèves. Mais moi je pense que..., ça va de pair je veux dire. Ce que tu conçois bien, tu le dis bien. Enfin je veux dire..., ce que tu conçois bien..., enfin la fiche elle est claire.

CH : Donc là quand même, il n'est pas clair dans sa tête non plus.

CP : Ouais, moi je trouve qu'il n'est pas clair. Enfin, pas clair dans sa tête..., ses situations elles ne sont...

CH : Pas assez claires.

CP : Pas assez claires. Pas clair dans sa tête, je ne me permettrais pas. Non, non, il y a des choses qui... Mais le tout, c'est..., tu es clair dans ta tête mais il faut le faire passer aux élèves. Le tout, c'est ça l'enseignement.

CH : Et donc là, qu'est-ce que tu cherches à faire alors finalement ?

CP : A refaire la fiche.

CH : A refaire la fiche là.

CP : Non, là je lui dis : « tu aurais dû peut-être... ».

CH : Tu ne dis pas ça ; tu dis : « là, on ne comprend pas ; là, il y a des phrases... »

CP : Voilà, je, je critique la fiche en essayant de lui montrer que... Une fiche, c'est quelques indications qui... Ça doit aller vite, dans la situation ça doit être rapide. Et si tu mets des phrases et que les élèves se mettent lire pendant deux heures..., bon voilà.

CH : Bon et alors lui (*l'EN*), il le voit comment là ?

CH rembobine légèrement la bande.

ECP (35'38)

CP : Donc, tu leur dis : « faire entrer dans la case correspondante chaque fois que le critère apparaît ; faire une croix chaque fois qu'il n'apparaît pas ». Eh bien moi, je pense que tu aurais dû faire : « on fait dix lancements et on met croix ou barre suivant si c'est réussi ou pas ». Et peut-être que cette histoire de consécutif, ça les (*les élèves*) met encore dans un...

EN : Oui mais réussi ou pas quoi ? C'est ça le problème.

CP : Là, c'était les cinq échanges, c'est ça ? C'était les cinq passages...

EN : Ouais, les changements de zone.

36'04

CH : Qu'est-ce qu'il (*l'EN*) te pose comme question lui ?

CP : Il me dit..., il me...

CH : Parce que toi, tu lui parles des critères, c'est ça ?

CP : Voilà. Il me dit : « réussi ou pas ». Alors là, là on ne se comprend pas. Je ne comprends pas ce qu'il me demande et il ne comprend pas ce que je lui dis. Donc je me dis que...

CH : Là, vous ne vous êtes pas compris.

CP : Eh bien il me contredit. Enfin il me contredit... D'abord mes explications ne sont pas... Je lui ai montré la..., la fiche en lui disant : « ça, ça ne va pas ; est-ce que peut-être tu n'aurais pas dû faire dix lancements et exiger d'un élève... ». Parce qu'on en vient à cette situation où il dit : « vous devez réussir..., on met une barre si c'est réussi et si c'est raté on met une croix ». Mais c'est..., c'est réussi, du moins moi j'avais compris ça... Il faut que tu réussisses trois fois consécutivement, c'est-à-dire que sinon tu continues. Je lui dis..., je veux dire il y en a (*des élèves*) pour qui c'est sans fin.

CH : Et lui...

CP : Et il me dit : « réussi ou pas quoi » ? Alors..., alors est-ce qu'il me parle de la situation ou... Bon là, mes explications, je..., je lui ai mis tout en vrac donc ce n'était pas clair. Mais bon j'ai senti qu'il était un peu..., voilà.

CH : Et là, tu sens qu'il est un peu remonté.

CP : Il est un peu...

CH : Vous ne vous comprenez...

CP : Ouais, on ne se comprend pas. Alors bon... Donc... Peut-être que moi je n'ai pas compris la situation, etc. L'histoire de la réussite, alors est-ce que c'est la réussite des échanges, est-ce que c'est la réussite de la situation ? Bon, je n'ai pas compris pourquoi il disait ça.

ECP (37'30)

CP : Alors peut-être que..., peut-être que c'était cinq..., c'était peut-être trois ou...

PR : Non, mais juste pour aller dans l'ordre là.

CP : Moi aussi je ne suis pas précise.

EN : Je comprends ce que tu dis P. (*la CP*) parce que c'est vrai que... Non mais je comprends tout à fait. C'est vrai qu'il y a des phrases, ce n'est pas forcément évident.

PR : Sur la forme.

CP : Sur la forme.

37'46

CH : Il (*l'EN*) comprend là. Tu me dis qu'il ne comprend pas. Il te comprend, il dit...

CP : Il me dit, il me dit : « je comprends ». De toute façon, il le dit tout le temps.

CH : Non mais il dit : « il y a des phrases... ». Il a entendu quand même.

CP : D'accord, oui, oui.

CH : Non, je n'en sais rien. Toi, tu en penses peut-être...

CP : On verra s'il a entendu si la prochaine fois il..., voilà.

CH : Là, tu n'es pas convaincue a priori.

CP : Non, je ne me rappelle plus comment ça s'est...

ECP (38'04)

EN : Sur la forme. Mais moi, je me suis questionné en la faisant la fiche. Je voulais mettre un critère... Quand je lisais mes critères... Je trouve que le critère est compréhensible quand tu le lis et en même temps résume bien ma règle qui est de dire : « il faut atteindre la zone », etc.

PR : Mum, mum.

EN : Et je voulais donner une solution aux élèves, leur dire : « quand est-ce que l'on passe de là à là ». « Quand est-ce que l'on se dit..., quand est-ce que l'on... ».

CP : Ouais.

EN : Tu sais, j'avais dit la dernière fois : « quand vous sentez que vous y êtes... ».

CP : Oui, je sais.

EN : Donc là..., et comme moi..., je, je remets dans le contexte. J'avais dit, j'avais fait la séance d'avant que vous veniez : « sur vingt fois, quand vous avez réussi quinze fois... ». Et je vous avais dit que quand on avait fait ça, finalement peu importe s'ils (*les élèves*) avaient réussi quinze fois, ils arrêtent et ils passent.

CP : Oui.

EN : Mais moi mon idée, c'était que là peu importe qu'il y ait cinquante croix et trente traits...

CP : Oui, tu veux qu'il y ait trois...

EN : Du moment que j'en ai cinq consécutifs, c'est bon, c'est réussi, vous pouvez passer à côté.

CP : Cinq, c'est beaucoup alors. Enfin bon...

38'49

CH : Qu'est-ce qu'il (*l'EN*) fait là ? Moi je ne comprends pas ce qu'il veut..., dans sa fiche.

CP : Dans sa fiche, donc c'est l'histoire du critère de réussite et du critère de réalisation. Il dit : « ce que j'ai fait la séance d'avant, c'était..., effectivement j'ai fait comme vous (*le PR et la CP*) m'aviez dit, j'ai fait genre quinze lancements ». Et..., et les élèves finalement ne se sont pas préoccupés ; ils ont fait quinze lancements sans se préoccuper de... Voilà, ils ont lancés et même s'ils rataient..., qu'ils ratent ou qu'ils réussissent finalement, on leur dit « quinze lancements »... Il dit : « moi, je voulais qu'ils..., la notion de réussite, ça serait si on le réussit à le faire trois fois de suite ». Cette notion de consécutif est importante pour lui. Donc..., alors donc c'était cinq fois de suite. Et je lui dis : « peut-être que cinq fois, c'est un peu difficile ; peut-être que trois fois, ça suffisait ». Bon, à part que l'on sera sur l'écueil si l'élève, au bout d'un moment, il n'arrive jamais à..., à réussir trois fois consécutives, il est toujours dans..., il peut faire vingt cinq lancements. Donc, voilà, c'est ce qu'il disait, que cette histoire de critère « tu as réussi trois sur quinze ou dix sur quinze », ce n'était pas assez précis. Lui il dit : « tu as réussi si tu réussis consécutivement... ».

CH : C'est-à-dire trois fois.

CP : Si tu arrives à..., stabiliser.

CH : Mais il peut n'y en avoir que trois, c'est ça ?

CP : Voilà, pour lui c'était ça.

ECP (40'19)

EN : Après voilà, cinq c'est beaucoup. Je m'en suis rendu compte et je suis passé à trois avec eux.

CP : Tu as vu.

EN : Ouais, ouais.

CP : Après tu as..., il y a eu... Je l'ai marqué : « consignes de remédiation... ».

EN : Et c'est pour ça que... Dans l'idée, le quantitatif c'était juste... J'ai essayé de le signifier là : « quand il y a cinq traits consécutifs, ça veut dire que vous pouvez passer à côté ». Alors après, c'est vrai que ce n'est pas forcément... Peut-être que..., il y a certainement mieux à faire mais j'ai..., en le faisant je n'ai trouvé que ça pour ne pas mettre du quantitatif à la base qui allaient peut-être les (*les élèves*) biaiser dans la réussite.

PR : Mum, mum.

CP : Ouais, ouais.

PR : Donc il y a deux choses : le fond et la forme.

CP : Le fond et la forme oui.

PR : Sur la forme, nous c'est vrai que la seule chose que l'on se disait, c'est que par exemple là tu mets juste un trait, une croix et tu mets à quoi ça correspond. Et c'est vrai que le critère des cinq traits, il est tout petit tu vois. On aurait associé qualitatif et quantitatif, tu vois, dans la même case.

EN : D'accord.

40'59

CH : Là, vous (*le PR et la CP*) lui dites quoi en fait ? C'est vous qui mettez (*le critère*) qualitatif et (*le critère*) quantitatif, non ?

CP : Oui, et puis lui (*l'EN*) le..., le quantitatif, il n'est pas d'accord. Il dit : « le qualitatif, trois fois de suite et on passe à l'autre situation ». Alors que nous, on dit : « mais non, il y a le fond et la forme ». Et moi, je pense qu'il faut aussi..., le temps de jeu, etc., il faut aussi du..., du quantitatif. C'est-à-dire qu'il faut leur (*les élèves*) dire : « sur quinze lancements, on essaie de voir..., vous aurez réussi si vous l'avez réussi trois fois de suite », mais il faut faire quinze lancements. Peut-être que... On regarde, « tu l'as réussi cinq fois... ».

CH : C'est-à-dire que vous essayez de coupler les deux (*critères*).

CP : Moi, j'essaie de coupler les deux. Lui, il est toujours dans le qualitatif « si tu sens que... ». Moi je... Donc là, on n'est pas tout à fait d'accord.

CH : Ouais, parce qu'au début il dit : « en fait, dans..., dans ce que j'ai mis en place, c'est lisible mon critère », il dit, « ça se comprend, parce qu'il y a ma règle dedans ».

CP : Voilà. Donc on en est toujours à l'histoire de la règle. C'est-à-dire que là, il a...

CH : Parce qu'il veut... En fait, qu'est-ce que tu comprends quand il dit ça ? Qu'est-ce qu'il cherche à faire quand il te dit ça ? Je ne comprends pas très bien.

CP : Eh bien lui, il est toujours sur l'émergence de, de la règle. C'est-à-dire tu fais... Enfin l'émergence de la règle... Tu ne peux pas apprendre si tu ne connais pas d'abord...

CH : Oui, oui.

CP : Et donc il est encore dans... A la fois il est convaincu mais quand même il a..., il a une..., une théorie sous-jacente qui fait que..., voilà il est toujours euh..., il est toujours *borderline*. C'est-à-dire qu'il accepte bien nos explications mais quand même..., là il dit : « oui mais là, ma règle..., j'ai, j'ai mis en place... ». Mais en fait, une fiche, elle n'a pas besoin de mettre en évidence... Enfin bon, on peut discuter sur ça, sur l'émergence de la règle...

CH : Lui, si je comprends bien, il dit : « je voudrais que les élèves aient à disposition ce que je leur enseigne », c'est ça ?

CP : Voilà.

CH : Et toi, tu es en train de dire : « si tu fais ça, c'est trop complexe ».

CP : Oui, je ne sais pas, sur la fiche, c'est...

CH : Parce que lui, il vous dit que c'est lisible alors que toi, tu as dit que ce n'était pas lisible. Enfin tu vois...

CP : Si c'était lisible... Non mais lui, c'est parce que..., pour lui, c'est lisible. Mais moi..., est-ce que les élèves...

CH : Ouais.

CP : Est-ce que l'émergence de la règle il a besoin de l'écrire ? Est-ce que... Peut-être dans la situation, si on demande aux élèves « qu'est-ce que vous avez retenu ? », est-ce que...,

est-ce que cette règle-là il faut la marquer » ?

CH : Donc pour toi, il faut la mettre ou pas ?

CP : Moi je ne la mettrais pas.

CH : Parce que lui, j'ai l'impression qu'il demande comment on fait pour la mettre, non ? A ce moment-là, quand vous dites forme, fond, est-ce que lui, quand il est dans le fond, il n'est pas sur ça ?

CP : Si, peut-être. Je ne sais pas. Là, je n'ai pas percuté.

CH : Alors que pour toi, le fond c'était quand il (*le PR*) dit... Quand tu dis..., enfin vous dites : « il y a le fond et la forme ». Bon là, c'est...

CP : Mais moi, le fond c'est que... J'en suis toujours à la même situation. C'est-à-dire que comme moi les situations ne sont pas claires sur les objectifs à atteindre, je dis que sa fiche, elle est... Je ne mets jamais sur la fiche l'objectif... Enfin si, ils (*les élèves*) savent..., « réaliser cinq lancements », etc. Mais lui, c'est plus complexe que ça, c'est une émergence de règle.

ECP (44'16)

PR : Parce que du coup, tu as dû le rappeler. D'ailleurs... Le nombre d'échanges quoi. Là, juste sur la forme.

EN : Oui, oui, je me suis embrouillé.

PR : C'est-à-dire que dans la case, c'était les deux du coup pour eux (*les élèves*). Parce que du coup juste dans l'explication de la forme, il y avait juste... Moi j'aurais mis juste la légende : « c'est quoi une croix », « c'est quoi un trait », au lieu de faire une grande phrase. C'est ce qu'on s'est dit. Et que là (*PR montre la fiche d'observation sur la table*), tu aies les deux critères, à la fois « c'est quoi qualitatif » et « c'est quoi quantitatif », comme ça ils (*les élèves*) se repèrent. Parce que du coup c'est vrai que...

CP : Mais il y a quand même (*sur la fiche*) : « appeler le prof ».

PR : Oui.

CP : Mais bon..., voilà.

44'47

CH : Pourquoi tu dis ça à ce moment-là ? Tu es toujours dans la même idée là (*quand tu dis*) « il y a quand même « appeler le prof » ».

CP : Eh bien je suis toujours dans la même... Bon là, c'est ironique.

CH : Oui, c'est ironique mais...

CP : Mais, c'est-à-dire que finalement c'est..., « si vous n'avez pas compris, vous appelez le prof », donc c'est toujours la même... Ce n'est pas... Voilà, « si tu n'as pas compris la fiche, tu appelles le prof », c'est que déjà dans sa tête, il se dit : « ils vont avoir besoin de moi ». Normalement, si l'explication était claire...

CH : D'accord.

CP : Et lui, il devrait être là pour voir s'il n'y a pas transformation de la situation, etc., pour accentuer les choses mais..., bon...

CH : J'ai l'impression que pour toi, la fiche c'est..., bon ça permet aux élèves de bosser, mais il y a une espèce d'autonomie quand même.

CP : Ah ouais.

CH : Tu penses qu'il y est dans ça lui ?

CP : Non, non, là il n'y est pas puisque il..., il leur réexplique..., c'est redondant. Ça, ça doit être juste un support.

CH : Redondant, c'est-à-dire avec quoi ?

CP : Redondant avec ses explications. Je veux dire que si sur la fiche...

CH : Mais là j'avais cru comprendre justement qu'il proposait la fiche comme..., une sortie possible d'une explication trop longue, non ?

CP : Oui, oui, d'explication et puis de..., de visualisation pour l'élève et puis de travailler..., voilà sans avoir besoin du prof, etc. Mais s'il réexplique, s'il redonne des explications...

Donc, peut-être que lui bon...

CH : Parce que j'avais cru comprendre que c'était ça. C'est-à-dire « tu en donnes trop ; si tu en mets sur la fiche, tu en donneras moins ».

CP : Tout à fait. Mais si sur la fiche après tu...

CH : Mais si après tu lui dis qu'il ne faut pas le mettre sur la fiche...

CP : Non, ce n'est pas ça que j'ai dit. J'ai dit simplement que c'est la façon de..., les explications qu'ils donnent (*aux élèves*), elles sont... Là, c'est comme s'il avait dit la situation. C'est-à-dire tu parles...

CH : D'accord.

CP : Il dit : « il faut que vous fassiez..., vous pensez que..., après vous appelez le prof s'il y a un souci ». Mais non, la fiche, c'est : tu donnes des explications ; tu dis « sur la fiche vous marquez... » ; et puis tu réexpliques, tu redonnes deux ou trois indications pour qu'ils (*les élèves*) sachent quand est-ce qu'il faut mettre la croix mais...

CH : Ouais.

CP : La fiche, c'est juste..., c'est un complément qui permet..., qui est une aide, etc., qui est une aide pour lui, parce qu'après il va s'en servir. Et puis c'est une aide pour l'élève. D'ailleurs on l'a vu, ça a été formateur.

ECP (46'55)

PR : Mais par contre, sur le fond, certes pour nous..., c'est vrai que tu t'es aperçu très très vite que cinq (*essais réussis*) consécutifs, c'est quasi, quasi impossible. Donc au niveau de la fiche, sur la forme, juste sur l'aspect qu'il faut qu'il y ait les deux critères... Et juste, bon ça c'est sur la forme mais..., donc... Par contre, on retient, c'est positif, la fiche était intéressante et du coup je pense que la fiche elle t'a aidé à faire la transition, justement à ne pas confondre apprentissage et développement et à bien caler tes deux temps, et l'évolution.

EN : Par contre, si tu veux pour moi, l'apprentissage il s'arrête là (*l'EN montre un endroit sur sa fiche de préparation de séance*). C'est-à-dire que là, il n'y a pas apprentissage et développement. Là, le développement il revient après dans une situation que je n'ai pas mise en œuvre finalement.

47'54

CH : Là, il (*l'EN*) fait quoi pour toi là ?

CP : Il argumente, il nous réexplique... Il est encore dans son idée. Mais bon à la fois..., c'est..., c'est tout à son avantage. C'est qu'il ne perd pas le fil.

CH : Ça veut dire quoi « il ne perd pas le fil » ?

CP : Parce qu'il nous explique bien que nous (*le PR et la CP*) on confond ce qu'est une situation d'apprentissage et une situation de... Parce que moi, je ne suis pas au clair entre..., voilà le développement, l'apprentissage...

CH : Donc là, il t'explique.

CP : Et bien c'est-à-dire que ça le choque ce que l'on est en train de lui dire. Parce qu'on lui dit : « bon, ta situation d'apprentissage... ». Situation problème, situation d'apprentissage, on mélange un peu tout. Et lui non : il est bien au fait..., pour ça il est bien... Il me dit : « non mais ça, c'est..., vous vous plantez là ; ce n'est pas une situation d'apprentissage et de développement », je ne sais pas comment il nous le dit.

CH : Oui, oui.

CP : Il y a des moments où il y a des situations d'apprentissage et des moments où il y a la règle et la situation de développement qui est autre chose.

CH : Donc là, qu'est-ce qu'il fait en fait ? Il...

CP : Il nous argumente et nous réexplique...

CH : Mais par rapport ce que vous venez de dire ou par rapport au cadre ? Par rapport au cadre alors.

CP : Ouais, ouais.

ECP (49'01)

CP : Oui.

PR : D'accord.

EN : Parce que tu m'as dit à juste titre... Parce que la séance est complètement biaisée par le fait qu'ils ne sont que quatre (*élèves*). La fiche, je ne comptais pas la sortir.

CP : Oui, oui mais on a compris.

EN (*s'adressant au PR*): Mais comme tu voulais voir fonctionner la fiche, du coup j'ai fait ce temps-là et je ne suis pas passé au développement. Il n'y a pas eu la situation de match.

PR : Donc ce sont deux temps d'apprentissage ça pour toi.

EN : Ça, c'est..., voilà. Le premier temps... L'idée, c'est que..., la règle en gros, si je devais faire émerger la règle, c'est que si tu utilises, si tu décentres l'adversaire du centre du terrain et que tu l'amènes sur les côtés du terrain, tu te crées un espace dans lequel tu pourras rompre l'échange.

PR : D'accord.

EN : Une rupture spatiale en fait.

PR : Mum, mum.

EN : Et c'est ce que..., c'est la règle que je voulais faire émerger. Dans un premier temps, je voulais m'assurer qu'ils (*les élèves*) étaient capables d'atteindre les zones régulièrement.

PR : Mum, mum.

EN : Et donc du coup, je ne suis pas vraiment sur ma règle mais sur un moyen technique d'atteindre la zone.

49'44

CH : Là tu ne dis rien toi.

CP : Je capitule. (*Rires*)

CH : Tu capitules.

CP : Non, non, je ne capitule pas mais je... Je vois bien qu'il (*l'EN*) redonne des... Moi je... Ce n'est pas un détail mais bon... On parle de... Ce n'est pas la même chose mais... Je pense qu'on..., euh..., on peut faire la même chose mais il est dans son... Voilà, on fait émerger la règle, après situation de développement... On va en parler après. C'est-à-dire qu'il y a des moments où tu peux utiliser ce qu'il nous dit mais pas tout le temps. Mais là, il est encore dans son...

CH : Là, qu'est-ce qu'il fait pour toi ? Il revient sur son..., c'est ça ? Il justifie..., il explique, il fait quoi ?

CP : Non, non il justifie, il dit..., il justifie le fait que ce n'était pas une situation de développement ; c'était une émergence de la règle et après la situation de développement, il ne l'a pas faite. Donc il nous (*le PR et la CP*) réexplique sa conception.

CH : Mum, mum. Donc vous ne dites rien là, vous ne lui dites pas : « non mais ce n'est pas le problème ; le problème, c'est la fiche, il faut que tu sois clair... »

CP : Non, on ne le lui dit pas.

CH : Parce que tout ça, tu le sais finalement.

CP : Ouais, ouais. Voilà, je pourrais lui dire : « mais non... ».

CH : Pas forcément « mais non » mais « c'est bon, on a compris, on en parlera plus tard », non je ne sais pas.

CP : Ouais..., oui j'aurais pu dire ça. Parce que je suis encore là...

CH : Parce que je veux dire que tu n'apprends rien là. Enfin je veux dire tu es dans le..., tu apprends quelque chose là ou...

CP : Ah non, non, je le sais ce qu'il va nous dire.

ECP (51'13)

Et une fois que ça c'est passé, on travaille vraiment sur la règle avec peut-être l'utilisation du contre-pied et l'utilisation..., et la construction stratégique du point.

CP : Ouais.

EN : Mais sur l'extérieur, enfin sur l'extérieur du terrain.

PR : Donc c'est l'usage, le même usage de la règle.

EN : Voilà, c'est le même usage de la règle. Mais après par contre, il y avait une situation de développement. Et là où tu (*le PR*) as tout à fait raison, c'est que j'ai voulu donner d'entrée...

CP : Ah oui.

EN : ... le fait qu'une fois que vous avez réussi à faire ça, vous passez réellement à la situation qui va mener à la règle.

PR : Mum, mum.

EN : Et j'aurais peut-être... Et je vous rejoins en disant que j'aurais dû donner uniquement la, la première (*situation*). Mais j'ai...

CP : Par contre, cette fiche, tu vois le temps que ça..., tu vois que ça pose la situation. Bien sûr, c'est..., tu es moins dans l'activité mais la discussion... Moi..., tu vois... Le fait que les... Tu vois les autres (*élèves*) jouer, tu observes et je pense que ça, c'est aussi..., ce n'est pas aussi formateur mais ça fait partie de la formation de l'élève. Et donc ça a marqué un temps tu as vu. Ils (*les élèves*) ont discuté, il y a un rapport entre eux, il n'y a pas fait que jouer et...

EN : Mum, mum.

CP : Donc moi, j'ai trouvé intéressant tous les quatre (*élèves*) quand ils ont... « Oui, tu n'as pas fait les trois traits, mais pourquoi ? », tu vois. Il y a quand même... Ce n'est pas seulement les deux (*élèves*) qui jouent et... Et ça, ça marque un temps et..., et voilà. Et souvent, la fiche ça permet... Alors la fiche, ce n'est pas systématique parce que ça..., c'est long, c'est... Mais dans une leçon, ça marque un temps qui est formateur. Je ne sais pas comment tu l'as vu...

EN : Si, si. Oui, oui.

52'32

CP : J'essaie de le (*l'EN*) convaincre. Parce que sa..., sa fiche ne m'a pas convaincue. Mais bon, ce n'est pas grave. Mais là, j'essaie de le convaincre puisqu'il est encore dans sa théorie d'émergence de la règle.

CH : C'est-à-dire que comme il est dans la théorie, tu essaies de...

CP : Moi, je repars dans..., pour essayer de...

CH : Tu penses qu'il résiste en fait quand il te pose la question ?

CP : Oui mais là... J'essaie de..., je veux lui montrer que, bon de façon pas tout à fait claire, que quand même, cette fiche, ce n'est pas de l'annexe et ce n'est pas du..., une petite recette en disant : « allez, on met une fiche, ça fait plaisir à... ». Je pense qu'il y a des moments, si elle (*la fiche*) est bien faite, si elle est rapide, tout ça, elle est formatrice. Elle est aussi formatrice que..., que les théories qu'il m'avance. Et qui sont..., qui sont argumentées. Après, il faut voir sur le terrain mais... Je lui dis : « c'est formateur ».

CH : Ouais.

CP : J'essaie de lui expliquer que moi, ce que j'ai vu, c'est que les quatre (*élèves*)..., il y a eu... Voilà, ça stabilise souvent un apprentissage, ça..., ça éclaire des choses. Donc j'essaie de le..., de le..., j'ai mis le paquet. Alors après, je ne sais pas s'il est d'accord. Peut-être qu'il pense que c'est... Peut-être qu'il ne faut plus faire de fiche.

CH : Parce que tu penses qu'il n'est pas convaincu par la fiche.

CP : Il n'est pas convaincu, il est toujours dans le...

CH : Parce qu'en même temps, il ne vous a pas dit : « la fiche... ». Il a dit à C. (*le PR*) : « je suis d'accord avec toi mais ça, ça c'est de l'apprentissage... »

CP : Je suis d'accord, j'ai bien vu. Donc il a compris. Mais il garde toujours quand même ses... sa, sa structure.

CH : Donc pour toi, tout à l'heure...

CP : Donc..., donc il me dit : « oui, je me suis bien rendu compte que... ; mais quand même... ». Il argumente à nouveau en disant : « oui, j'ai bien vu et je suis d'accord avec vous ». Mais quand même, moi j'essaie de lui dire : « cette fiche, elle doit être un plus ». Si c'est une fiche pour une fiche, on s'en tape. Si c'est une fiche pour nous faire plaisir..., voilà.

CH : Mum.

CP : J'essaie de lui dire que..., la conception de la fiche fait partie de la..., c'est ça qui est formateur. C'est-à-dire qu'elle doit être claire, elle doit être visuellement..., formatrice aussi pour les élèves. Il faut qu'il y ait une façon de faire simple ; et lui, il nous a mis tout en vrac et il nous a fait une fiche qui est une mise en place de situation. C'est toujours la même..., le même problème.

CH : Mum.

CP : Et je pense que c'est..., que ça vient en partie de sa conception que je ne..., que je ne contredis pas, parce que je n'ai pas les armes peut-être pour le contredire mais...

CH : Ce qui me surprend, c'est que quand je parle avec C. (*le PR*) ou toi, c'est que vous avez des convictions professionnelles...

CP : Oui, voilà. Et on ne les fait pas ressortir.

CH : Et..., et qui finalement ne sont pas discutables a priori. Enfin je veux dire qu'il y a des évidences professionnelles. Un outil, c'est un outil, sinon ça ne sert à rien ; une présentation, c'est clair et concis, sinon tu ne pourras pas gérer le groupe. Enfin, vous avez des convictions mais en même temps...

CP : En même temps, on est dans le consensus.

CH : Dans le consensus et j'ai l'impression..., comme si..., si vous preniez en considération son cadre, enfin sa façon de penser.

CP : Mais moi je pense qu'il faut le prendre en considération...

CH : Oui, mais au sens est-ce que c'est toujours possible... Enfin, il y a des choses peut-être non négociables. Enfin, tu vois, à un feu rouge tu t'arrêtes quoi.

CP : Voilà.

CH : Tu vois, c'est qu'il y a un côté...

CP : Il (*l'EN*) a progressé quand même. Donc ça veut dire que si en un cycle il faut...

CH : Ouais, ouais. Donc là, tu essaies de le convaincre en fait...

CP : Oui, oui, parce que là je sens bien que...

CH : La fiche pour toi...

CP : Non là, là on repart dans la discussion. Il nous explique..., voilà, les deux temps d'une situation, l'émergence de la règle et tout ça. Et puis on en était à la fiche. Donc à un moment je lui dis..., je regarde la fiche et je le vois bien..., je vois la fiche et ce n'est pas une fiche. Pour moi, ce n'est pas une fiche. Et donc à un moment je veux lui dire : « quand même, tu as bien vu qu'il y avait un... ». Et donc aussi, il y a dans cette... Ce qu'il peut y avoir comme échanges entre les élèves et ce que tu peux observer, pour lui, dans sa théorie, est-ce que..., ce n'est pas vraiment valable.

CH : Il y a aussi cet élément-là. Parce que j'ai l'impression que tu viens aussi sur l'aspect « discussion entre élèves », non ?

CP : Voilà, moi je... Et parce que ça fait partie de la vie d'une leçon et que..., ça fait partie de, de la formation. Parce que là, on est dans une leçon de badminton, on pourrait... Je veux dire qu'il y a autre chose qui entre en jeu. Euh..., il y a des compétences méthodologiques...

CH : C'est ce dont tu parles là ?

CP : C'est sous-jacent. C'est-à-dire qu'en soi il y a... Voilà..., il (*l'EN*)..., il ne voit qu'un versant de la leçon. Il est sur cette..., ce souci de l'apprentissage, que les élèves apprennent véritablement.

CH : Ouais.

CP : Il me semble qu'il passe à côté d'autres choses où les élèves apprennent, peut-être d'autres choses...

CH : Et là, la fiche te... Si j'ai bien compris...

CP : Voilà, la fiche, c'est un argument. Je lui dis : « tu vois bien qu'ils ont discuté entre eux, que l'élève qui..., qui déblatère toujours... », là les autres lui ont dit : « mais tu as vu... ». Il y a eu..., il y a..., il y a un échange qui est aussi formateur.

CH : Ouais.

CP : Et j'essaie de le convaincre.

ECP (57'29)

PR : Oui moi, pour aller un peu plus loin, au-delà de l'aspect formateur pour les élèves de la fiche, puis en plus qui n'est pas forcément une perte de temps.

CP : Ah non.

PR : Parce que du coup ça peut être le temps de récupération qui est associée à la fiche.

57'45

CP : Encore une autre chose. C'est tellement évident.

CH : Evident pour vous (*le PR et la CP*) mais...

CP : Ouais. C'est tellement évident. Bon, voilà. Donc il y a certaines fois où je ne suis pas...

Bien sûr, la fiche, il y a un temps de récupération, un temps de..., voilà.

CH : Mais c'est évident peut-être parce que tu..., tu l'as appris quoi.

ECP (58'00)

PR : Je suis d'accord, je te (*CP*) rejoins sur le fait qu'elle aide l'élève à apprendre. On les a vus discuter. Moi, sur toi, là où j'ai vu un gros changement, c'est..., ce sont les meilleurs moments où tu as enseigné de la séance. Je mets (*PR montre sa feuille*) « très bien ». C'est-à-dire que justement les moments où ils (*les élèves*) étaient sur la fiche et toi tu les regardais, tu as mis de bonnes remédiations, tu étais là pour les observer et j'ai trouvé ça positif en fait.

58'21

CP : Là, là c'est un argument imparable. Là il (*le PR*) rajoute... Bon moi, je suis sur l'aspect formateur mais lui, il est sur l'aspect...

CH : Imparable par rapport à quoi ?

CP : Eh bien parce qu'il y a la fiche, les élèves sont en train de travailler à ce moment-là. Ils travaillent, ils apprennent, ils apprennent d'autres choses, je pense que..., ils apprennent sur les autres, etc. Et lui naturellement, il (*l'EN*) est là, décentré, il y a une certaine autonomie des élèves. Et là, il donne des consignes. C'est là où il dit (*le PR*) dit qu'il a le mieux enseigné. C'est-à-dire qu'il n'était pas sur..., comme il était dans... Et là, il donne d'autres indicateurs, il..., il modifie le comportement d'un élève qui avait un peu modifié..., voilà. Et il (*le PR*) lui dit : « le meilleur moment, ce n'est pas quand tu fais émerger la règle, c'est aussi le moment où tu intervies sur la situation ». Et là, c'est..., ça aussi c'est... Bon alors, il (*le PR*) lui dit : « c'est bien, tu n'as jamais aussi bien enseigné ». Bon...

CH : Tu n'as pas l'air tant convaincue...

CP : Non, mais voilà... C'est que c'est un peu...

CH : Non mais imparable en ce sens que...

CP : Mais par contre c'est imparable...

CH : Il (*le PR*) cherche à convaincre.

CP : Eh bien il cherche à convaincre. Il lui dit : « regarde, c'est à ce moment-là, il y a la fiche, ce n'est pas la fiche aussi..., mais c'est dans ce temps-là, qui est une construction de situation où il y a des observateurs, il y a ceux (*les élèves*) qui font, il y a des échanges (*entre les élèves*), et toi tu es là, tu rajoutes ou tu intervies... ».

CH : Mum.

CP : Et c'est cette intervention..., parce qu'enseigner c'est intervenir, c'est exactement ça. Et là, il (*l'EN*) donne..., ils (*les élèves*) réussissent... D'ailleurs, à un moment donné, les élèves disent : « ouais, ça a mieux marché », etc. Donc on essaie de... Mais bon, c'était imparable parce que bon, il (*le PR*) a dit : « bon, outre le fait de la formation des élèves », etc., il le met sur : « regarde en tant qu'enseignant ce que ça a fait ».

CH : Ouais.

ECP (59'57)

CP : Mum, mum.

PR : Ils étaient occupés à autre chose et c'est vrai que...

CP : Oui, oui.

PR : Cette fiche, elle a permis à la fois de cadrer les élèves et toi de te cadrer du coup une seule chose à faire. Et du coup, tu étais très disponible à l'observation et du coup à enseigner. Là, moi j'ai mis..., je t'ai vu enseigner, je t'ai vu observer des choses, remédier. Tu as été très disponible avec eux.

1h00'23

CH : Donc ça, c'est une avancée par rapport à N. (*l'EN*) ?

CP : Eh bien N., ça fait deux séances... Alors moi, je l'ai vu dans d'autres situations où c'était plus clair mais bon la situation..., le badminton et le tennis de table, ça fait intervenir d'autres choses, je pense. Le rapport de force, etc... Je ne dis pas que c'est plus difficile mais moi je l'ai vu en athlétisme (*athlétisme*), etc., où c'était plus..., c'était plus facilement gérable. Tandis que là, on est..., une différence de niveau, euh..., tu joues contre quelqu'un, etc. La mise en place est plus complexe et..., c'est vrai qu'on ne l'avait pas vu enseigner.

CH : Ouais.

CP : C'est ce que l'on pourrait lui dire. Les deux premières séances, il était dans : « j'explique, hop je repars », etc.

CH : D'accord.

CP : Non, c'est aussi enseigner.

CH : Et donc là...

CP : On essaie de mettre en place... Quand même, on lui dit : « quand même, tu vois, la mise en place d'une situation plus claire, avec peut-être une fiche qui t'aide, etc., plus deux élèves qui bossent »...

CH : Là, c'est surtout la fiche si je comprends bien.

CP : Voilà, sur la fiche. Mais bon, après on rebondit... Enfin, c'est la fiche mais il y a d'autres choses derrière..., qu'enfin il est dans l'enseignement...

CH : Ouais.

CP : C'est-à-dire dans le moment..., voilà, présent, où il voit les élèves faire et lui il dit : « voilà, peut-être que... ». Pour les faire mieux réussir, etc.

CH : Et lui, il en est où tu crois à ce moment-là ?

CP : Je ne sais pas.

CH : Non, parce que d'habitude il parle, il dit : « oui ; mais non... ».

CP : Il nous (*les formateurs*) écoute quand même.

CH : Il vous écoute oui. Tu penses que ça passe là par ces arguments ou...

CP : Nous verrons la prochaine fois.

1h01'52

2.2.3.4. AC-PR

ECP (1'20)

PR : La première chose qui, pour nous, n'est pas encore installée... Autant les indicateurs, les fiches, pour nous, c'est très positif et on va essayer de le rendre plus efficace... Mais pour nous, sur la présentation de la situation, le fameux..., là où tu disais que ce n'était pas forcément clair, pour nous ça résiste encore en fait.

1'47

CH : Tu fais quoi là ?

PR : Euh..., je repositionne en fait une des deux principes de travail de la semaine précédente.

CH : Ouais.

PR : Où on avait en fait donné deux chantiers à N. (*l'EN*) pour cette séquence. Le premier chantier, c'était de faire le..., d'éclaircir, d'être au clair de la situation. Qu'est-ce que présenter une situation ? Et de ne pas confondre par exemple les temps d'apprentissage et de développement, ne pas vouloir tout dire aussi aux élèves.

CH : Mum.

PR : Donc de séquencer et faire des choix. Parce qu'on avait dit qu'enseigner c'est de faire des choix, entre autre au niveau de la présentation des situations. Et la deuxième chose que j'abord et qui, du coup, est dans un second temps, c'est qu'on lui avait dit qu'il y avait une nécessité de se mettre au clair en termes d'indicateurs. C'est-à-dire qu'enseigner c'est donner des indicateurs aux élèves, qui nous servent aussi à nous. Et un des supports évoqués par P. (*la CP*), c'était la fiche. Mais là, je suis sur le premier plan.

CH : Donc là, c'est présentation.

PR : Alors moi..., là je me dis qu'à un moment donné, et bien P. (*la CP*) a fait un bilan un peu général mais...

CH : C'est volontaire ça ou pas ?

PR : Oui.

CH : Parce que ça fait deux fois que c'est P. qui prend un peu la main.

PR : Euh...

CH : Ça fait deux que P. commence l'entretien (*de conseil pédagogique*) et puis chaque fois, toi tu dis : « bon maintenant... ». Donc c'est quoi ? C'est...

PR : En fait, depuis le début j'ai..., je pense, même avec J. (*le FU*) ça s'était produit..., c'est... En fait, moi mon rôle, en fait le rôle que je me suis attribué, peut-être inconsciemment, c'est que P., elle, a des difficultés à cadrer ses propos. Et moi en fait, je me suis mis un peu comme...

CH : Cadrer ça veut dire quoi ?

PR : C'est-à-dire qu'elle va évoquer tous ses ressentis de la leçon et, comme on en avait discuté, elle a du mal parfois à garder un fil conducteur par rapport à un point précis. Et du coup, elle va aller sur plusieurs points. Et moi, je sais qu'à chaque fois, j'ai toujours le souci, comme la dernière fois, de dire : « il faut absolument... ».

CH : C'est ce que tu joues en fait.

PR : Moi mon rôle, et surtout la semaine dernière, c'était même par rapport à J. depuis le début, c'est à chaque fois de recadrer par rapport aux attentes que j'ai. C'est, par exemple la dernière fois, on devait lui (*l'EN*) donner les deux principes et il y avait deux temps : un, que l'on soit d'accord sur le principe et deux, que l'on soit d'accord sur les..., les pistes. C'est-à-dire que je veux, un peu comme un directeur de réunion entre guillemets, recadrer, je dis..., j'essaie d'éclaircir pour N. (*l'EN*) et lui dire : « bon voilà, on va travailler sur ça et ça avec toi aujourd'hui ».

CH : Ouais.

PR : Sur le premier temps, c'est ça.

CH : Ouais mais là, ce qui t'organise c'est ce qu'elle (*la CP*) a dit, c'est ce que vous vous êtes dits, c'est l'histoire des autres entretiens (*de conseil pédagogique*) ? Qu'est-ce qui t'organise là ? Tu reviens sur la présentation. Mais elle est au courant elle (*la CP*) ou...

PR : Ah oui, parce qu'à chaque fois... Par rapport au temps où je reviens à chaque fois...
 CH : Non, non, là, elle est au courant sur le fait que tu vas partir sur la présentation.
 PR : Ah oui, oui. Les rôles étaient... En fait, à chaque fois, on prend toujours cinq minutes avant de voir N. où on..., parmi ce que l'on a quand même discuté... Ce qui a toujours été..., ce qui a été un fil conducteur très positif, c'est qu'à chaque fois les personnes qui observaient, que ce soit J. (*le FU*) ou P. (*la CP*), on a toujours discuté.
 CH : Ouais.
 PR : On discutait pendant que l'on prenait des notes, et on prenait toujours un temps pour synthétiser nos notes pour ne pas avoir de redondances, et puis cadrer aussi nos attentes. Là, on a cadré qu'on faisait un bilan général de la leçon et qu'ensuite on revenait point par point.
 CH : Donc c'est un peu volontaire qu'elle soit sur son ressenti.
 PR : Voilà.
 CH : Donc là toi point par point.

ECP (4'52)

PR : C'est-à-dire sur la situation..., je la réprecise et puis après je te laisse t'exprimer.
 EN : Mum, mum.
 PR : Tu dis... C'est la fameuse situation où ils (*les élèves*) doivent faire « cinq fois - cinq fois ». Alors déjà le « cinq fois - cinq fois »..., voilà.
 EN : Ouais, je me suis embrouillé ouais.
 PR : Et alors..., juste est-ce que l'on est clair là-dessus ? Tu dis : « il faut, euh..., il y a deux temps ». Parce qu'ils doivent réussir cinq fois entre guillemets en alternant. Puis après, ils doivent faire en incertitude. Alors au début, on s'est posé la question. Est-ce que c'est comme la dernière fois, ils apprennent et après ils se développent ?
 EN : Non.

5'25

CH : Moi je ne comprends pas ce moment là. Parce que là, tu me dis : « je rentre sur un principe, présentation ». Tu as l'air assez clair sur ça. Là..., qu'est-ce que tu fais là ? Tu expliques ? Tu fais quoi ?
 PR : Ouais, alors déjà...
 CH : J'ai l'impression que tu le (*l'EN*) regardes, que tu...
 PR : Ouais, ouais. Et bien, je recherche un accord là déjà, par rapport à ce que je dis.
 CH : De lui ou de... De lui ?
 PR : Oui, avec P. (*la CP*), on est d'accord. Et d'ailleurs, maintenant j'ai..., ce rictus un peu de dire : « maintenant, on... ». Et le « on »... Parce que je me suis aperçu parfois aussi que par mon rôle et puis l'aisance oratoire parfois, que P. ne s'exprime pas et que je veux être sûr qu'il (*l'EN*) comprenne que c'est « nous » (*le PR et la CP*). Et là en fait, j'essaie d'être sûr que ce que l'on a vu correspond à ce qu'il ressent et ce qui lui...
 CH : Tu lui dis : « attends, je te parle ».
 PR : Non, je lui dis : « attends, moi... ». Parce que je le connais N. (*l'EN*) et je sais qu'il va embrayer tout de suite. Donc je lui dis : « attends, écoute ce que l'on... ».
 CH : Avant qu'il parle, tu lui dis « attends ».
 PR : Ouais, parce que je sais qu'il va embrayer. Là...
 CH : Embrayer ça veut dire quoi ? Ça veut dire qu'il va...
 PR : Il va réagir sans que j'ai eu le temps de finir mon idée parce que..., parce qu'il a...
 CH : Donc s'il va réagir, c'est que tu sais qu'il n'est pas tout à fait d'accord avec toi quand même.
 PR : C'est que je ne sais pas justement, je doute. C'est que... Je lui dis...
 CH : Là, tu doutes ou tu sais vraiment ?
 PR : Non, moi je sais ce que j'ai vu. Je doute de l'interprétation qu'il (*l'EN*) fait de ce que l'on a tous vu, qu'il y a deux temps. Par contre, là où je n'ai pas de certitudes, c'est : est-ce qu'il attribue toujours ces deux temps à apprentissage et développement ? L'autre fois, il

avait voulu faire l'apprentissage et le développement, il avait donné pendant quatre ou cinq minutes toutes les situations, les remédiations et les élèves partaient sur deux types de situations. Là pareil, on l'a vu faire la même chose. C'est-à-dire qu'il dit : « il y a une situation entre guillemets cadrée et son évolution ». C'est-à-dire qu'il donne la situation et son évolution. Sauf que...

CH : Donc là, pour toi, il a fait une présentation, une présentation des deux, apprentissage et développement. Mais tu lui poses quand même la question...

PR : Est-ce que c'est bien de l'apprentissage et du développement.

CH : D'accord.

PR : Parce que du coup, je... Comme on lui avait dit de ne pas faire les deux, je me suis dit : « peut-être que là, il a eu l'impression de ne pas faire les deux mais que nous on a l'impression qu'il a fait les deux ».

CH : D'accord.

ECP (7'21)

PR : Alors... Mais après, on a eu...

EN : Si tu veux, je peux t'expliquer d'entrée... Parce que c'est très critiquable... J'ai fait des choses...

PR : Ouais mais je te donne juste la deuxième notion.

EN : Vas-y, vas-y.

7'32

CH : Là aussi, tu le (*l'EN*) coupes.

PR : Ouais. Euh... Oui, parce que je veux aller au bout de ma démarche. Il y a certaines fois où..., voilà j'ai pris pour moi que ça n'allait pas au niveau de... Il y a le principe : on avait dit que présenter une situation, ça devait être clair, concis et qu'on ne pouvait pas présenter deux situations en même temps.

CH : Ouais.

PR : Donc l'une après l'autre.

CH : Donc là, ça veut dire que vous (*le PR et la CP*) avez jugé qu'il y avait deux situations en une.

PR : Qu'il y avait deux temps.

CH : Mais tu ne sais pas si ce sont deux situations...

PR : Mais... Il y a quand même deux temps et quoiqu'il arrive, on a vu que ça ne fonctionnait pas. Donc en fait, je veux aller au bout de ma démonstration.

CH : Tu ne le lui (*l'EN*) dis pas si clairement que ça quand même, hein ? Enfin là..., « tu es d'accord, tu n'es pas d'accord ?, « est-ce que c'est apprentissage, est-ce que c'est développement ? », enfin je veux dire que tu n'es pas aussi clair...

PR : Non, non. Oui, mais je lui dis quand même qu'il y a deux temps. Après, je vais lui laisser le temps de parler parce que du coup, avec l'expérience, on lui a laissé quand même des temps pour parler. Sauf que là, j'ai envie d'aller au bout de mon idée.

CH : D'accord.

PR : Donc je le coupe, sachant qu'après on va lui laisser le temps de s'exprimer.

ECP (8'21)

PR : Et justement pour que tu me l'expliques... Donc lié à ça, on s'est posé la question... Parce que du coup, tu leur (*les élèves*) demandes d'alterner droite-gauche et en plus après d'enchaîner avec l'incertitude. Et surtout après, tu dis : « une fois... ». Tu dis ça : « une fois que tu as réussi les cinq fois, tu passes à autre chose ». Donc tu leur donnais un indicateur pour qu'ils passent de l'apprentissage au développement ou pas ? Cet indicateur, il servait de passage à quoi à quoi ?

8'43

PR : Donc là, je mêle les deux du coup.

CH : Là, tu fais quoi là ? Explique-moi. Parce que là, j'ai l'impression...

PR : En fait, moi je me dis... En fait, là... En fait, nous (*le PR et la CP*), on est un peu abasourdi. Parce qu'on lui (*l'EN*) a demandé la semaine dernière (*lors de la Visite Formative 3*) de ne pas cumuler deux, deux présentations de situations. Là, on regarde la leçon et puis on se dit : « il repart dans le même truc ». C'est-à-dire qu'il explique aux élèves : « vous faites ça et après quand vous avez ça, vous faites ça ».

CH : Donc pour toi, sur cet aspect-là, il n'aurait pas avancé.

PR : Il n'aurait pas avancé. Sauf que, euh..., on se dit... C'est pour ça du coup que j'ai un ton qui est un peu à cheval. Je me dis : « il n'est quand même pas bête ; on lui a dit de le faire donc s'il a fait ça, c'est peut-être qu'il n'y met pas le même sens, pour lui c'est peut-être un seul temps ».

CH : Ah d'accord. Tu, tu penses que tu... Vous allez (*le PR et la CP*) chercher d'autres informations pour être sûr qu'il...

PR : Et oui. Pour moi, en fait oui, il y a...

CH : (*Inaudible*) tu dis : « ce n'est pas clair, on voit bien que les élèves n'y arrivent pas ». Enfin, tu vois...

PR : Non, et puis du coup l'indicateur qui devait arriver... On devait voir la présentation de situation et après l'indicateur. Mais on savait que l'indicateur était lié, c'est pour ça qu'on ne le mettait pas en premier. La semaine dernière, il (*l'EN*) avait présenté la situation, donner un indicateur, puis la deuxième et il avait dit : « allez-y ». Là, il refait la même chose. Donc en lui pointant l'indicateur, je lui montre bien qu'il y a bien..., le passage de l'un à l'autre. En fait, j'essaie de lui montrer, c'est pour ça que je voulais continuer ma démonstration..., lui poser moi mes indicateurs. Il y a deux temps ; au milieu des temps, tu dis : « si je fais ça, je peux faire autre chose ». Et je vois après qu'il s'explique sur...

CH : Là, tu, lui démontres là.

PR : Oui, je lui démontre. Et puis j'étaye parce que je lui dis...

CH : Non, parce que tu me dis : « j'essaie de comprendre si c'est ce que lui... ». Ce n'est pas pareil de démontrer que de chercher à apprécier ce qu'il (*l'EN*) a vécu. Ton positionnement, c'est quoi là ?

PR : En fait, c'est vrai que moi je..., ouais je suis assez... En fait, je suis dans mon monologue parce que je me dis que s'il l'a fait alors qu'on lui avait dit de ne pas le faire, c'est qu'il y a un truc qui ne va pas. Sauf que si je ne vais pas au bout de mon raisonnement, je pointe des choses mais je ne lui donnerai peut-être pas les éléments... Je veux qu'il réfléchisse sur..., sur certains éléments. Je veux qu'il réfléchisse sur « est-ce qu'il y a deux temps ? ». Donc là première question, c'est : « est-ce qu'il y a apprentissage et développement ? » Et dans le deuxième temps, je me dis que si là, on n'est pas d'accord d'un point de vue théorique, au moins d'un point de vue pragmatique, il donne l'indicateur aux élèves pour passer d'une étape à une autre. Donc...

CH : C'est pour ça que tu insistes sur l'indicateur à la fin là.

PR : Et oui, s'il donne un indicateur entre deux temps, c'est que ces deux temps sont identifiés. Donc pourquoi il ne fait pas la première séquence comme la dernière fois et puis l'indicateur ? En fait... C'est pour ça que les deux sont liés. Présentation de la situation et indicateurs sont liés. Parce qu'il a donné l'indicateur mais il est reparti dans son écueil, pour nous (*le PR et la CP*). Sauf que s'il l'a refait...

CH : Là, tu es d'accord que les deux formateurs, enfin vous, vous êtes plutôt dans l'optique de dire : « bon la présentation, c'est le cafouillis quoi ».

PR : Ah oui. Mais ce n'est peut-être pas si net que ça.

CH : Ouais.

PR : Mais à la fois si j'insiste..., il (*l'EN*) sent bien que si j'insiste, c'est...

ECP (11'21)

EN : Ouais, alors...

PR : Juste précise-nous...

EN : Ce qui m'a biaisé, c'est de ne pas avoir eu..., c'est de ne pas avoir pu utiliser la fiche (*d'observation*) vu qu'ils étaient deux (*élèves sur un terrain*) et deux (*élèves sur l'autre terrain*). Sur la fiche, c'est beaucoup plus..., c'est plus clair.

PR : Mum, mum.

11'30

PR : Il (*l'EN*) part à côté-là.

CH : Quoi ? Il part à côté ?

PR : Et oui, parce que du coup, je lui pose une question avec un indicateur et il dit : « oui mais c'est parce que..., le problème de la fiche ».

CH : Peut-être que c'est dans la fiche, non ? Je ne sais pas. C'est parce qu'il dit : « je ne peux pas utiliser la fiche ».

PR : Oui, et à la fois il n'a pas à utiliser la fiche pour l'indicateur. Donc ça veut dire que...

CH : Pour toi là, il ne répond pas à la question.

ECP (11'49)

EN : Ce qui est gênant, ce que j'ai trouvé gênant, c'est le truc de « cinq » et « cinq ».

CP : Ouais.

EN : J'aurais pu trouver deux chiffres différents parce que... C'est le truc bête mais ça...

CP : Ah ouais, ouais. Ça, ça les mets...

PR : Oui, même nous, tout le monde je pense.

EN : Même moi donc... Cinq et cinq, ce n'était pas très judicieux.

EN : Mais dans l'idée, c'était de faire... Effectivement, il y avait un découpage : « ça, c'est une situation d'apprentissage ».

PR : Mum, mum.

12'13

PR : Là, je l'ai bien senti le truc. C'est que là clairement c'est ce que j'avais senti, que j'attendais. Sur la première partie, il y a une incompréhension entre nous et lui. C'est-à-dire que nous (*PR et CP*), on a vu deux temps. Et en reprenant son canevas, on s'était dit que c'était apprentissage et développement. Sauf que l'apprentissage, c'était ces deux temps-là et il y avait le développement après en fait.

CH : C'est-à-dire que là, vous le découvrez à ce moment-là ?

PR : Ouais.

CH : Là, tu le découvres là en fait. Ça, cette idée que...

PR : Ah moi je pensais qu'il allait me redire : « oui, il y avait un apprentissage et il y avait un développement », vu qu'il y a un indicateur entre les deux et que la dernière fois il nous avait dit : « j'apprends, je donne un indicateur pour passer à une étape suivante ».

CH : Donc là, c'est quoi ?

PR : Et là, il nous dit que l'étape suivante, c'est un autre apprentissage et pas un développement. Mais c'est une autre situation, d'une certaine manière.

CH : Voilà, c'est ce que j'allais te poser comme question. Tu l'as..., cette...

PR : Au-delà du cadre théorique, ce sont bien deux temps identifiés.

CH : Ouais, c'est pour ça, je me pose la question. Dans la présentation, tu me dis : « ça ne va pas parce qu'il y en a trop ».

PR : Il y a deux temps.

CH : Il y a deux temps. Et là, tu apprends quoi de neuf ? Bon, ce sont deux temps...

PR : Il a changé l'étiquette des deux temps, mais il y a toujours deux temps. Et là, je dis d'accord. Et j'aurais peut-être dû le percuter : « bon, il y a vraiment deux temps ».

CH : Donc là, vous êtes dans la découverte, d'accord.

PR : Donc du coup, on écoute.

ECP (13'12)

EN : Mais l'idée, c'était que..., qui lié un premier temps dans lequel ils s'habituent d'un point de vue moteur à alterner droite, gauche où on ne met pas spécialement en difficulté celui qui relève, puisqu'il relève un coup à droite, un coup à gauche.

PR : Mum, mum.

EN : Et puis une fois qu'effectivement ils ont réussi à faire..., à cinq fois alterner systématiquement la zone et à faire que le partenaire ne peut plus relever...

PR : Mum, mum.

EN : Et le développement aurait été un match..., ce que j'ai placé quand tu m'as dit : « ce serait bien que, quand tu les regroups, tu utilises les fiches ».

PR : D'accord.

CP : Oui, oui.

EN : Là, ils partaient sur le développement à ce moment-là.

CP : D'accord.

13'33

PR : On le voit à mes yeux là ; je suis en train d'écouter et de réfléchir en même temps.

CH : Réfléchir à quoi ?

PR : Et bien à ce qu'il (*l'EN*) dit. C'est-à-dire que j'essaie de réfléchir à comment derrière je vais... C'est que je me rends compte, comme parfois avec N. (*l'EN*), que ça résiste...

CH : Là, tu crois qu'il résiste ?

PR : Non, il ne résiste pas ou il résiste en termes de... Si on continue à parler et si on lui demande d'expliquer ce que sont ses situations, c'est que ce n'était pas clair et que l'on était obligé d'y prendre un temps. Donc là dans ma tête, et je le vois à mes yeux là, c'est qu'à la fois je l'écoute et je me dis : « voilà, il va nous démontrer ses différents temps ; comment après on arrive au fait que bon, simplement il y a deux situations et ce n'est pas ce que l'on attend ». Et comment on fait ?

CH : Ouais, c'est l'aspect sur lequel je voulais te questionner, c'est-à-dire je ne comprends pas pourquoi vous (*le PR et la CP*) n'êtes pas un peu plus..., pointés sur : « non mais attends, que ce soit deux temps différents ou pas différents, la présentation... »

PR : Et ouais.

CH : C'est pour ça. Donc là, tu prépares ça.

PR : Mais en fait, je reviens dans mon premier écueil du premier entretien (*de conseil pédagogique*)...

CH : Non, je ne sais pas si c'est un écueil, je ne suis pas en train de te juger. Je te pose une question. Tu me dis que tu réfléchis...

PR : Non, moi personnellement, je pense que c'est vraiment la grosse difficulté du coup du prof référent par moment, et à laquelle je ne me tiens pas et je m'y étais tenue la séance... La première séance (*lors de la Visite Formative 2*), je..., le premier entretien (*de conseil pédagogique*), je m'étais perdu justement à vouloir entre guillemets faire expliciter un principe. Et du coup, on avait perdu du temps là-dessus parce que..., justement parce qu'il (*l'EN*) a une entrée un peu théorique, il y avait un balancement. Deuxième séquence (*lors de la Visite Formative 3*), j'avais dit : « non, c'est fini, je donne la règle, on est d'accord sur la règle et maintenant on passe au... ». Et là, j'ai l'impression... En n'étant pas clair, eh bien je relaisse un espace entre guillemets qui n'est pas de la bonne... On ne discute pas sur ce qu'il faut, on ne discute pas...

CH : Je ne sais pas si c'est que ce n'est pas clair ; c'est juste que... Tu as dit « présenter à la fois situation d'apprentissage et de développement », non ? C'est ça...

PR : Oui, c'est ça, c'est qu'à mon avis j'ai... L'erreur, c'est que le principe, je dois l'isoler du théorique à ce moment-là. Comme je l'avais fait la semaine dernière. J'avais dit : « au-delà du théorique, est-ce que l'on est d'accord qu'il faut des indicateurs aux élèves » ? Là, j'aurais dû dire : « au-delà de l'apprentissage et du développement, il faut un seul temps ; si tu présentes deux temps, ils (*les élèves*) s'y perdent.

ECP (15'20)

EN : Mais l'idée, c'était que..., qu'ils (*les élèves*) lient un premier temps dans lequel ils s'habituent d'un point de vue moteur à alterner droite, gauche où on ne met pas spécialement en difficulté celui qui relève, puisqu'il relève un coup à droite, un coup à gauche.

PR : Mum, mum.

EN : Et puis une fois qu'effectivement ils ont réussi à faire..., à cinq fois alterner systématiquement la zone et à faire que le partenaire ne peut plus relever...

PR : Mum, mum.

EN : Commencer à jouer sur l'incertitude en fait. Et à construire le point. C'est-à-dire prendre en compte les replacements...

PR : Pourquoi tu as encore donné deux fois la même chose ? La dernière fois, on t'avait dit que tu donnais une consigne et puis une autre et du coup que tu pouvais les (*les élèves*) perdre.

15'34

PR : Je reviens.

CH : Là, « je reviens », ça veut dire... Qu'est-ce que tu entends par là, « je reviens ». On est sur quoi là ? « Pourquoi tu as donné deux fois ça », tu dis.

PR : Mum, parce que la semaine dernière, on lui avait dit justement de ne pas donner deux choses. Je reviens au principe là.

ECP (15'47)

PR : Donc du coup, tu n'avais pas bien précisé le « cinq fois - cinq fois », tu n'avais pas bien précisé l'aspect coopération que tu as dû redonner. Du coup, en voulant donner à la fois l'incertitude... En plus, tu leur dis au début : « il n'y a pas incertitude et après il y a incertitude et en plus incertitude court - long ». Est-ce que tu n'es pas d'accord que tu as reproduis une forme de...

16'06

CH : C'est ça qui me... Alors là, tu fais quoi là ? Explique-moi, tu cherches à convaincre, tu cherches à... Tu me dis : « il faut que je pose ». Là tu... Parce que pour toi, N. (*l'EN*), il est dans quoi là ?

PR : ...

CH : Enfin, c'est une situation qui est assez difficile pour moi de l'extérieur à comprendre. Qu'est-ce qui se joue là ? Toi, tu fais quoi là ? Là, tu me dis : « je reviens sur le principe ». Ça veut dire quoi : « je reviens sur le principe » ?

PR : Bon, je reprends l'historicité maintenant, comme ça... Pourquoi j'en suis à cet état-là ? Première séquence (*lors de la Visite Formative 2*) : je n'ai pas été autoritaire sur le principe, parce qu'il y avait un contexte qui faisait qu'il (*l'EN*) pensait avoir réussi ou autre, qui fait que je n'ai pas réussi à imposer le principe. Et du coup, on a pataugé sur un principe. Et du coup, on n'a pas fait notre rôle qui était de lui proposer des solutions pour l'action. Deuxième fois (*lors de la Visite Formative 3*) : j'ai dit « c'est fini ; maintenant j'impose la règle que je décontextualise de la théorie, c'est une règle de métier ; par contre, on va se coltiner comment on la met en œuvre ».

CH : Et là alors ?

PR : Et là, je suis à cheval sur les deux, c'est-à-dire que... J'ai pris confiance aussi dans mon rôle qui fait que je sais où on va arriver avec N. (*l'EN*). Donc en fait, j'ai l'impression que...

CH : « Tu sais où tu vas arriver », ça veut dire quoi ça ?

PR : C'est que je sais..., pas que j'arriverai à mes fins mais globalement, sur le principe, là j'ai pris le postulat aujourd'hui que..., euh..., je prendrai le temps de la dérouler parce que derrière nous, avec P. (*la CP*), on veut aborder l'aspect théorique. Et que pour aborder

l'aspect théorique, peut-être aussi qu'on a besoin de gratter et peut-être pas de gratter en disant « c'est ça », et du coup avorter une discussion, mais « c'est ça, pourquoi c'est ça, et où tu (*l'EN*) te positionnes ». Et du coup nous (*les formateurs*) ne pas jouer peut-être l'imposition d'un principe, même si je redis à chaque fois « on t'avait dit de ne pas faire deux choses ».

CH : Ouais, parce que tu es quand même dans..., répéter : « attends, on te l'avait dit..., c'est un écueil ». Tu as un vocabulaire assez dur quand même.

PR : Je le lui dis mais à la fois je veux lui laisser dans le principe un espace de discussion, que je..., peut-être maladroitement... Peut-être que j'aurais pu séparer : « bon voilà, on est d'accord sur le principe, ce n'est pas deux choses ; par contre, peut-être que tu as besoin que l'on éclaircisse comment, comment la théorie... »

CH : Donc là, à ce moment-là, tu as cette idée-là, c'est-à-dire que tu cherches à poser le principe sans trop l'imposer, c'est ça ?

PR : En lui laissant un espace pour pouvoir y réagir. Par contre, en discutant avec toi, du coup je me dis que j'aurais peut-être pu avoir deux temps : d'abord le principe, on est d'accord ; puis après peut-être un second temps où, par rapport à ce principe sur laquelle on est d'accord, peut-être que c'est son positionnement théorique que l'on a du mal à percevoir. Et du coup, peut-être que les deux temps, en les mêlant, ça donne un brouhaha peut-être, une cacophonie de l'extérieur quoi.

CH : Ouais.

ECP (18'28)

EN : Si mais...

PR : Tu as voulu donner encore deux situations au même moment.

EN : Je n'ai pas voulu donner de situations si tu veux, j'ai voulu donner une situation et son évolution. J'aurais dû donner...

PR : Comme la dernière fois.

CP : Et ouais.

EN : Non, la dernière fois, j'ai donné deux situations vraiment.

PR : Oui, mais c'est comme la dernière fois.

PR : C'est-à-dire que tu as deux temps que tu veux donner en une fois aux élèves.

CP : Ouais. C'est l'histoire des deux temps.

EN : Oui, je comprends.

PR : Est-ce que pour toi...

EN : Oui, oui. Il n'y a pas de... Oui, oui, je comprends.

18'45

PR : Donc là, je (*l'EN*) ai à l'usure quand même. Ça doit faire cinq fois..., ça fait cinq fois que je lui dis « tu es d'accord qu'il y a deux temps ? ». Et il finit par dire d'accord.

CH : Là, le truc, c'est l'usure, c'est : « bon là, il a dit d'accord », c'est ça ?

PR : Oui. Et à la fois il a dit d'accord pour quoi ? Pour me faire plaisir ? Est-ce qu'il a dit d'accord...

CH : Et à ce moment-là, tu es dans quel état d'esprit ? Tu as abouti ? Tu as..., tu en es où là ?

PR : Là, je suis déçu d'un truc, c'est que je m'étais dit que jamais je ne repartirai dans le truc qu'on négocie le principe et je me rends compte que j'ai eu un écueil que je n'avais pas expérimenté qui est... Je veux le faire réfléchir sur pourquoi il positionne théoriquement les choses...

CH : C'est pour ça que tout au long de l'entretien (*de conseil pédagogique*) tu essaies de revenir sur le principe là.

PR : Mum. Et à la fin, je pense que c'est un écueil. Il fallait vraiment que... Ce sont deux choses différentes qui le (*l'EN*) perturbent, parce que du coup il ne peut pas dire un « oui » franc.

CH : Ouais mais là où j'ai du mal, c'est que tu me dis que c'est un écueil et en même temps, tu me dis : « je ne peux pas l'imposer parce que je sais que je vais y arriver avec lui ».

PR : Non, mais à ce moment-là. Maintenant, si j'avais à le refaire, c'est ce que je dis, c'est que... Je ne peux pas avoir un accord franc, vu qu'en fait moi je n'ai pas éclairci les deux temps.

CH : Ouais.

PR : J'aurais dû lui dire : « voilà, euh..., nous il y a deux choses, est-ce que tu es d'accord là-dessus » ? « Par contre, le temps, c'est..., ces temps-là pour toi, ça s'appelle de l'apprentissage et du développement mais c'est autre chose ».

CH : Ouais.

PR : Et je ne veux pas qu'on discute là-dessus. J'aurais dû clarifier dès le départ que ce sont deux choses et...

CH : Là, tu reviens au principe là.

PR : Ah oui.

CH : Donc là, le principe, reprecise-le moi pour que l'on soit d'accord.

PR : C'est que quand on présente une situation, on ne peut pas, quel que soit son ancrage théorique, donner deux ou trois temps à la suite. Parce qu'en termes d'élèves, ils n'arrivent pas à... On l'a vu dans la pratique, ils n'arrivent pas à assimiler tous ces temps. C'est-à-dire que l'on ne peut pas donner différentes situations, la situation plus son évolution, même avec ces élèves-là.

CH : C'est quelque chose qui est extrait des leçons passées, c'est-à-dire...

PR : C'était le principe qu'on lui avait enseigné entre guillemets la dernière fois (*lors de la Visite Formative 3*) et qu'il devait mettre en œuvre aujourd'hui.

CH : Ouais.

PR : Donc pour ça, pour nous il y a entre guillemets...

CH : Et lui (*l'EN*), sa défense, elle est sur quoi alors ? Parce qu'il te dit : « je ne fais pas deux situations ; j'en fais une et son évolution ». Enfin on voit..., il dit : « ce n'est pas de l'apprentissage et du développement, c'est de l'apprentissage ». Il est sur quoi alors comme... Enfin, tu l'interprètes comment son positionnement là ?

PR : Je pense en fait qu'il n'a pas... En fait où on n'a pas réussi à lui faire comprendre aussi jusqu'au bout qu'au-delà des deux temps, c'est... Il y a trop d'informations en fait. Peut-être aussi que présenter une situation d'apprentissage, au-delà des différents temps, c'est qu'il y a un... J'aurais dû dire : « ce n'est pas une question de deux, trois, quatre évolutions, c'est qu'il y a un maximum d'informations à pouvoir divulguer pour que l'action dès le départ soit efficace ».

CH : Ouais, ouais.

PR : Là, si pendant quatre minutes tu parles et tu donnes une page d'informations... En fait, c'est en..., c'est peut-être quantifier aussi. Au-delà de lui dire « ce n'est pas la situation et son évolution », c'est en termes de... ». Il y a une consigne, quelques contenus et ça part quoi. Et ce n'est pas... C'est peut-être préciser, tu vois, au niveau quantitatif.

ECP (21'16)

CP : Et d'ailleurs après, tu as dit : « bon, je ne suis pas clair ». Tu te l'es dis toi-même que..., voilà.

EN : Non, parce que... Oui, je sentais que je n'avais pas été..., qu'ils (*les élèves*) ne comprenaient pas l'histoire de « cinq fois ». Parce que moi, ce qui me gêne, c'est... Est-ce qu'il faut dire « cinq fois les zones » ou « c'est quand on a fait cinq fois consécutivement que l'on a réussi ». Tu vois, c'est ce « cinq fois » qui...

PR : Ça te gêne comment en fait ? En quoi ça te gêne ?

EN : Non, moi si tu veux, quand j'ai distribué les consignes, je me suis embrouillé.

PR : Oui, oui.

CP : Ouais.

21'45

PR : Chaque fois il (*l'EN*) dit ça : « je me suis embrouillé ».

CH : Je n'ai pas l'impression qu'il soit sur la même chose que vous là. Si ?

PR : Sur « embrouillé » là ?

CH : Ouais, « je me suis embrouillé », « je n'ai pas su expliquer les cinq plus cinq ». Mais il n'est pas sur tes critères à toi là, si ?

PR : Ah non, non, c'est clair. Moi je te dis que j'aurais peut-être dû préciser ce que j'entendais en fait. C'est peut-être... La, la surabondance...

CH : « Chaque fois il dit ça », ça veut dire quoi ? Tu me dis : « chaque fois, il dit qu'il s'est embrouillé ».

PR : Et bien justement, c'est un critère pour moi. C'est que la dernière fois, pareil il avait dit : « je m'y suis perdu ». Mais à chaque fois... Et là je pointe... C'est peut-être ça en fait que j'aurais dû dire. Si je lui avais dit : « voilà clairement, quel que soit... »

CH : Je ne suis pas sur ce que tu as dit ou ce que tu aurais du dire mais là, tu en es où à ce moment-là ? Parce que là moi j'ai l'impression qu'il y a un peu deux mondes, il y a un peu lui et puis...

ECP (22'32)

EN : Et j'ai dit : « vous devez atteindre cinq fois les zones ; et une fois que vous les avez atteintes cinq fois, c'est réussi ». Et après, j'ai dit : « une fois que vous avez réussi cinq fois consécutivement... ». Donc en fait, il y a deux fois à réussir cinq fois.

CP : Là, ce que l'on pourrait...

EN : La présentation de la chose si tu veux, ce n'est pas clair pour l'élève et ça ne l'est pas pour moi non plus.

PR : Non, ouais... Non juste pour faire le bilan, on est d'accord que globalement que quand tu enseignes, tu ne peux pas présenter aux élèves deux choses en même temps.

CP : Deux choses en même temps.

EN : Mum.

PR : Même là, tu vois avec des élèves faciles, ça ne marche pas. Donc toi il faut que tu te forces je pense à... « Je fais un temps, j'explique bien et on passe à un deuxième ».

22'52

PR : Là, c'est excessif en fait. C'est qu'en fait j'ai mon fil conducteur, c'est vrai. Et là, quand je regardai (*ma feuille*), c'est : « attends, ça il ne faut pas... », tu vois. J'ai noté sur ma feuille...

CH : Tu as noté quoi sur ta feuille là ?

PR : A chaque fois ?

CH : Non, non, là tu me dis « j'ai un fil conducteur ». Parce que ça, c'est un élément que tu as dit déjà deux fois.

PR : Euh...

CH : Non, je veux dire, là sur cet extrait-là, ça fait deux ou trois fois qu'on le voit. C'est ça donc, tu dis : « il faut absolument... ».

PR : Ouais, ouais.

CH : Là, je ne comprends pas. Pourquoi tu reposes ça là finalement ?

PR : C'est qu'au fond de moi, ça doit travailler, ce n'est pas clair. Je loupe un truc, je passe à côté d'un truc.

CH : Et là, tu dis « je suis trop excessif », ça veut dire... Parce que tu loupes un truc et en même temps tu clarifies. Enfin, moi je trouve que...

PR : Ouais, mais est-ce que... La dernière fois, le principe, je ne l'ai pas donné cinquante fois. La dernière fois, j'ai donné le principe une fois. Je crois que je l'ai redonné une fois à la fin pour qu'on parte et que l'on soit d'accord mais j'ai dit la dernière fois : « enseigner, c'est faire des choix ; on ne peut pas enseigner si on ne donne pas d'indicateurs aux élèves », on n'est pas revenu dessus quoi. Là, à mon avis, ce qui me travaille, c'est que... Si

je le (*le principe*) redis alors qu'on est en train de partir sur autre chose en plus, c'est peut-être pour faire un lien. Mais c'est surtout qu'à mon avis, inconsciemment, son accord, il..., il ne me suffit pas en fait.

CH : « On est d'accord », c'est toi qui dit « on est d'accord », hein ? Là, tu dis « on est d'accord ».

PR : Ouais, mais je dis « on » avec P. (*la CP*).

CH : Ouais, mais tu ne dis pas « nous sommes... ». « Tu es d'accord », enfin tu ne l' (*l'EN*) interrogés pas. Enfin je ne sais pas, moi...

PR : Je lui ai déjà demandé juste avant et il m'a dit « d'accord » mais je ne suis pas satisfait. C'est vrai que du coup, comme tu dis... Il me dit : « oui, je suis..., je suis brouillon ». Et c'est ça en fait : est-ce que ce n'est pas... Présenter deux temps, au-delà de..., ça doit être court. A chaque fois, il dit : « j'ai dû redonner, je suis brouillon ». Et du coup, peut-être qu'avec ces deux indicateurs-là, il (*l'EN*) aurait peut-être mieux compris mon principe. En fait, je n'ai peut-être pas..., voilà trouvé les..., bien étayé mon principe. Présenter une situation, ce n'est pas que deux temps, c'est... Présenter une situation, ça doit être clair, concis, précis, pour les (*les élèves*) mettre rapidement au travail.

CH : Mum.

PR : Et parce que... L'exemple « tu fais deux situations, tu n'y arrives pas », c'est peut-être la règle. Et c'est pour ça en fait, je... Là, je m'en rends compte en fait que la règle n'est pas bien formulée et... Voilà, ça me travaille, c'est clair que ça me travaille.

CH : Et alors là, la question qui tue, c'est : vous n'arrivez pas aux solutions finalement.

PR : Nous, on n'était pas dans l'optique de donner des solutions.

CH : Ah ouais ?

PR : On était...

CH : C'est-à-dire que là, tu me dis : « ça traîne, ça fait deux fois, c'est un écueil », etc..., mais finalement bon, à un moment donné il n'y a pas de propositions pour en sortir de ça ?

PR : En fait, nous (*le PR et la CP*), on était peut-être plus dans un..., un...

CH : Dans le constat, non ?

PR : Un bilan en fait de l'utilisation de principes. Et du coup, c'est vrai que notre rôle...

CH : Là, vous êtes entrés dans l'entretien (*de conseil pédagogique*) pour faire le bilan de ce qui avait été dit la fois d'avant ?

PR : En fait, on est venu lui..., lui communiquer notre impression. On lui avait dit : « par rapport à ces deux grands principes..., on te propose deux pistes ; la première piste, c'est ta présentation de la situation d'apprentissage ». Donc peut-être qu'en amont, le principe n'était pas suffisamment précis. L'indicateur, ça devait être plus précis puisqu'il l'a fait très très bien. Donc... Et par contre ici, on s'est dit : « on va vérifier et communiquer sur la valeur..., sur notre vision de l'atteinte de ces deux objectifs ». Par contre, c'est vrai que sur le premier où il ne l'atteint pas, nous notre truc, c'est de lui faire comprendre qu'il faudra qu'il le fasse mais ce n'est pas d'essayer de trouver une solution...

CH : C'est surprenant quand même pour une situation d'entretien, non ?

PR : Ouais, ouais nous notre idée, c'est vraiment ça.

CH : Là, tu lui dis finalement... Même si tu lui disais aussi précisément que tu viens de le faire là, « bon la situation, je te rappelle qu'il faut que ce soit quand même clair, concis et que tu fasses apprentissage..., et précis », bon lui (*l'EN*) à un moment donné, j'ai l'impression qu'il vous dirait : « ouais, mais moi je n'y arrive pas quoi ».

PR : Ouais.

CH : Enfin je ne sais pas, il est...

PR : Ouais, c'est vrai qu'on ne lui donne pas de recette ni de..., de choses simples comme la dernière fois, « fais une fiche, fais un truc quoi ».

CH : Je n'en sais rien, je te pose la question. Je trouve que... Chaque fois que tu es revenu à ton fil rouge j'ai l'impression que c'était..., pour poser le principe. Mais vous n'êtes...

PR : Ah nous, on n'est vraiment pas rentré dans...

CH : C'était volontaire.

PR : On n'est pas rentré dans l'optique de proposer de nouvelles choses, clairement. C'est de faire un bilan de son utilisation.

ECP (26'50)

PR : Et par contre, pour rebondir... Je pense que là-dessus... Je ne sais pas c'est... De l'avoir vécu deux fois, ça te parle ou pas ?

EN : Oui, oui.

PR : Ouais.

EN : Mum, mum.

PR : Tu as présenté les deux (*situations*) en fait.

EN : Oui, oui.

PR : Alors même... Tu as envie de tout leur (*les élèves*) dire mais là je pense qu'il faut dire : « eh bien, il faut d'abord les cinq fois ».

CP : Ouais.

PR : Et puis après du coup... Il ne faut pas que tu aies peur qu'il y ait une frustration des élèves tu vois, qu'ils viennent te dire : « Monsieur, on passe à quoi ? ».

EN : Mum, mum.

PR : Ça peut être intéressant aussi. Tu n'es pas obligé de tout..., de les submerger d'informations. Et par contre ce que tu as dit, je l'ai vérifié. C'est-à-dire que c'est vrai que quand tu as utilisé la fiche, c'est ce que l'on a mis, ça a été vraiment un appui du coup pour n'expliquer qu'une seule chose et passer à l'autre. Du coup, ça t'a aidé à cadrer.

27'25

PR : Est-ce qu'on ne fait pas le lien là du coup avec un outil là ? On lui dit : « peut-être que la dernière fois on t'a présenté deux temps et que globalement l'outil..., le deuxième outil c'est celui qui doit être au service de ».

CH : Ouais. Là, vous allez basculer sur la fiche.

ECP (27'39)

PR : Comme tu l'as dit à un moment donné : « je n'avais pas la fiche ». Ce n'est qu'à partir du moment où tu as eu la fiche, c'est vrai que la fiche t'aide à cadrer... Je passe, je n'explique pas les deux situations vues qu'il faut déjà que je leur explique comment réussir. Par contre sur la fiche...

CP : Eh bien oui... Alors donc...

27'59

CH : Ça, c'est volontaire ça ?

PR : De laisser la main ?

CH : Ouais.

PR : Ouais mais...

CH : Souvent finalement. Enfin, à chaque fois, tu laisses la main à... Toujours pareil, quand tu me dis : « elle (*la CP*) va tout livrer en vrac et puis je vais cadrer » ?

PR : Non mais je pense que...

CH : Pourquoi c'est elle qui commence là ? C'est toi qui a la main. Enfin je ne sais pas, c'était volontaire...

PR : Après, c'est le contexte peut-être du... Alors après...

CH : C'est prévu ? Ce n'est pas prévu ?

PR : Si, si, oui... Non, ce n'est pas prévu. C'est que je pense... Alors d'ailleurs, j'ai du mal à isoler qu'est-ce qui est du contexte singulier ou vraiment du fait que je m'attribue ce rôle.

CH : Ouais.

PR : C'est que je me dis aussi que le prof référent, euh..., il est là aussi... Enfin, il est l'interface entre le tuteur et l'enseignant novice. Et dans ce rôle d'interface, euh..., il doit jouer, enfin je pense, au-delà même de la situation, un rôle de fil conducteur. C'est-à-dire

lui aussi... Parce que forcément que le tuteur ou la tutrice est investi dans son idée peut-être très pragmatique dans son suivi, etc. Et à un moment donné, c'est le prof référent qui opère une mise à distance et qui peut dire : « tiens, on revient au principe ; tiens, on va mettre des solutions concrètes » et je pense...

CH : Que tu ne fais pas.

PR : Que j'avais fait la dernière fois et que...

CH : Là, tu dis : « les solutions concrètes... », tu aurais pu dire à P. (*la CP*) : « bon attends, il n'y arrive pas à présenter clairement ; comment... ».

PR : Ah oui, oui. Non mais c'est plutôt par rapport au... Si je reprends l'historique et la dernière fois, c'est vrai que je..., je pense que le rôle aussi du prof référent, c'est d'être aussi..., d'avoir un fil conducteur pour aussi... Il y a des étapes entre guillemets à franchir et il (*le professeur référent*) est là pour que ce soit assez... Et là, je vais même jusqu'à distribuer la parole quoi.

CH : Mum. Donc là, là tu la (*la CP*) laisses partir sur la fiche, c'est ça ?

PR : Mum. J'avais fait ça avec J. (*le FU*) l'autre fois aussi d'ailleurs.

ECP (29'47)

CP : De mettre une fiche, c'est bien. Mais bon, on a vu quand même que le côté quantitatif et qualitatif, il n'y était pas. Enfin..., comment te dire ? Cette fiche, elle reproduit ce que tu leur dis pour moi. Je..., voilà. Moi, je l'aurais faite encore plus simple.

EN : Mum.

CP : C'est-à-dire que là, tu remets des phrases : « en coopération, il faut que la perte du volant... ». Alors que cette fiche, elle doit... Presque il n'y a pas besoin de verbes, etc., d'explications. C'est « perte du volant, une croix », euh..., tu vois ce que je veux dire. L'explication, elle doit être encore plus simple. Donc finalement, il aurait fallu dédoubler et peut-être ensuite..., euh... Tu as un système : « si tu n'y arrives pas à atteindre, tu mets une croix ; si tu y arrives, tu mets un trait », c'est ça ?

EN : Mum, mum.

CP : Donc, tu leur dis : « faire entrer dans la case correspondante chaque fois que le critère apparaît ; faire une croix chaque fois qu'il n'apparaît pas ». Eh bien moi, je pense que tu aurais dû faire : « on fait dix lancements et on met croix ou barre suivant si c'est réussi ou pas ». Et peut-être que cette histoire de consécutif, ça les (*les élèves*) met encore dans un...

EN : Oui mais réussi ou pas quoi ? C'est ça le problème.

31'02

CH : Qu'est-ce qu'ils (*la CP et l'EN*) font là en fait ? Qu'est-ce qu'elle fait P. (*la CP*) ? Elle revient sur quoi ?

PR : La fiche.

CH : Ouais.

PR : C'était son idée la semaine dernière la fiche.

CH : C'est pour ça que tu lui donnes la main ?

PR : Oui, oui. Et euh..., et puis...

CH : Et alors là, qu'est-ce qu'elle dit concrètement ?

PR : Elle revient sur l'aspect..., la, la conception de la fiche. Elle y revient et donc je la laisse parler sur la conception. On en a parlé un peu avant et...

CH : La conception, c'est-à-dire la forme de la fiche ?

PR : Voilà, la forme de la fiche, la lisibilité de la fiche.

CH : D'accord. Pour les élèves, pour...

PR : Pour les élèves.

CH : Ouais. Et donc là, le jugement qu'elle porte, c'est quoi ? Vous vous êtes mis d'accord sur ça ? Vous avez...

PR : Oui, oui, c'est que... Elle (*la fiche*) est..., elle est comme d'habitude un peu au service de N. (*l'EN*) et..., il ne s'est pas mis à la place de l'élève qui allait la lire. Donc du coup... Et

puis voilà, c'était l'idée de P. que... Là, je trouve que c'est intéressant que ce soit elle qui lui expose, qui lui explique, qui le convainc plus que moi. Parce que je ne serais pas présent tout le temps, qu'ils (*la CP et l'EN*) vont se..., et qu'ils vont aller dans ce suivi.

CH : Ouais.

PR : Donc là, à un moment donné, je pense qu'il y a des temps parfois... Je pense aussi qu'il faut que je fasse attention en tant que professeur référent à ne pas toujours..., même si je donne le fil conducteur, à être celui par exemple qui donne le principe, qui fait ces choses, parce qu'au quotidien, c'est le CP qui doit agir. Donc par moment aussi, il faut que... Là, je trouve que c'est intéressant aussi que ce soit elle (*la CP*) qui lui présente..., « voilà, la fiche je la vois de telle et telle façon ». Parce que la semaine prochaine, c'est elle peut-être qui va voir la nouvelle fiche, que je ne serai pas là et que du coup je trouve ça intéressant que ce soit plutôt elle qui présente ces aspects pragmatiques que moi. Et du coup, j'observe comment eux vont arriver à s'entendre.

CH : Parce que là, il (*l'EN*) est sur quoi lui ? Il répond là, il lui dit : « attends, mais sur quoi ? ». Enfin...

PR : Oui, voilà, et justement moi là je suis observateur et j'essaie de voir si à l'arrivée elle (*la CP*) va le (*l'EN*) convaincre que sa fiche n'est pas complètement claire. Et lui, il revient sur le critère. Il lui dit : « oui mais ce n'est pas ça dix fois... ». Donc il ne dit rien sur la forme. Parce qu'elle lui a dit : « je mettrais les croix », etc., mais il revient par contre oui sur les « dix fois ».

CH : Ils (*la CP et l'EN*) ne s'entendent pas là.

PR : Ah, ils ne s'entendent pas sur un des critères. Et moi, je vais essayer d'intervenir après. Mais je les laisse...

CH : Toi, tu sais que tu vas intervenir.

PR : Ah oui.

CH : Tu les laisses de débrouiller.

PR : Au départ ouais.

CH : D'accord.

ECP (33'03)

CP : Là, c'était les cinq échanges, c'est ça ? C'était les cinq passages...

EN : Ouais, les changements de zone.

CP : Alors peut-être que..., peut-être que c'était cinq..., c'était peut-être trois ou...

PR : Non, mais juste pour aller dans l'ordre là.

CP : Moi aussi je ne suis pas précise.

EN : Je comprends ce que tu dis P. (*la CP*) parce que c'est vrai que... Non mais je comprends tout à fait. C'est vrai qu'il y a des phrases, ce n'est pas forcément évident.

PR : Sur la forme.

CP : Sur la forme.

EN : Sur la forme. Mais moi, je me suis questionné en la faisant la fiche. Je voulais mettre un critère... Quand je lisais mes critères... Je trouve que le critère est compréhensible quand tu le lis et en même temps résume bien ma règle qui est de dire : « il faut atteindre la zone », etc.

33'25

CH : Il (*l'EN*) n'est pas d'accord là. « Pour moi, le critère est compréhensible », il dit ça lui. Toi tu viens de dire...

PR : Oui, mais juste avant il dit quand même : « je suis d'accord sur la forme ». Donc...

CH : Ouais.

PR : La première chose qu'elle (*la CP*) lui a dit, c'est : « sur la forme, il y a des choses qui ne vont pas », et là il (*l'EN*) dit : « oui, je suis d'accord sur la forme ; par contre sur l'objectif... ». Donc il y a un truc qui résiste sur cette fiche mais c'est peut-être mieux aussi de discuter parce qu'il faut...

CH : Oui, oui, d'accord.

PR : Et moi...

CH : Et toi, il y avait une contradiction sur... Tu dis : « ils ne s'entendent pas, je vais intervenir », c'était sur quoi qu'ils ne s'entendaient pas ?

PR : Du coup sur le critère.

CH : Ça veut dire quoi le critère ?

PR : Les fameuses... Elle lui propose « sur dix (*lancements*), combien... », « oui mais... », « oui mais ce n'est pas ça N. (*l'EN*) ». Et, et moi je pense qu'il a raison aussi. C'est-à-dire que peut-être que lui a quelque chose aussi qui... En fait, je préfère les laisser discuter. Et puis au moment où... Je vais voir : si entre guillemets... Sur le critère, ce n'était pas prévu avec P. (*la CP*).

CH : Parce que tu vois, là tu me dis « je vais voir » mais tout à l'heure tu me disais « de toute façon, je vais intervenir ». Enfin tout à l'heure, tu me dis : « je vais intervenir ». Donc ça veut dire que tu sais que ça va bloquer ou quoi ?

PR : Euh..., ouais le consensus n'est pas toujours évident entre eux deux en fait. Ils ont un rapport...

CH : On avance.

ECP (34'27)

PR : Mum, mum.

EN : Et je voulais donner une solution aux élèves, leur dire : « quand est-ce que l'on passe de là à là ». « Quand est-ce que l'on se dit..., quand est-ce que l'on... ».

CP : Ouais.

EN : Tu sais, j'avais dit la dernière fois : « quand vous sentez que vous y êtes... ».

CP : Oui, je sais.

EN : Donc là..., et comme moi..., je, je remets dans le contexte. J'avais dit, j'avais fait la séance d'avant que vous veniez : « sur vingt fois, quand vous avez réussi quinze fois... ». Et je vous avais dit que quand on avait fait ça, finalement peu importe s'ils (*les élèves*) avaient réussi quinze fois, ils arrêtent et ils passent.

CP : Oui.

34'57

CH : Quel est l'accord qui se construit là ? Je ne le comprends pas moi là.

PR : En fait, sur la fiche, j'étais d'accord avec P. (*la CP*). Donc du coup, je l'ai laissée dérouler. Et donc ça aurait été nickel s'il y avait juste la forme. Mais du coup, elle rajoute un truc. Elle improvise, « oui, moi je l'aurais vu sur dix fois, tant... ». Ça j'ai... Et moi je dis : « ouais mais... ». Moi j'avais l'historique : N. (*l'EN*) nous avait dit qu'il avait testé les dix fois et puis (*un critère*) quantitatif, (*un critère*) qualitatif et...

CH : Remets-moi dans cette histoire s'il te plaît parce que je ne comprends pas là.

PR : La semaine précédente (*lors de la Visite Formative 3*), il avait expliqué en présence de J. (*le FU*) qu'il avait testé le..., l'aspect « bon, vous réussissez quinze fois » puis après le (*critère*) qualitatif et que ça n'avait pas marché, il nous l'avait dit. Et du coup, elle (*la CP*) lui propose ça.

CH : Elle lui propose plutôt du quantitatif.

PR : Non, elle lui propose la formule dont il nous avait expliqué qu'elle ne fonctionnait pas.

CH : Là (*pointant l'écran du doigt*).

PR : Voilà. Elle lui redonne ça. Et d'ailleurs, elle s'en rend compte parce que tu vois, elle est comme ça (*PR mime*).

CH : C'est-à-dire que là en fait...

PR : Et moi du coup, je suis plutôt d'accord avec lui (*l'EN*) et je me dis que s'il lui explique bien... Il lui réexplique, il lui recontextualise là, il lui dit : « oui mais rappelle-toi P. (*la CP*) ». Et donc je le laisse là.

CH : Toi, tu es d'accord avec ce qu'il (*l'EN*) dit finalement. Tu retrouves cette histoire toi.

PR : Tout de suite je l'ai retrouvée. A un moment, il nous l'a dit d'ailleurs, je me suis dit que... Il nous avait bien précisé qu'il avait tenté ça et que ça n'avait pas fonctionné et qu'il

l'avait tenté en plus avec le FU (*lors de la Visite Formative 1*).

CH : Et donc elle (*la CP*), elle part sur un truc mais vous l'aviez pas prévu, c'est ça ?

PR : Non.

CH : Et donc du coup, moi là, j'essaie de... C'est pour ça que je les laisse parler. Et puis là du coup, je laisse N. (*l'EN*) redonner le contexte et puis voir s'ils vont réussir à trouver un accord sur ça.

ECP (36'33)

EN : Mais moi mon idée, c'était que là peu importe qu'il y ait cinquante croix et trente traits...

CP : Oui, tu veux qu'il y ait trois...

EN : Du moment que j'en ai cinq consécutifs, c'est bon, c'est réussi, vous pouvez passer à côté.

CP : Cinq, c'est beaucoup alors. Enfin bon...

36'42

PR : Voilà, là je suis content là. Parce qu'en fait, P. (*la CP*) comprend que ce n'est pas sur le « une fois sur dix ». Et moi, c'est ce que je leur ai dit : ce sont les « cinq fois » consécutives qui n'étaient pas adaptées, c'est-à-dire que c'est « cinq fois ». Ce n'était pas lui dire « ton critère n'est pas bon, le fait que ce soit consécutif, parce que tu l'avais construit en plus avec ton formateur universitaire et ça avait une pertinence à tes yeux ». C'était que « cinq fois », ce n'était pas adapté. Et là d'ailleurs, elle (*la CP*) dit : « oui mais ce n'est pas cinq en fait, c'est... ». C'est vrai que peut-être deux ou trois, ça aurait...

CH : C'est-à-dire très concrètement le critère était lequel ? Lui là, il est sur un critère de cinq fois consécutivement ?

PR : De consécutif, voilà, et pas de réussir trois fois sur dix.

CH : D'accord.

PR : Il est sur le côté consécutif pour construire son principe, alors qu'elle (*la CP*) lui propose ce que lui a..., a rejeté entre guillemets par expérience.

CH : Mais sur le... Parce que lui, sur le fond, son critère il tient aussi le..., il tient aussi le qualitatif, non ?

PR : Oui, il tient les deux.

CH : Ouais.

PR : Non, ce n'était pas..., c'était sur la façon de mesurer où il... Elle a dit « par contre, combien de fois sur dix ». Mais ça, il nous avait démontré que ça ne fonctionnait pas. Du coup, moi j'ai trouvé ça intéressant au contraire de les (*la CP et l'EN*) laisser là. Et là moi du coup, je suis satisfait.

ECP (37'44)

EN : Après voilà, cinq c'est beaucoup. Je m'en suis rendu compte et je suis passé à trois avec eux.

CP : Tu as vu.

EN : Ouais, ouais.

CP : Après tu as..., il y a eu... Je l'ai marqué : « consignes de remédiation... ».

EN : Et c'est pour ça que... Dans l'idée, le quantitatif c'était juste... J'ai essayé de le signifier là : « quand il y a cinq traits consécutifs, ça veut dire que vous pouvez passer à côté ». Alors après, c'est vrai que ce n'est pas forcément... Peut-être que..., il y a certainement mieux à faire mais j'ai..., en le faisant je n'ai trouvé que ça pour ne pas mettre du quantitatif à la base qui allaient peut-être les (*les élèves*) biaiser dans la réussite.

38'01

CH : Donc là, il (*l'EN*) dit..., il pose son souci là.

PR : Mum, mum.

CH : C'est quoi sa difficulté alors ?

PR : D'associer les deux (*critères*) de façon opérationnelle.

CH : C'est-à-dire les deux ? Quantitatif et qualitatif.

PR : Mum, mum.

CH : D'accord. Et ce qui s'est passé avant, c'est que finalement, si j'ai bien compris, P. (*la CP*) vend le quantitatif prioritairement, c'est ça ? Là, ce qui s'est passé...

PR : Non, elle..., elle présente un critère quantitatif qui n'est pas en adéquation avec la vision du (*critère*) qualitatif de N. (*l'EN*).

CH : D'accord.

PR : Pour lui, le quantitatif, c'est le consécutif ; ce n'est pas un pourcentage de réussite.

CH : Mum.

PR : Voilà, donc c'était là-dessus. D'ailleurs, elle (*la CP*) n'y revient pas. Et on sent que du coup..., voilà c'est peut-être la fatigue ou autre qui fait que..., qu'on oublie. Par contre, là il nous pointe quand même que...

CH : Il n'y arrive pas.

PR : Et d'ailleurs, comme dit P. (*la CP*) : « cinq fois, ça ne marchait pas ». Donc le chiffre... Il n'y arrive pas avec son cinq fois consécutif.

ECP (38'53)

PR : Mum, mum.

CP : Ouais, ouais.

PR : Donc il y a deux choses : le fond et la forme.

CP : Le fond et la forme oui.

39'00

PR : Donc là, je recadre comme d'habitude.

CH : « Recadre », ça veut dire quoi ?

PR : Je redis. Bon là, ils (*la CP et l'EN*) ont été sur les deux : le fond et la forme. Donc là, j'ai envie que la...

CH : Là, tu dis... Enfin moi ce qui m'intéresse, c'est de voir là... Pourquoi à ce moment-là tu recadres ? Tu sens quoi dans la... Il y a des éléments qui t'invitent à cadrer à ce moment-là ? Enfin, tu vois, pourquoi tu bascules, tout d'un coup tu rentres... Alors que tu dis : « il faut que je vois s'ils y arrivent, s'ils n'y arrivent pas... ».

PR : ...

CH : Pourquoi là quoi ? Alors que tu me dis : « je les laisse s'expliquer ; l'intérêt, c'est de voir si P. (*la CP*) va y arriver demain quand je ne serais plus là ». Et puis quand même..., tu, tu dis : « il faut que je recadre ». Tu vois, il y a une espèce de...

PR : D'ambiguïté ouais, c'est paradoxal.

CH : Non, ce n'est pas que c'est paradoxal mais pourquoi là finalement ? Qu'est-ce qui te...

PR : J'ai l'impression qu'à chaque fois je jalonne l'entretien (*de conseil pédagogique*) en fait de mini-bilans comme ça où il y a une discussion et j'aime bien que ça... (*PR tape sur la table avec son poing*)

CH : Et là, tu ne sais pas trop pourquoi tu rentres là.

PR : Si, le fond et la forme, si. Parce que du coup, ça a tellement... En fait, la discussion, elle est tellement abondante entre eux deux qu'il a quand même dit N. (*l'EN*) « oui, je suis d'accord sur le fond », mais après il dit « je ne suis pas d'accord dessus ». En fait, comme tout s'entremêle, moi je dis : « attendez, il y a le fond et la forme ».

CH : S'entremêle, ça veut dire...

PR : Ça veut dire qu'ils ont commencé... P. (*la CP*) lui a dit : « oui, je ferais comme ci, comme ça ». Et du coup euh..., il (*l'EN*) aurait pu dire... Oui mais comme en même temps elle a balancé le critère avant, il a dit : « oui mais je ne suis pas d'accord sur le critère ». Puis après il dit : « oui mais sur la forme, je suis d'accord ». Donc en fait, comme tout s'est

un peu emmêlé, j'ai envie de redire : « bon, P. a raison sur la..., vous êtes d'accord que sur la forme il y a des trucs à revoir ; mais sur le fond, il y a ... », voilà. J'éclaircis.

CH : Ouais voilà, c'est..., c'est un peu brouillon et donc hop tu...

PR : Voilà.

ECP (40'32)

PR : Sur la forme, nous c'est vrai que la seule chose que l'on se disait, c'est que par exemple là tu mets juste un trait, une croix et tu mets à quoi ça correspond. Et c'est vrai que le critère des cinq traits, il est tout petit tu vois. On aurait associé qualitatif et quantitatif, tu vois, dans la même case.

EN : D'accord.

PR : Parce que du coup, tu as dû le rappeler. D'ailleurs... Le nombre d'échanges quoi. Là, juste sur la forme.

EN : Oui, oui, je me suis embrouillé.

PR : C'est-à-dire que dans la case, c'était les deux du coup pour eux (*les élèves*). Parce que du coup juste dans l'explication de la forme, il y avait juste...

40'54

PR : Je donne quand même des solutions sur la forme. J'accompagne ce que dis P. (*la CP*). Elle donne des solutions sur la forme et moi je redonne mes idées sur la forme. Mais après elle.

CH : Ouais, c'est ça. Donc tu ne t'interdis pas de donner des solutions quand même.

PR : Ah non. C'est fondamental d'ailleurs.

CH : Oui, mais en même temps, tu me dis : « c'est elle (*la CP*) qui demain devra... ». C'est pour ça que je te..., j'essaie de...

PR : Au départ, je me suis dit... En plus, à un moment donné, c'est elle qui avait trouvé cette idée. Donc c'est un peu dommage, moi je trouve que ce n'est pas cohérent vis-à-vis de l'enseignant novice que globalement le CP propose une idée et qu'on ne lui laisse pas la primeur de quand même donner son avis sur l'idée, même si nous on greffe après notre discours.

CH : Non, ce qui m'intéresse, c'est le côté... Tout à l'heure, tu me disais : « c'est un espèce d'entretien bilan de ce qu'on lui avait proposé ».

PR : Mum, mum.

CH : « Et on ne donne pas de solutions sur la présentation ».

PR : Non, ce n'est pas un objectif mais on y vient en fait, je me rends compte que l'on y vient. Ce qui est évident je pense quand il y a un truc qui résiste.

ECP (41'41)

PR : Moi j'aurais mis juste la légende : « c'est quoi une croix », « c'est quoi un trait », au lieu de faire une grande phrase. C'est ce qu'on s'est dit. Et que là (*PR montre la fiche d'observation sur la table*), tu aies les deux critères, à la fois « c'est quoi qualitatif » et « c'est quoi quantitatif », comme ça ils (*les élèves*) se repèrent. Parce que du coup c'est vrai que...

CP : Mais il y a quand même (*sur la fiche*) : « appeler le prof ».

PR : Oui.

CP : Mais bon..., voilà.

PR : Mais par contre sur le fond, certes pour nous...

42'05

CH : Là, tu lui coupes la parole.

PR : A P. (*la CP*) ?

CH : Ouais.

PR : Souvent. C'est ce que l'on avait vu sur les autres entretiens.

CH : Là, « par contre sur le fond », c'est-à-dire ouais tu reviens à ton...

PR : Ouais, j'ai mon fil conducteur qui fait que parfois je...

CH : C'est marrant ce « moi, j'ai mon fil conducteur » mais « on l'a préparé ensemble l'entretien », tu vois.

PR : J'ai l'impression que je vais mieux le tenir qu'elle (*la CP*) parce que j'ai...

CH : Mieux le tenir.

PR : Ouais, le fil conducteur.

CH : Tu as l'impression qu'elle ne le tiendrait pas le fil conducteur.

PR : Non, on a essayé.

CH : Ouais.

PR : Et...

CH : Donc toi tu... Voilà, tu..., tu le poses...

PR : Ouais, euh... Alors la dernière fois, je me rappelle que j'avais vu que je la coupais souvent mais au moment où c'était important, je la laissais parler. Parfois, je la coupais aussi parce qu'elle était brouillon dans un truc et je recadrais pour N. (*l'EN*). Donc mon rôle aussi par moments, c'est qu'il y a un..., il y a le CP mais parfois aussi je peux couper le CP parce qu'il y a des moments aussi où je sens que ça..., ce n'est pas..., ouais ce n'est pas fructueux pour l'enseignant novice. Et du coup, je recadre. Je pense que j'ai un rôle par moment aussi de... Je dois faire que ça se passe bien, que les gens se comprennent.

CH : Ouais, ouais. Et là, tu reviens sur le fond donc.

PR : Mum.

ECP (43'14)

PR : ... c'est vrai que tu t'es aperçu très très vite que cinq (*essais réussis*) consécutifs, c'est quasi, quasi impossible. Donc au niveau de la fiche, sur la forme, juste sur l'aspect qu'il faut qu'il y ait les deux critères... Et juste, bon ça c'est sur la forme mais..., donc...

43'50

PR : Je la (*la CP*) regarde toujours pour être en accord.

CH : Ouais, c'est ça ouais. Il y a quand même...

PR : Ah oui. J'ai... Ah non mais j'ai toujours eu ça depuis le début. Et je cherche à dire toujours « nous... », je fais attention à ces mots-là, des mots très importants. Je ne dis jamais « je », ou que sur des conseils parfois. Et même sur des conseils, j'utilise souvent « nous ». J'utilise souvent le « nous » et..., et d'ailleurs je regarde P. (*la CP*) souvent, même pour montrer à N. (*l'EN*)... Je fais beaucoup de signes en fait pour montrer à N. que c'est une décision collective, que l'on a discuté ensemble pour associer..., que ce soit... Oui, j'ai ce souci quand même de... Et même quand je dis une idée, le fil conducteur..., je regarde P., etc.

CH : Tu donnes à voir. Mais bon, ce n'est pas non plus...

PR : Ouais, je donne à voir tout le temps en fait entre guillemets que c'est quelque chose de collectif ou...

CH : Entre guillemets quoi.

PR : Ce n'est pas entre guillemets, c'est fondamental. La dernière fois, c'était vraiment le... Et cette fois-ci, c'est vrai que le duo est..., ouais il est fondamental. Donc il y a un moment donné aussi...

ECP (44'45)

PR : Par contre, on retient, c'est positif, la fiche était intéressante et du coup je pense que la fiche elle t'a aidé à faire la transition, justement à ne pas confondre apprentissage et développement et à bien caler tes deux temps, et l'évolution.

EN : Par contre, si tu veux pour moi, l'apprentissage il s'arrête là (*l'EN montre un endroit sur sa fiche de préparation de séance*). C'est-à-dire que là, il n'y a pas apprentissage et développement. Là, le développement il revient après dans une situation que je n'ai pas mise en œuvre finalement.

45'02

PR : Alors là, c'est moi qui me mets dedans. Oh là là ! Erreur là, erreur. Oui c'est..., là c'est une erreur, clairement.

CH : C'est-à-dire ?

PR : Je dis... On est d'accord sur les deux temps et... Pourquoi je reviens sur apprentissage et développement ? J'aurais dû dire que les deux..., qu'une situation c'est concis et qu'on ne mélange pas deux temps. Par contre si je veux parler d'apprentissage et de développement, je lui (*l'EN*) dis : « par contre, maintenant que ça c'est clair, clarifie-moi apprentissage et développement pour nous éclairer ». Et du coup, pour éclairer aussi P. (*la CP*). Parce que du coup, bon on va y revenir après, mais mon souci, c'est... Parce que ça fait deux fois que je viens et deux fois qu'il (*l'EN*) est toujours dans ce vocabulaire. Donc mon souci, c'est que... c'est que du coup P. qui le suit tous les jours comprenne ce que c'est apprentissage et développement et qu'elle puisse discuter avec lui d'apprentissage et de développement.

CH : Par contre à ce moment-là, tu es sur le fond. Quel est le lien entre le fond de la fiche et la remarque sur apprentissage et développement ? Je ne comprends pas pourquoi tu fais le... Enfin je ne vois pas le lien que tu fais toi. Tu es sur le fond.

PR : Mum.

CH : Tu dis : « bon sur la forme, ceci, cela ». Et sur le fond de la fiche... Et donc lui (*l'EN*) tu vois, il parle de la fiche là.

PR : Oui, parce que sur la fiche, il y a comment passer de l'un à l'autre. Il y a les deux situations, les deux temps.

CH : Le fond de la fiche, c'est-à-dire..., c'est le contenu.

PR : Euh... Ouais, il y a la présentation et après à l'intérieur le critère qui va... Et le fond, c'est-à-dire que ce qui a été marqué, c'est qu'il y avait deux temps.

CH : Ouais.

PR : Donc ces deux temps, c'est le fond quoi. Et là je redis « apprentissage et développement » alors que je devrais dire « les deux temps ».

ECP (46'23)

CP : Oui.

PR : D'accord.

EN : Parce que tu m'as dit à juste titre... Parce que la séance est complètement biaisée par le fait qu'ils ne sont que quatre (*élèves*). La fiche, je ne comptais pas la sortir.

CP : Oui, oui mais on a compris.

EN (*s'adressant au PR*): Mais comme tu voulais voir fonctionner la fiche, du coup j'ai fait ce temps-là et je ne suis pas passé au développement. Il n'y a pas eu la situation de match.

PR : Donc ce sont deux temps d'apprentissage ça pour toi.

EN : Ça, c'est..., voilà.

46'43

CH : Là tu le découvres que ce sont deux temps d'apprentissage ou il (*l'EN*) te l'avait dit avant ? Il ne te l'avait pas dit avant que c'était...

PR : Sur les deux temps d'apprentissage ?

CH : Ouais. Il dit : « c'est la même..., c'est la situation et son évolution ».

PR : Oui, c'est ce que je disais. Tout à l'heure, j'ai fait une erreur. Je me suis trompé en lui redisant apprentissage et développement. Mais à la fois, là je me dis que..., en le regardant, que du coup, comme il l'explique à travers la fiche, ça va être explicite pour nous à travers... Ça va être médiateur un peu là du coup.

CH : Ouais.

PR : Que même pour P. (*la CP*), elle va pouvoir se repérer, dire : « tiens oui, ça veut dire ça apprentissage ». Non, ce n'est pas négatif je crois.

ECP (47'10)

EN : Le premier temps... L'idée, c'est que..., la règle en gros, si je devais faire émerger la règle, c'est que si tu utilises, si tu décentres l'adversaire du centre du terrain et que tu l'amènes sur les côtés du terrain, tu te crées un espace dans lequel tu pourras rompre l'échange.

PR : D'accord.

EN : Une rupture spatiale en fait.

PR : Mum, mum.

EN : Et c'est ce que..., c'est la règle que je voulais faire émerger. Dans un premier temps, je voulais m'assurer qu'ils (*les élèves*) étaient capables d'atteindre les zones régulièrement.

PR : Mum, mum.

EN : Et donc du coup, je ne suis pas vraiment sur ma règle mais sur un moyen technique d'atteindre la zone. Et une fois que ça c'est passé, on travaille vraiment sur la règle avec peut-être l'utilisation du contre-pied et l'utilisation..., et la construction stratégique du point.

CP : Ouais.

EN : Mais sur l'extérieur, enfin sur l'extérieur du terrain.

PR : Donc c'est l'usage, le même usage de la règle.

EN : Voilà, c'est le même usage de la règle. Mais après par contre, il y avait une situation de développement. Et là où tu (*le PR*) as tout à fait raison, c'est que j'ai voulu donner d'entrée...

CP : Ah oui.

47'52

PR : C'est bien là. C'est très bien là. Je trouve que c'est un temps qui est très..., très efficace même si nous, on ne parle pas. Parce que du coup, tous les deux (*le PR et la CP*), on est attentif à ce que c'est pour lui : deux temps d'apprentissage plus le développement.

CH : Ouais.

PR : Donc ce qui permet même à P. (*la CP*) qui parfois dit « oui, c'est quoi ? » de se repérer. Ça, c'est..., pour ça c'est bien.

CH : Donc là, ce moment-là, c'est intéressant pour toi...

PR : En termes d'accord et de...

CH : D'accord pour...

PR : Et de compréhension de l'enseignant novice et de...

CH : La CP.

PR : Parce que je pense que c'est ça que l'on peut retrouver, c'est parfois aussi... Ils (*la CP et l'EN*) sont peut-être d'accord sur les principes mais ils n'en parlent pas de la même manière. Et peut-être que mon rôle aussi de prof référent, c'est entre guillemets qu'ils arrivent à se comprendre. Et peut-être que dès le départ je n'ai pas séparé les deux et je ne les ai pas aidés à se comprendre et ça a résisté. Et elle (*la CP*), elle dit « d'accord », elle dit... Et ce qui est bien, c'est qu'il (*l'EN*) dit : « oui, je suis d'accord avec vous sur les deux temps ». Donc en fait, il nous le montre bien et P. (*la CP*) dit « oui, oui ». Donc en fait on arrive à l'accord. On l'a laissé parler et à la fin il (*l'EN*) nous dit : « oui, je suis d'accord avec vous, c'était bien en deux temps ». Il nous le dit là, explicitement. Et là, c'est un vrai « d'accord ».

CH : D'accord. Par contre, ce qui me..., ce qui est étonnant, c'est que... En fait, il reprecise

ce qu'il fait mais... Il est parti de la fiche là, non ?

PR : Oui, oui.

CH : Vous êtes sortis de votre objet de discussion là, non ? Ou c'est encore... Parce que là, j'ai l'impression qu'il prend la main et qu'il essaie de vous expliquer ce qu'il fait quoi.

PR : Mais je le laisse, moi je voulais qu'il nous explique.

CH : Ouais, mais vous n'êtes plus dans l'objet de la fiche là.

PR : Pour moi, on..., on a fini..., pour moi présentation de la situation d'apprentissage et indicateurs et on va glisser sur ce qu'était notre thème, c'est..., c'était éclaircir ce qu'était la théorie dans l'enseignement de N. (*l'EN*) pour que P. (*la CP*) et moi, on puisse avoir un...

CH : Oui mais là sur la fiche, sur l'aspect « fond », tu dis : « on va traiter du fond ». Vous n'y êtes pas dans le fond là, si ? Tu lui dis : « attends, on va éclaircir les choses : il y a la forme et le fond ». Tu éclaircis la forme, tu donnes des solutions. P., elle veut parler, tu dis : « attends, là le fond... ». Là, il (*l'EN*) prend la main, il part sur le truc et..., et donc...

PR : ...

CH : Non, c'est une question, ce n'est pas du tout... Il est sorti de la fiche pour toi à ce moment-là ou...

PR : Pour moi, c'est un temps... En fait, je pense... Ce n'est pas prévu ; à un moment donné, tu..., tu improvises aussi sur...

CH : Non, non, je ne dis pas que ce n'est pas cadré. Ce que je dis, c'est : comment tu vois ce temps ? Il (*l'EN*) parle de quoi là pour toi ? Enfin voilà, j'essaie de comprendre...

PR : Non, non mais moi aussi ça... Et du coup, moi je te dis mon sentiment. C'est qu'à un moment donné, on a dit beaucoup de choses, moi j'ai parlé, il (*l'EN*) a parlé, P. (*la CP*) a parlé. Et que là, on a un outil médian et c'est ça qui... Enfin, moi je le vois comme ça.

CH : Ouais.

PR : N. (*l'EN*) nous dit : « voilà, moi j'ai vu comme ça ma leçon ». Donc c'est peut-être... Il remet peut-être tout ce que l'on a dit, il le redit et il finit en disant : « oui, je suis d'accord avec vous ». Et P. (*la CP*) comprend.

CH : Comprend quoi ?

PR : Elle comprend déjà ce qu'il (*l'EN*) entend par apprentissage et développement. Elle comprend l'idée de règle. D'ailleurs, elle dit « oui, d'accord », deux fois elle fait ça (*PR hôte de la tête*). Les règles, et puis finalement... les circonstances... Et moi d'ailleurs je sais ce qu'il veut dire, parce que du coup théoriquement je sais ce qu'il veut dire et donc j'accentue ça, « oui, oui, dans d'autres circonstances ». Donc là, ce n'est pas..., vis-à-vis de l'enseignant novice là, c'est... Je le laisse parler pour qu'il y ait même entre guillemets une compréhension des deux (*la CP et l'EN*). Parce que du coup, il nous fait un bilan et il finit par dire « je suis d'accord ».

CH : Ouais, enfin il dit...

PR : Je pense que c'est important aussi parfois pour le prof référent de laisser l'enseignant novice parler si ça peut être un..., si ça peut aider à leur propre compréhension.

CH : Oui, oui. Moi, j'essaie de comprendre si vous discutiez de la fiche.

PR : Je ne sais pas là.

ECP (51'22)

EN : Le fait qu'une fois que vous avez réussi à faire ça, vous passez réellement à la situation qui va mener à la règle.

PR : Mum, mum.

EN : Et j'aurais peut-être... Et je vous rejoins en disant que j'aurais dû donner uniquement la, la première (*situation*). Mais j'ai...

CP : Par contre, cette fiche, tu vois le temps que ça..., tu vois que ça pose la situation.

51'31

CH : Parce que là, pour moi, il n'y a pas eu de réponse au fond. C'est-à-dire que vous (*le PR et la CP*) n'avez pas répondu à son problème de fond.

PR : Ah non.

CH : Pour le coup, tu l'avais posé quoi. Tu as dit : « attends, mais sur le fond... ». Donc on s'attendait à ce que tu ailles sur : « attends, il faut améliorer la façon de penser le fond ».

PR : Non, en fait c'était évident pour nous. Parce qu'il a dit à un moment donné : « cinq critères, je me suis aperçu que ça ne fonctionnait pas ». Et P. (*la CP*) lui dit : « oui, oui, on l'a vu ; et d'ailleurs on t'a vu remédier ». Et moi, j'ai l'impression que..., que c'est réglé. C'est qu'en fait..., le problème, c'était que c'était « cinq fois consécutives » qui ne marchait pas et que ça a été réglé. Il fera plutôt deux, trois...

CH : Ça, c'était le quantitatif, c'était la..., c'est...

PR : Ouais mais c'est... Et pour moi, c'était..., ça faisait partie du fond, c'était les deux.

ECP (52'07)

CP : Bien sûr, c'est..., tu es moins dans l'activité mais la discussion... Moi..., tu vois... Le fait que les... Tu vois les autres (*élèves*) jouer, tu observes et je pense que ça, c'est aussi..., ce n'est pas aussi formateur mais ça fait partie de la formation de l'élève. Et donc ça a marqué un temps tu as vu. Ils (*les élèves*) ont discuté, il y a un rapport entre eux, il n'y a pas fait que jouer et...

EN : Mum, mum.

CP : Donc moi, j'ai trouvé intéressant tous les quatre (*élèves*) quand ils ont... « Oui, tu n'as pas fait les trois traits, mais pourquoi ? », tu vois. Il y a quand même... Ce n'est pas seulement les deux (*élèves*) qui jouent et... Et ça, ça marque un temps et..., et voilà. Et souvent, la fiche ça permet... Alors la fiche, ce n'est pas systématique parce que ça..., c'est long, c'est... Mais dans une leçon, ça marque un temps qui est formateur. Je ne sais pas comment tu l'as vu...

EN : Si, si. Oui, oui.

53'00

CH : Là, qu'est-ce qu'elle fait P. (*la CP*) ? Là, j'ai l'impression qu'elle repart... Elle n'est plus sur ce qu'il vient de présenter.

PR : C'est un temps super important ça. D'ailleurs, je pense que j'enchaîne dessus. P., la dernière fois, avait eu cette idée de fiche. Et du coup, là on a discuté sur le fond, la forme mais, comme on s'est dit, on voulait lui montrer à chaque fois qu'on avait prévu notre bilan, sur chaque règle. Et là, elle lui dit ce que nous on a vu, que je vais appuyer derrière, c'est que globalement son utilisation de la fiche a été très profitable aux élèves. C'est-à-dire qu'elle lui démontre... C'est important aussi que la CP lui dise : « voilà, tu as testé un outil ; on n'est peut-être pas d'accord sur le fond, sur la forme mais globalement cet outil, quoiqu'on en dise, il a été efficace, tes élèves ont mieux appris... ».

CH : Donc là, elle fait quoi ? Elle, elle lui dit : « la fiche est quand même intéressante ».

PR : Eh bien... On lui a donné des règles où lui... Normalement, on aurait dû poser la question à l'envers : « on t'a fait utilisé une fiche, est-ce que... ». On aurait vu s'il avait eu les résultats escomptés.

CH : Ouais.

PR : Alors que là, elle lui donne déjà les résultats. C'est que « nous, de l'extérieur, on trouve que tes élèves, ils ont mieux appris, ils discutent », etc. C'est-à-dire que...

CH : Là, elle revient sur l'utilisation de la fiche par les élèves.

PR : Elle dit : « globalement, la fiche..., le fait d'utiliser une fiche, ça a permis aux élèves de mieux apprendre ; ils ont discuté ; ça t'a permis d'être plus disponible ». Bref, elle lui dit : « j'ai trouvé que la fiche a été bénéfique ». Lui, il dit « oui ».

CH : Il est d'accord là donc.

PR : Oui, oui, il est d'accord sur ce..., oui, oui. Et à la fin, on n'a pas posé la question. Par exemple, on aurait peut-être pu lui demander : « au fait, la fiche tu en as pensé quoi, ça a été utile » ? Parce que du coup, est-ce que... La vraie préoccupation pour nous, c'est qu'entre guillemets...

CH : Ouais, parce que c'est quand même son idée à elle (*la CP*).

PR : Et voilà, donc elle défend son idée. C'est pour ça que je dis ça, elle défend son idée. Et à la fois, nous le but, c'est de vérifier si ça a eu un sens pour lui et surtout s'il en a vu une efficacité.

CH : Un sens pour lui... Si tu lui dis ce qu'il faut qu'il te dise...

PR : Et ouais, c'est ça le problème, je pense que la méthodologie n'est pas bonne. A un moment donné, il faut lui demander... Là, il aurait fallu lui dire : « bon, N. (*l'EN*), on t'avait donné cette idée de fiche ; tu te l'es appropriée ; est-ce que..., est-ce que ça a eu une utilité pour toi » ? Parce que le but, ce n'est pas que ce soit utile pour nous, c'est qu'il trouve un sens à cette fiche. C'est pour ça que... Juste sur un outil, à un moment donné, il faut d'abord demander si ça a été utile avant de...

ECP (55'02)

PR : Oui moi, pour aller un peu plus loin, au-delà de l'aspect formateur pour les élèves de la fiche, puis en plus qui n'est pas forcément une perte de temps.

CP : Ah non.

PR : Parce que du coup ça peut être le temps de récupération qui est associée à la fiche. Je suis d'accord, je te (*la CP*) rejoins sur le fait qu'elle aide l'élève à apprendre. On les a vus discuter.

PR : Moi, sur toi, là où j'ai vu un gros changement, c'est..., ce sont les meilleurs moments où tu as enseigné de la séance. Je mets (*PR montre sa feuille*) « très bien ». C'est-à-dire que justement les moments où ils (*les élèves*) étaient sur la fiche et toi tu les regardais, tu as mis de bonnes remédiations, tu étais là pour les observer et j'ai trouvé ça positif en fait.

CP : Mum, mum.

PR : Ils étaient occupés à autre chose et c'est vrai que...

CP : Oui, oui.

55'37

CH : Donc là tu...

PR : Je fais pareil que P. (*la CP*). Je dis : « globalement, tu as vu la fiche, tu as enseigné... ». Et c'est vrai, c'est mon ressenti. Mais à la fois, est-ce que c'est notre ressenti qui compte ? C'est là la critique quoi. Ce n'est pas notre ressenti qui compte.

CH : Pourquoi ? Tu doutes de ce qui est dit à ce moment-là, enfin... Je ne sais pas, je ne comprends pas...

PR : Et bien ça peut-être aussi positif pour nous mais que lui (*l'EN*) nous disent aussi... Là, je n'ai pas joué mon rôle de prof référent.

CH : Pourquoi ?

PR : Le prof référent à un moment donné, c'est : « bon ok P. (*la CP*) mais..., et toi N. (*l'EN*), la fiche, tu as été à l'aise avec » ?

CH : C'est-à-dire cette liaison-là...

PR : Et ouais, je n'ai pas fait mon rôle là. C'est-à-dire qu'à un moment donné aussi, on... C'est ça aussi le problème de l'entretien (*de conseil pédagogique*), c'est que parfois on bataille pour des trucs, on pointe « oui mais ça, ça, ça ». Et là, on a envie de lui dire : « bon malgré tout, franchement, tu as bien enseigné, tu as bien fait les choses ».

CH : Là, là tu es en train de jouer ça ?

PR : Je pense qu'affectivement, dans un entretien, on joue les deux.

CH : Mais là ?

PR : Oui, là je le joue. Je le joue mais j'y crois, c'est que j'y crois. Sauf que mon rôle, c'est d'aller plus loin, c'est de dire..., ça aurait été peut-être de commencer comme ça : « et bien moi je trouve que, de l'extérieur, avec cette fiche, tu enseignes mieux, tu es disponible... ; par contre, est-ce que toi tu l'as vécu comme ça » ?

CH : Ouais, mais enfin si tu le dis avant...

PR : Ouais, oui peut-être. Ouais mais enfin c'est peut-être important parce que ce qui est positif pour nous, et là le prof référent c'est là qu'il doit avoir du recul, c'est : « P., avant qu'on lui dise que c'est bien, on lui demande déjà est-ce que ça n'a pas été un carcan, est-ce

que ça n'a pas été lourd, est-ce que ça ne lui a pas bouffé de l'énergie » ?

CH : Ouais, parce qu'en même temps, dans la présentation, tu lui (*l'EN*) dis : « tu as pataugé, tu n'as pas été clair ».

PR : Et ouais. Donc en fait..., oui, c'est..., erreur là. C'est commencer par le questionnement et puis après on a le droit... Au contraire, ça aurait été positif. « Non, N. (*l'EN*), au contraire, nous on t'a trouvé bien ; alors si tu n'es pas à l'aise, comment tu pourrais faire ? ». Et là, on aurait peut-être trouvé des solutions que là on ne peut pas y apporter puisqu'on y a dit : « c'est super quoi ». C'est super mais peut-être que pour lui, c'était lourd.

ECP (57'23)

PR : Cette fiche, elle a permis à la fois de cadrer les élèves et toi de te cadrer du coup une seule chose à faire. Et du coup, tu étais très disponible à l'observation et du coup à enseigner.

57'32

PR : Là, il (*l'EN*) écoute, il est impassible, il ne laisse rien transparaître. Il ne dit pas : « oui, oui génial ». Du coup... Non mais il écoute là.

CH : Ouais mais en fait tu lui amènes...

PR : Ouais mais du coup... Je me dis : « est-ce qu'il est d'accord avec nous ; est-ce qu'il laisse les compliments passer » ?

CH : Ouais, ouais. Parce que là, vous y envoyiez...

PR : Je pense que je loupe peut-être un moment où on aurait pu peut-être justement... La fiche est bien mais dans quelles conditions ?

CH : Impassible, ça veut dire quoi là pour toi ? Tu vois ça...

PR : Il (*l'EN*) ne laisse rien transparaître. Il n'est même pas content... Globalement, on lui dit que ça va bien et il n'est pas souriant, il est...

CH : Ouais, mais tu me dis : « c'est un peu l'objectif aussi, c'est de lui dire... »

PR : Voilà. Non mais je pense aussi qu'affectivement, il y a des trucs dans l'entretien (*de conseil pédagogique*) et forcément qu'il y a des temps où aussi tu essaies d'équilibrer affectivement le jeu.

CH : Donc là, tu lui envoies du positif et lui, il est impassible.

PR : Ouais. Et du coup, ça... Et par contre, ce qui me..., ce qui résiste là vraiment..., on n'a pas été au bout dans le sens qu'on n'a pas été sur... Ce n'est pas parce que c'est bien pour nous que c'est bien pour lui (*l'EN*). Et qu'à un moment donné aussi, il y a peut-être des choses qui auraient été à travailler sur... « Là où tu es à l'aise, là tu n'es pas à l'aise » ? Il aurait peut-être eu besoin de nos conseils.

CH : Ouais.

PR : Et là du coup, il ne peut pas les avoir ces conseils parce qu'on lui dit que c'est très bien. Il ne va pas nous dire : « ouais, finalement non, c'est lourd pour moi ; franchement, je n'ai pas été à l'aise avec ça, je ne suis pas bien ».

CH : Tu crois que tu ne pourrais pas le dire ? Parce que tu me disais : « il (*l'EN*) a du répondant quand même ».

PR : Oui, oui, non mais... Là, de façon générale...

CH : Non mais lui là, « il est impassible », c'est quoi pour toi ? Il reçoit, il ne reçoit pas ?

PR : Là, du coup, je ne sais pas là.

ECP (58'58)

PR : Là, moi j'ai mis..., je t'ai vu enseigner, je t'ai vu observer des choses, remédier. Tu as été très disponible avec eux. Un peu moins « bip bip » que lors de la dernière séance où ta préoccupation, c'était de présenter ta situation.

CP : Oui, voilà.

PR : Et si on parle de temps moteur pour les élèves et toi de ton temps d'enseignement... Ton temps d'enseignement, c'était un temps plutôt de donner les consignes et expliquer alors

qu'aujourd'hui, tu as passé ton temps à enseigner. Donc peut-être en se déchargeant tu vois ou en déchargeant les critères aux élèves, toi tu prends peut-être du temps aussi pour enseigner et... Cette fiche en plus, elle t'a permis de préciser des règles, elle t'a permis aussi de vite voir ce qui fonctionnait et ce qui ne fonctionnait pas. Tu as pu par exemple..., on aurait pu faire la même erreur que toi, tu te dis : « c'est vrai que cinq fois consécutives... ». Et tout de suite tu te rends compte que ça ne fonctionne pas. T. (*un élève*), tu lui dis « on va faire trois ou quatre ».

CP : Ouais.

PR : Tu, tu l'as constamment adaptée (*la situation*).

59'36

PR : Je parle à sa place, c'est terrible. Ouais, « cette fiche, elle te permet de... ». Ouais, mais non. Elle nous donne à voir des choses mais on ne sait pas en fait. Non, là, il y a un gros manque là. Non et puis il (*l'EN*) ne bouge pas. Non mais N., il n'est pas comme ça d'habitude. Non, ça..., ça me questionne ouais. Parce qu'à un moment donné, non mais clairement...

CH : Là en plus, dans la façon dont tu... Tu dis : « peut-être, peut-être ». On sent qu'il y a des « peut-être » qui se multiplient.

PR : Ouais, parce que là, je me dis : « il ne réagis pas, ce n'est pas normal ». On te fait un compliment, tu as le sourire. Là, il est comme ça quoi (*le PR mime la position de l'EN à l'image sur l'écran*). Ça fait deux minutes qu'il ne bouge pas.

1h00'11