



**HAL**  
open science

**Les rapports aux savoirs du sachant : Le savoir mis en circulation par l'enseignant-tuteur EPS dans l'entretien-conseil : une étude de cas en didactique clinique**

Nicolas Gaudillere

► **To cite this version:**

Nicolas Gaudillere. Les rapports aux savoirs du sachant : Le savoir mis en circulation par l'enseignant-tuteur EPS dans l'entretien-conseil : une étude de cas en didactique clinique. Education. Université Bourgogne Franche-Comté, 2021. Français. NNT : 2021UBFCH030 . tel-03697308v2

**HAL Id: tel-03697308**

**<https://theses.hal.science/tel-03697308v2>**

Submitted on 16 Jun 2022

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

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



**THÈSE DE DOCTORAT DE L'ÉTABLISSEMENT  
UNIVERSITÉ BOURGOGNE FRANCHE-COMTÉ**

**Préparée à l'IREDU (Institut de recherche sur l'Éducation)**

École doctorale n°594  
SEPT (Sociétés, Espaces, Pratiques, Temps)  
Doctorat de Sciences de l'Éducation (CNU 70)

Par  
M. Nicolas GAUDILLERE

**Les rapports aux savoirs du sachant.**

**Le savoir mis en circulation par l'enseignant-tuteur EPS dans de l'entretien-  
conseil : une étude de cas en didactique clinique**

Thèse présentée et soutenue à Dijon, le 25 Novembre 2021

Composition du Jury :

Mr Pablo Buznic-Bourgeacq	Maître de conférence HDR, Sciences de l'Éducation, Laboratoire CIRNEF , Université de Caen-Normandie	Rapporteur
Mr Dominique Berger	Professeur des Universités, Psychologue, Laboratoire P2S, Université Claude Bernard – Lyon 1	Rapporteur
Mme Marie-France Carnus	Professeure des Universités, Sciences de l'Éducation, Laboratoire EFTS & SAR AEF, Université Toulouse Jean Jaurès	Examinatrice
Mr Gislain Carlier	Professeur ordinaire émérite, sciences de la motricité Laboratoire IACCHOS, Université Catholique de Louvain - Belgique	Examineur
Mr Guillaume Escalié	Professeur des Universités, STAPS, Laboratoire LACES, Université de Bordeaux	Examineur
Mme Claire Mattei-Mieusset	Maître de conférence, Sciences de l'Éducation Laboratoire CÉREP, Université de Reims Champagne Ardennes	Examinatrice
Mr Denis Loizon	Maître de conférence HDR, STAPS	Directeur de thèse

**Titre :** Les rapports aux savoirs du sachant. Le savoir mis en circulation par l'enseignant-tuteur EPS dans de l'entretien-conseil : une étude de cas en didactique clinique.

**Mots clés :** Rapport au savoir - Enseignant-tuteur - entretien-conseil - Education Physique et sportive - Savoirs professionnels - activité décisionnelle

**Résumé :**

Notre travail consiste à réaliser l'inventaire des transmissions qui s'opèrent entre le tuteur EPS et son stagiaire lors de l'entretien-conseil. Ce dispositif officiel conclut la journée de visite du stagiaire en situation et met en jeu des savoirs professionnels. Dans les métiers de l'intervention, chaque acteur agit de manière singulière auprès des publics qu'il a en responsabilité. Cette activité est nourrie des références qui ont structuré ses conceptions et des événements qui ont construit son expérience professionnelle. Cependant, lorsque le tuteur change soudainement ses intentions, d'autres singularités sont à prendre en compte.

La manière dont il se positionne par rapport à ce que l'on attend de lui, ce qu'il lui manque pour affronter les situations problématiques sont des sources d'explications du surgissement de certaines décisions qu'il ne peut s'empêcher de prendre. À l'intérieur des savoirs professionnels mobilisés par le formateur pour transmettre ses connaissances, nous observons alors un savoir singularisé qui dévoile à la fois l'histoire et la psyché de l'intervenant en s'actualisant dans les décisions qu'il prend plus ou moins consciemment dans l'urgence de la situation d'échange. C'est de la position du sachant dans ses différents rapports aux savoirs dont nous discutons à l'issue de cette analyse.

**Title :** The relationship to the knowledge of the knower. The knowledge put into circulation by the teacher-tutor in the counselling interview : a case study in clinical didactics.

**Keywords :** Relationships to knowledge - teacher-tutor - Advisory meeting - Physical education - Professional knowledge - decision making

**Abstract :**

Our work consists in making an inventory of the transmissions that take place between the P.E. tutor and his trainee during the counselling interview. This official process concludes the day of the trainee's visit to the situation and brings professional knowledge into play. In the intervention professions, each actor acts in a singular way with the public he is responsible for. This activity is nourished by the references that have structured his conceptions and the events that have built his professional experience. However, when the tutor suddenly changes his intentions, other singularities must be taken into account.

The way in which he positions himself in relation to what is expected of him, and what he lacks in order to confront problematic situations, are sources of explanations for the emergence of certain decisions that he cannot help making. Within the professional knowledge mobilized by the trainer to transmit his knowledge, we observe a singularized knowledge that reveals both the history and the psyche of the trainer by being actualized in the decisions that he makes more or less consciously in the urgency of the exchange situation. It is the position of the knower in his or her different relationships to knowledge that we discuss at the end of this analysis.

## Citations

Karl Popper<sup>1</sup> :

« Chaque fois qu'une théorie vous paraît la seule possible, prenez cela comme le signe que vous n'avez compris ni la théorie ni les problèmes qu'elle a pour fonction de résoudre [...] Essayez de construire des théories alternatives [...] car c'est le seul moyen de comprendre les théories auxquelles vous adhérez »

Freud<sup>2</sup> :

« Le saisissement que j'ai éprouvé, rencontrant mon ancien professeur de lycée, m'exhorte à faire une première confession : je ne sais pas ce qui nous requérait le plus fortement et était pour nous le plus significatif, nous occuper des sciences qu'on nous enseignait ou des *personnalités* de nos maîtres. En tout cas, c'est vers ces derniers que se portait pour nous tous un courant souterrain jamais interrompu, et pour beaucoup le chemin des sciences passait uniquement par la personne des maîtres. »

Jacky Beillerot<sup>3</sup> :

« Le rapport au savoir n'est pas un trait comme un élément de caractère. Ce n'est pas une substance, mais un processus ou une relation entre des éléments. On "n'a pas" un rapport au savoir. Mieux serait de dire que l'on "est" son rapport au savoir »

Michel Serres<sup>4</sup> :

« Quelque activité à laquelle on se livre, le corps demeure le sujet de l'intuition, de la mémoire, du savoir, du travail et surtout de l'invention. »

Léonard Cohen<sup>5</sup> :

« Il y a une fissure en chaque chose,  
C'est ainsi que la lumière peut rentrer. »

---

<sup>1</sup> *La connaissance objective*, Paris, Flammarion. (1991, p.398),

<sup>2</sup> Freud S. *Œuvres Complètes – 1913-1914*, volume 12. Paris : PUF, (2005, p. 335)

<sup>3</sup> Mosconi Nicole, Beillerot Jacky, Blanchard-Laville Claudine. *Formes et Formations du Rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan. (2000, p. 49)

<sup>4</sup> *Éloge du prof de gym*, le monde de l'éducation juin 1998

<sup>5</sup> Extrait de la chanson "*Anthem*", dans l'album "*The Future*" sorti en novembre 1992.

## Remerciements

Cette aventure scientifique, humaine et personnelle a été rendue possible grâce à la participation de nombreuses et généreuses personnes :

Je remercie pour leur accueil, leur confiance et leur engagement sur le long terme mes 5 sujets d'étude, Karine, Dorothée, Hélène, Charline, Cédric. Merci pour les convictions, les espérances, le courage, le doute, la simplicité, l'intimité et la franchise professionnelle.

Je tiens à remercier tout particulièrement mon directeur de Thèse, Denis Loizon, pour la confiance qu'il m'a accordée et la chance qu'il m'a donnée de retrouver le statut stimulant de débutant.

Je remercie Dominique Berger et Pablo Buznic-Bourgeacq qui ont accepté d'être les rapporteurs de mon travail, ainsi que Marie-France Carnus, Gislain Carlier, Claire Mattei-Mieusset et Guillaume Escalié qui me font l'honneur de participer à ce jury de thèse.

Je remercie les chercheurs en didactique de l'EPS que j'ai eu l'occasion de rencontrer et qui m'ont accueilli avec ma candeur et mes maladresses pour mieux m'encourager.

Je remercie les membres de L'ÉDiC, équipe de didactique clinique, pour la dynamique collective réconfortante malgré l'interface des écrans distanciés.

Je remercie Matthieu pour avoir fait la trace avec autant de conviction.

J'adresse mes sincères remerciements à Camille et Gaspar pour leur participation aux tâches laborieuses de la recherche scientifique.

Je remercie Christel et Sandra pour leur participation précieuse à la relecture de mes écrits, ainsi que Vicky, mon indispensable traductrice.

Je remercie mes parents pour l'éternel goût du savoir qu'ils ont fait germer en moi.

Je remercie Martin, Gaspar, Camille et Sandra - ma famille - qui ont accepté un étudiant sous leur toit.

# Table des matières

<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>4</b>
<b>PARTIE 1 INTRODUCTION</b> .....	<b>8</b>
1.1 LE CHOIX DU THÈME .....	8
1.2 ORGANISATION DE LA THÈSE .....	10
<b>PARTIE 2 CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL</b> .....	<b>12</b>
2.1 LA FORMATION PRATIQUE DES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ EN FRANCE.....	12
2.1.1 RAPPELS HISTORIQUES .....	13
2.1.2 LE DOUBLE MOUVEMENT UNIVERSITARISATION / PROFESSIONNALISATION .....	13
2.1.3 LA NOTION D'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE.....	17
2.1.4 LA NOTION DE SAVOIRS PROFESSIONNELS .....	24
2.2 L'ENTRETIEN-CONSEIL.....	26
2.2.1 LE TUTORAT .....	26
2.2.2 LE CONSEIL .....	30
2.2.3 LA RELATION TUTEUR-STAGIAIRE.....	33
2.2.4 L'ACTIVITÉ DU TUTEUR .....	36
2.3 CADRE THÉORIQUE : LA DIDACTIQUE CLINIQUE .....	39
2.3.1 INTENTIONS ET DÉCISIONS.....	39
2.3.1.1 Intentions .....	39
2.3.1.2 Décisions.....	43
2.3.2 LES THÉORIES DU SUJET .....	51
2.3.3 LA PSYCHANALYSE .....	55
2.3.4 L'INCONSCIENT.....	60
2.3.5 LA TEMPORALITÉ.....	67
2.3.6 LA CLINIQUE.....	72
2.3.7 TRANSFERT, CONTRE-TRANSFERT ET IMPLICATION .....	78
2.3.8 LE SAVOIR EN CIRCULATION .....	86
2.3.8.1 Les savoirs de l'enseignant.....	87
2.3.8.2 Quels savoirs du tuteur ? .....	94
2.3.9 LA DIDACTIQUE .....	99
2.3.9.1 La transposition didactique.....	99
2.3.9.2 Milieu et contrat didactique.....	105
2.3.9.3 Le rapport au savoir .....	109
2.3.10 LA DIDACTIQUE CLINIQUE .....	122
2.4 CADRE CONCEPTUEL : LES ANALYSEURS DE LA DIDACTIQUE CLINIQUE.....	132
2.4.1 LA NOTION DE DÉJÀ-LÀ.....	132
2.4.2 LA CONVERSION DIDACTIQUE.....	137
2.4.3 LE SUJET SUPPOSÉ SAVOIR.....	140
2.4.4 L'IMPOSSIBLE À SUPPORTER.....	142
2.4.5 LA RÉFÉRENCE.....	146
<b>PARTIE 3 QUESTIONS DE RECHERCHE</b> .....	<b>148</b>
3.1 QUESTION DE DÉPART .....	148
3.2 CONSTRUCTION DE L'OBJET D'ÉTUDE .....	148
3.3 QUESTIONS DE RECHERCHE.....	152

## **PARTIE 4 CADRE METHODOLOGIQUE .....154**

<b>4.1 LE CADRE D'ANALYSE.....</b>	<b>154</b>
4.1.1 OPTION PRINCIPALE.....	154
4.1.2 CADRE ET CONTEXTE D'ÉTUDE.....	156
4.1.3 LE PUBLIC.....	158
<b>4.2 MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNÉES.....</b>	<b>163</b>
4.2.1 L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF.....	163
4.2.2 LES TROIS TEMPS DE LA DIDACTIQUE CLINIQUE.....	167
4.2.3 MODE DE RECUEIL DES DONNÉES POUR LE « DÉJÀ-LÀ ».....	170
4.2.4 MODE DE RECUEIL DES DONNÉES POUR L'ÉPREUVE.....	174
4.2.5 L'ENTRETIEN INTER.....	178
4.2.6 MODE DE RECUEIL DES DONNÉES POUR L'APRÈS-COUP.....	183
4.2.7 L'ENTRETIEN D'APRÈS-LECTURE.....	188
<b>4.3 MÉTHODOLOGIE DE TRAITEMENT DES DONNÉES.....</b>	<b>194</b>
4.3.1 L'INTERPRÉTATION.....	194
4.3.2 REPRÉSENTATION SCHÉMATIQUE DE L'ACTIVITÉ DÉCISIONNELLE.....	197
4.3.3 OUTILS DE CATÉGORISATION DU SAVOIR EN CIRCULATION.....	200
4.3.4 OUTILS DE CATÉGORISATION DES ÉCARTS ENTRE INTENTIONS ET DÉCISIONS.....	202
4.3.5 APPROCHE CLINIQUE DES REMANIEMENTS.....	204
<b>4.4 MODALITÉS DE TRAITEMENT DES RÉSULTATS.....</b>	<b>205</b>
4.4.1 TABLEAUX D'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DES TUTEURS.....	205
4.4.1.1 Une analyse en 6 tableaux.....	205
4.4.1.2 Le tableau d'analyse des intentions.....	206
4.4.1.3 Le tableau d'analyse de la correspondance intention/décision.....	207
4.4.1.3 Le tableau d'analyse du bilan « à chaud » de l'activité décisionnelle.....	208
4.4.1.4 Les tableaux de synthèse de l'activité didactique.....	209
4.4.1.5 Le tableau d'analyse des écarts identifiés.....	211
4.4.2 TABLEAUX D'ANALYSE DE LA SINGULARITÉ DES SUJETS.....	214
4.4.3 CONSTRUCTION DES ENTRETIENS D'APRÈS-COUP.....	219
4.4.3 CONSTRUCTION DES ENTRETIENS D'APRÈS-LECTURE.....	221

## **PARTIE 5 RÉSULTATS.....223**

<b>5.1 KARINE ET LA MISE À DISTANCE.....</b>	<b>223</b>
5.1.1 INTENTIONS ET DÉCISIONS SUR UNE ÉPREUVE.....	223
5.1.1.1 Les intentions de Karine pour le premier entretien-conseil.....	223
5.1.1.2 L'activité de Karine durant le premier entretien-conseil.....	226
5.1.2 OBSERVATIONS DES ÉCARTS.....	228
5.1.2.1 Les écarts qui résistent sur le premier entretien-conseil.....	228
5.1.3 INTERPRÉTATIONS DES REMANIEMENTS.....	230
5.1.3.1 Les singularités de Karine.....	230
5.1.3.2 La construction de l'entretien d'après-coup.....	232
5.1.4 LES RÉPONSES DE LA TUTRICE.....	234
5.1.5 KARINE ET LE SAVOIR « GÉRER LA DISTANCE RELATIONNELLE AVEC LES ÉLÈVES ».....	237
<b>5.2 DOROTHÉE ET L'ORDRE DÉSTRUCTURÉ.....</b>	<b>242</b>
5.2.1 INTENTIONS ET DÉCISIONS SUR DEUX ÉPREUVES.....	242
5.2.1.1 Les intentions de Dorothee pour le premier entretien-conseil.....	242
5.2.1.2 L'activité de Dorothee durant le premier entretien-conseil.....	244
5.2.1.3 Les intentions de Dorothee pour le second entretien-conseil.....	247
5.2.1.4 L'activité de Dorothee durant le second entretien-conseil.....	249
5.2.2 OBSERVATIONS DES ÉCARTS.....	253
5.2.2.1 Les écarts qui résistent sur le premier entretien-conseil.....	253
5.2.2.2 Les écarts de Dorothee lors de la deuxième séquence de régulation.....	255

5.2.2.3 Mise en relation des écarts constatés dans les deux séquences de régulation .....	256
5.2.3 INTERPRÉTATIONS DES REMANIEMENTS .....	258
5.2.3.1 Les singularités de Dorothée .....	258
5.2.3.2 La construction de l'entretien d'après-coup .....	260
5.2.4 LES RÉPONSES DE LA TUTRICE .....	262
5.2.5 DOROTHÉE ET LE SAVOIR « FAIRE RESPECTER LE CADRE DE TRAVAIL » .....	266
<b>5.3 CHARLINE ET L'ÉVITEMENT DU DIDACTIQUE.....</b>	<b>271</b>
5.3.1 INTENTIONS ET DÉCISIONS SUR DEUX ÉPREUVES .....	271
5.3.1.1 Les intentions de Charline pour le premier entretien-conseil.....	271
5.3.1.2 L'activité de Charline durant le premier entretien-conseil .....	274
5.3.1.3 Les intentions de Charline pour le second entretien-conseil .....	278
5.3.1.4 L'activité de Charline durant le second entretien-conseil.....	282
5.3.2 OBSERVATIONS DES ÉCARTS .....	286
5.3.2.1 Les écarts qui résistent sur le premier entretien-conseil.....	286
5.3.2.2 Les écarts de Charline lors de la deuxième séquence de régulation .....	287
5.3.2.3 Mise en relation des écarts constatés dans les deux séquences de régulation .....	287
5.3.3 INTERPRÉTATIONS DES REMANIEMENTS .....	289
5.3.3.1 Les singularités de Charline .....	289
5.3.3.2 La construction de l'entretien d'après-coup .....	292
5.3.4 LES RÉPONSES DE LA TUTRICE .....	294
5.3.5 CHARLINE ET LE SAVOIR « INCARNER LA PROFESSION » .....	299
<b>5.4 CÉDRIC ET LE SAVOIR MILITANT.....</b>	<b>306</b>
5.4.1 INTENTIONS ET DÉCISIONS SUR DEUX ÉPREUVES .....	306
5.4.1.1 Les intentions de Cédric pour le premier entretien-conseil.....	306
5.4.1.2 L'activité de Cédric durant le premier entretien-conseil .....	308
5.4.1.3 Les intentions de Cédric pour le second entretien-conseil .....	313
5.4.1.4 L'activité de Cédric durant le second entretien-conseil.....	315
5.4.2 OBSERVATIONS DES ÉCARTS .....	319
5.4.2.1 Les écarts qui résistent sur le premier entretien-conseil.....	319
5.4.2.2 Les écarts de Cédric lors de la deuxième séquence de régulation .....	321
5.4.2.3 Mise en relation des écarts constatés dans les deux séquences de régulation .....	323
5.4.3 INTERPRÉTATIONS DES REMANIEMENTS .....	325
5.4.3.1 Les singularités de Cédric .....	325
5.4.3.2 La construction de l'entretien d'après-coup .....	328
5.4.4 LES RÉPONSES DU TUTEUR.....	331
5.4.5 CÉDRIC ET LE SAVOIR « ENSEIGNER L'ACROSPORT /ENSEIGNER LE VOLLEY-BALL » .....	335
<b>5.5 HÉLÈNE ET LE DOUTE DU SAVOIR.....</b>	<b>341</b>
5.5.1 INTENTIONS ET DÉCISIONS SUR DEUX ÉPREUVES .....	341
5.5.1.1 Les intentions d'Hélène pour le premier entretien-conseil.....	341
5.5.1.2 L'activité de Hélène durant le premier entretien-conseil .....	343
5.5.1.3 Les intentions de Hélène pour le second entretien-conseil .....	347
5.5.1.4 L'activité d'Hélène durant le second entretien-conseil .....	349
5.5.2 OBSERVATIONS DES ÉCARTS .....	352
5.5.2.1 Les écarts qui résistent sur le premier entretien-conseil.....	352
5.5.2.2 Les écarts de Hélène lors de la deuxième séquence de régulation .....	354
5.5.2.3 Mise en relation des écarts constatés dans les deux séquences de régulation .....	355
5.5.3 INTERPRÉTATIONS DES REMANIEMENTS .....	356
5.5.3.1 Les singularités de Hélène .....	356
5.5.3.2 La construction de l'entretien d'après-coup .....	358
5.5.4 LES RÉPONSES DE LA TUTRICE .....	361
5.5.5 HÉLÈNE ET LE SAVOIR « DONNER L'ENVIE DE DEVENIR PROFESSEUR D'EPS » .....	366
5.5.6 L'ENTRETIEN D'APRÈS-LECTURE DE HÉLÈNE.....	373
<b><u>PARTIE 6 DISCUSSION ET CONCLUSION.....</u></b>	<b><u>378</u></b>



<b>6.1</b>	<b>SYNTHÈSE DES CAS.....</b>	<b>378</b>
6.1.1	L'ACTIVITÉ DU TUTEUR .....	379
6.1.2	LE SAVOIR DANS L'ENTRETIEN-CONSEIL .....	386
6.1.2.1	Les savoirs qui circulent de manière fluide .....	386
6.1.2.2	Les savoirs qui circulent de manière troublée.....	388
<b>6.2</b>	<b>LIMITES ET PERSPECTIVES .....</b>	<b>391</b>
6.2.1	L'EFFET CHERCHEUR .....	391
6.2.2	LA FORMATION DE FORMATEURS.....	395
6.2.2.1	Le tuteur, l'enseignant-tuteur et l'enseignant.....	395
6.2.2.2	L'entretien d'après-lecture.....	399
6.2.2.3	Un module de formation sur le déjà-là .....	401
6.2.3	LA POSITION DU SACHANT.....	404
6.2.3.1	L'enseignant qui fait autorité .....	404
6.2.3.2	Le guide haute montagne.....	405
6.2.3.3	L'entraîneur ancien sportif de haut niveau .....	407
<b>6.3</b>	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>409</b>
 <b><u>PARTIE 7</u></b>		
	<b><u>BIBLIOGRAPHIE.....</u></b>	<b><u>411</u></b>

## 1.1 Le choix du thème

*Le rapport au savoir est la notion découverte en formation initiale qui n'a cessé de se rappeler à moi dans les différentes étapes de ma vie : rapport aux savoirs d'expert dans la pratique sportive, rapport aux savoirs théoriques pour la préparation aux concours institutionnels, rapport aux savoirs professionnels qui s'accumulent et enfin rapport aux savoirs scientifiques qui surgissent dans ma vie comme la prose dans celle de Mr Jourdain.*

Lorsque Bernard Charlot partage avec Jackie Beillerot l'intérêt pour les approches que permettent ce concept, c'est parce qu'« Il y a là plus que de la théorie : un respect a priori pour le sujet en tant que sujet, une forme de rapport au monde, aux autres et à soi-même » (Charlot, 2006, p. 41). Enseigner l'EPS<sup>6</sup> en collège ou en lycée c'est, entre autres, offrir aux élèves la possibilité de construire leur rapport au corps. Savoirs et désirs s'entremêlent chez eux et mon quotidien d'enseignant du secondaire<sup>7</sup> participe à leur structuration. Le professeur d'EPS propose à ses élèves « de l'intuition, de la mémoire, du savoir, du travail et surtout de l'invention » (Serres, 1998). Quels savoirs professionnels lui permettent de réaliser cette activité ? Et, après un certain nombre d'années d'ancienneté, quel rapport entretient-il avec l'expérience qu'il en retire ?

Ces questions nous traversent. Lorsque le désir de les affronter et le hasard des rencontres se télescopent au bon moment, l'étincelle produite se concrétise en rédaction d'un mémoire de Master MEEF<sup>8</sup> mention Pratiques et Ingénierie de Formation. La thématique générale de ce projet sera le rapport au savoir, la focale particulière se tournera vers une figure de formateur ayant accumulé un certain savoir professionnel : l'enseignant-tuteur.

L'objet de notre thèse s'inscrit dans le prolongement de ces premières réflexions : pourquoi et comment l'enseignant d'EPS s'investit-il dans la mission de tuteur ? Plusieurs revues de question sur le tutorat montrent que ce thème est abondamment étudié (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès et al., 2009 ; Jorro et al., 2017). Une partie des travaux analysant la formation par alternance s'intéressent à la trajectoire de l'enseignant-stagiaire : la construction de son identité (Perez-Roux, 2007), ses interactions avec le tuteur (Trohel & Saury, 2010), sa satisfaction professionnelle (Amathieu et al., 2018). Notre intérêt reste tourné vers l'enseignant d'EPS expérimenté : quels enjeux identitaires se trament dans l'activité de tutorat ? Quelle est la nature de la relation qui s'instaure entre le tuteur et son(sa) stagiaire ? Quelle(s) satisfaction(s) l'enseignant-tuteur recherche-t-il avec cette fonction complémentaire ?

---

<sup>6</sup> EPS : Éducation physique et sportive

<sup>7</sup> Ce travail de recherche est réalisé en parallèle à mon activité professionnelle : enseignant d'EPS en Lycée

<sup>8</sup> MEEF : Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

D'autres recherches ont déplacé l'orientation de l'observation pour apporter diverses connaissances sur les dispositifs de tutorat : l'entretien-conseil des conseillers pédagogiques s'organise en différentes phases (Loizon, 2008), ceux-ci développent des attitudes en relation avec leur fonctionnement d'enseignant (Dugal, 2009), au cours de son activité d'accompagnement de l'enseignant débutant, le maître de stage est confronté à des dilemmes professionnels (Mattéi-Mieusset, 2017). Ces études se complètent et leur prise en compte est intéressante pour aborder la complexité de la position de tuteur : comment articuler l'expérience d'enseignant d'EPS avec l'exercice de l'analyse de pratique professionnelle ?

Nous pensons que ces premiers éléments de réflexion nous présentent plusieurs dimensions du tutorat mais ils ne nous permettent pas de nous rapprocher du cœur de notre interrogation : les savoirs de l'enseignant expérimenté et le rapport qu'il entretient avec ce « capital professionnel ». Une question simple mais centrale se dégage alors : quel est le rapport aux savoirs professionnels de l'enseignant-tuteur ? La question des savoirs ajuste notre focale sur la transmission qui s'établit entre le tuteur et le stagiaire. Formateur, formé et savoir : les trois pointes d'un triangle se dessinent et nous entrevoyons la possibilité d'analyser le tutorat comme une situation d'enseignement. Comment peut-on observer l'activité didactique de l'enseignant-tuteur avec son stagiaire ?

Pour réaliser une analyse didactique de l'activité de tuteur, il faut circonscrire notre observation à une situation caractéristique du tutorat. Afin de construire une démarche qui puisse être à la fois significative et réalisable, il nous semble opportun de nous appuyer sur l'organisation institutionnelle de ce dispositif. Les textes officiels<sup>9</sup> nous permettent alors d'identifier des moments particuliers dans l'année de suivi du stagiaire : la journée de visite. Avec ce protocole institué, nous nous rapprochons d'une forme identifiable et reproductible de l'activité du tuteur, celle qui est instituée et encadrée où le « formateur apporte son regard d'expert sur le positionnement du stagiaire »<sup>10</sup>. Quels savoirs circulent entre le tuteur et son stagiaire lors de ces séquences de régulation ?

En reprenant comme référence Beillerot (2014, p. 73), le savoir peut être associé à « curiosité, pulsion, envie, besoin, passion, élan, motivation, mouvement, désir, appétit, volonté ». Cette multiplicité des entrées nous stimule et nous incite à ouvrir nos références pour construire les outils d'analyse de la situation didactique. « D'où viennent les savoirs transmis à l'école ? » se questionnent certains chercheurs. La notion de *savoirs profanes* (Carnus, 2015b), par exemple, nous permet-elle de répondre à la question de l'origine des savoirs transmis en entretien-conseil ?

---

<sup>9</sup> Modalités d'organisation de l'année de stage 2016-2017 : lauréats des concours de recrutement des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public (circulaire n°2015-104 du 30 juin 2015)

<sup>10</sup> Textes Officiels du rectorat de l'académie de Lyon : GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSEURS ET CPE STAGIAIRES À DESTINATION DES TUTEURS. Année 2016-2017 - DAFOP - Académie de LYON

Ces premiers questionnements ont orienté irrémédiablement la structuration de notre travail vers une visée compréhensive. Notre recherche sera qualitative, « elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation » (Dumez, 2011, p. 48).

## 1.2 Organisation de la thèse

« Selon les disciplines dont les chercheurs s'inspirent, on appellera monographie (sociologie, ethnologie), étude de cas (éducation, médecine, économie, politique et administration) ou recherche clinique (médecine, psychologie), les recherches qui tentent de mettre en évidence des traits généraux, sinon universels, à partir de l'étude détaillée et fouillée d'un seul cas, qu'il s'agisse d'un individu ou d'une situation. Partant du postulat que tous les êtres humains possèdent une même nature, il serait possible de découvrir ce qui en est le propre en deçà du vernis particulier dû aux différences individuelles et culturelles. Comme l'éducation des enfants est un phénomène universel, chaque cas d'éducation d'un enfant ou d'un groupe d'enfants serait susceptible de fournir des informations précieuses sur ce qu'est l'éducation en général, et sur le rapport de l'éducation aux individus et aux cultures particulières. » (Van der Maren, p. 197, 1996)

Notre recherche sera bâtie autour de l'étude de cas d'enseignant-tuteur EPS pour découvrir pourquoi et comment les savoirs professionnels circulent entre un tuteur et son stagiaire. Notre travail est organisé autour de trois grandes parties classiques : la mise en place du cadre théorique et conceptuel, la construction du cadre méthodologique, la production des résultats. Introduction, question de recherche, synthèse des cas et conclusion s'intercalent pour donner une cohérence à l'ensemble.

Concernant le cadre théorique, nous reviendrons dans un premier temps sur le contexte général de notre thèse. Nous rappellerons le rôle du tutorat dans la formation des enseignants du second degré en France avant d'étudier le dispositif de l'entretien-conseil. Dans un second temps, nous développerons les différents appuis théoriques du champs scientifique de la Didactique Clinique qui soutiennent notre volonté d'étudier un « sujet pris dans le didactique » (Carnus, 2015, p. 62). Le troisième temps de cette partie nous permettra de présenter le cadre conceptuel et les outils d'analyse que nous manipulerons.

Après avoir structuré notre question de recherche, nous détaillerons le cadre méthodologique. Celui-ci intégrera une temporalité spécifique qui participe à la cohérence de notre démarche notamment en rythmant le recueil des données. Le traitement de celles-ci puis des résultats seront abordés pour rendre compte de notre volonté d'intelligibilité de l'activité didactique des enseignants-tuteurs.

La partie traitant des résultats sera organisée en cinq chapitres, chacun explorant les différents aspects d'une étude de cas. Pour les cinq enseignant-tuteurs d'EPS suivis, nous distinguerons l'observation de l'activité

didactique, les hypothèses explicatives de la mise en circulation des savoirs professionnels identifiés et les interprétations proposées à l'avis du sujet.

Avant de conclure, nous discuterons des limites que met au jour la synthèse des cas ainsi que des perspectives qu'offrent ce type de recherche pour la formation des formateurs et l'observation des figures du sachant.

## **2.1 La formation pratique des enseignants du second degré en France**

Le texte en vigueur pour la période couvrant la durée de réalisation de notre étude<sup>11</sup> est l'arrêté du 27 Août 2013. Ce texte fixe le cadre national de la formation dispensée au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF). Il s'inscrit dans la continuité de la création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) promulguée par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République<sup>12</sup>. De nombreux articles entérinent la dimension pratique de cette formation. L'article 1 rappelle que les ESPE sont organisées pour articuler « des enseignements théoriques et pratiques avec un ou plusieurs stages d'observation ou de pratique accompagnée et des périodes d'alternance ». Ce fonctionnement peut être mis en œuvre dès la licence (article 12). Après réussite au concours de recrutement, les lauréats bénéficient « au sein de leur deuxième année du master, d'une formation intégrée en alternance organisée par l'ESPE qui se déroule pour une part en situation professionnelle dans une école ou un établissement scolaire et pour une autre part dans un établissement d'enseignement supérieur. » (article 4). Cette formation par alternance intégrative<sup>13</sup> (Malglaive, 1998) repose sur l'accompagnement du stagiaire par un tuteur : « Le stage de la formation en alternance comporte un tutorat assuré conjointement par un personnel d'une école ou d'un établissement relevant du ministre chargé de l'éducation nationale désigné par le recteur d'académie et un personnel désigné par l'école supérieure du professorat et de l'éducation. Les tuteurs accompagnent le stagiaire durant l'année scolaire et participent à sa formation. » (article 15). Cet enseignement axé sur la pratique professionnelle est l'un des 4 piliers de l'architecture des masters MEEF<sup>14</sup>. C'est une nouvelle démarche qui a l'ambition d'instaurer un partenariat entre l'université et l'académie (Ginestí, 2017). Pour cet auteur, l'organisation en mode projet « est originale en soi pour installer et développer une organisation de formation universitaire professionnalisante en rupture avec une forme traditionnelle de formation des enseignants » (Ginestí, 2017, p. 78).

---

<sup>11</sup> Pour les rentrées scolaires de cette période, l'Arrêté du 16 Septembre 2014 complète le texte de 2013. À la rentrée correspondant à la période de finalisation de notre travail 2 nouveaux arrêtés sont parus : arrêté du 28 mai 2019 et arrêté du 24 juillet 2020.

<sup>12</sup> LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

<sup>13</sup> Plusieurs articles précisent le fonctionnement par alternance intégrative : Article 6 : « Le cursus de master « MEEF » intègre des stages d'observation et de pratique accompagnée, le cas échéant en milieu scolaire, des périodes d'alternance et des temps d'analyses de pratiques ; Article 11 : « Les stages contribuent à la formation et permettent une entrée progressive dans le métier. Les stages donnent lieu à un temps de préparation, une phase d'accompagnement par le ou les tuteurs et une phase d'exploitation et d'analyse réflexive. » ; Article 13 : « Les stages des étudiants de première année de master prennent la forme de stages d'observation et de pratique accompagnée en milieu scolaire d'une durée de quatre à six semaines. » ; Article 14 : « Le stage de la formation en alternance en deuxième année de master, effectué par les lauréats du concours, prend la forme d'un stage en responsabilité. Il prend en compte la préparation des activités effectuées dans ce cadre. »

<sup>14</sup> Les 3 autres piliers sont les enseignements disciplinaires et didactiques, l'enseignement d'un tronc commun visant la diffusion d'une culture commune professionnelle, l'initiation à la recherche.

---

### 2.1.1 Rappels historiques

La fonction de conseiller pédagogique est mise en place depuis 1952<sup>15</sup>. La création des Centres Pédagogiques Régionaux qui procède à cette organisation est une des étapes de l'évolution de la formation des enseignants en France. Cette évolution balance entre formation académique et formation pragmatique et c'est en 1990 que le processus d'intégration universitaire débute avec la création des IUFM<sup>16</sup>. Cette modification du statut et de la formation des enseignants est instaurée par la loi d'orientation du 10 Juillet 1989. Dorénavant, la formation de l'ensemble des enseignants, de la maternelle à l'université, est regroupée au sein d'une même entité et les formés sont amenés à partager une culture professionnelle commune. C'est le modèle de l'enseignant expert professionnel (Bourdoncle, 1990, p. 67) qui remplace celui de l'homme charismatique, l'instituteur, et celui de l'homme cultivé, le professeur du second degré. Cette formation cristallise cependant de nombreuses critiques qui révèlent les multiples ambiguïtés du statut et du fonctionnement des IUFM. Il est reproché par exemple le principe de positionnement du concours de recrutement en fin de première année qui nuit à la répartition des apports théoriques et pratiques. Par ailleurs la formation proposée n'est pas diplômante. La loi d'intégration de 2005 intègre les IUFM à l'université et permet la mise en place de la réforme « masterisation » de la formation des enseignants en 2009. L'obligation de posséder un master pour être titularisé est acté mais en même temps l'année de formation en IUFM est supprimée. Un rapport est commandé pour le Ministère de l'éducation nationale en 2011 pour saisir les enjeux de cette période de transformation. Le président du Comité de suivi Master, Jolion, rappelle dans ce rapport (p. 20) qu'« enseigner n'est pas un art mais un métier qui s'apprend et dont la pratique doit être accompagnée ». Cette dynamique de réforme est à mettre en relation avec les réflexions menées au niveau européens dans le cadre du programme « Éducation et Formation 2020 ». C'est en 2013 que la loi d'orientation de programmation pour la refondation de l'école de la République met en place une réorganisation de la formation à partir de la création des ESPE.

---

### 2.1.2 Le double mouvement universitarisation / professionnalisation

Le niveau de formation des enseignants est un enjeu qui dépasse le cadre national. En 2000, le Conseil Européen de Lisbonne fixe l'objectif de devenir pour 2010 « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale ». C'est la reconnaissance du rôle de l'éducation dans la préparation aux défis socio-économiques qui attend l'Europe (kok, 2004, p. 9). Cette orientation est renforcée en 2009 lorsque le Conseil de l'Union Européenne entérine

---

<sup>15</sup> Le décret du 17 janvier 1952 crée alors le centre pédagogique régional et l'arrêté du 22 janvier 1952 précise l'organisation du stage pédagogique : « Art. 4 : Les candidats admis dans les centres pédagogiques régionaux sont, pendant une année, confiés à des conseillers pédagogiques, en vue d'une initiation aux fonctions d'enseignement. »

<sup>16</sup> IUFM : Institut Universitaire de Formation de Maîtres

à la suite du processus de Bologne, 2002, qu'un des objectifs stratégiques est d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation. Il s'agit notamment « de proposer aux enseignants une formation initiale adéquate, d'offrir un développement professionnel continu aux enseignants et aux formateurs »<sup>17</sup>.

Nous l'avons résumé rapidement, cette ambition est accompagnée d'une transformation des modalités de formation des enseignants. Les politiques européennes vont dans le sens d'un renforcement des partenariats université-école (Escalié & Chaliès, 2011). Cette dynamique institutionnelle est accompagnée de questionnements soulevés par différents acteurs de la formation. Richard Etienne et ses collaborateurs s'interroge à cette époque : *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* (Richard et al., 2009). Les auteurs posent la question de la juxtaposition de la professionnalisation et de l'universitarisation notamment à travers la réflexion sur les savoirs (op. cit., 2009, p. 9) :

- Quels savoirs de références, disciplinaires, pluridisciplinaires ?
- La distinction de savoirs à enseigner et de savoirs pour enseigner ;
- Les tensions entre les savoirs de la pratique et les savoirs constitués.

La nouvelle définition de la profession enseignante reconnaît la complexité de la fonction et sa dimension réflexive : « *Le courant de la professionnalisation des enseignants et de la formation des enseignants s'est développé autour de la prise en compte des savoirs et des compétences nécessaires au métier, considéré à présent comme une profession et aussi autour de l'expertise du groupe professionnel des enseignants, du professionnalisme. Dans cette optique, la profession enseignante est définie comme une fonction complexe, un acte qui réclame de la réflexivité et non la pure exécution d'une tâche ou de règles préétablies, un acte professionnel qui requiert des compétences spécifiques et de l'autonomie.* »(Altet, 2009, p. 216)

L'enseignant ne peut pas être un simple exécutant, l'autonomie qui lui est attribuée requiert des savoirs professionnels spécifiques et c'est donc la question de leur définition et de leur transmission qui est sous-jacente. Pour Marguerite Altet (op. cit.) l'université cherche à mettre à disposition de la formation des savoirs de haut niveau comme ceux issus des recherches en éducation et des travaux en sciences humaines et sociales. Le phénomène d'universitarisation est bien réel lorsque « *les lieux de transmission des savoirs d'un secteur professionnel, ces savoirs mêmes et les formateurs qui les transmettent, se trouvent en quelque sorte absorbés par l'université* » (Bourdoncle, 2009, p. 21). La refondation de la formation des métiers de l'interaction humaine permet d'intégrer de nouvelles ressources, scientifiques et professionnelles en même temps qu'elle crée des tensions entre ces différents savoirs (Lescouarch & Adé, 2015). Pour ces auteurs, les néo-titulaires ont la possibilité de dépasser ces tensions en s'appuyant sur d'autres types de ressources,

---

<sup>17</sup> Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020»)



et parmi celles-ci *l'alter*. Ainsi plusieurs personnes peuvent participer à un processus collectif et collaboratif de l'apprentissage du métier. Et les auteurs de rappeler les travaux de T. Perez-Roux sur la place du rapport aux tuteurs et aux pairs dans les dynamiques de structuration de l'identité professionnelle. De même, ils font ressortir la spécificité de la formation des enseignants EPS<sup>18</sup> qui s'organise à partir d'une formation initiale pré-professionnalisante permettant une distanciation et un « savoir analyser » en appui sur les savoirs universitaires.

Cette articulation entre savoirs professionnels et savoirs universitaires est ainsi construite en situation et permet l'émergence de nouveaux savoirs liés à l'action et à l'expérience (Lescouarch & Adé, *op. cit.*). Les auteurs précisent cependant que la référence aux cadres conceptuels et aux outils méthodologiques scientifiques n'est jamais explicite. La formation universitaire serait un apport implicite à la hausse du niveau de réflexivité constatée chez les néo-professionnels. La notion de tension reste cependant associée aux dispositifs de formation professionnelle en alternance. Les questions soulevées dès l'impulsion européenne donnée à la formation des enseignants restent étudiées, c'est par exemple les discussions sur des « savoirs issus de deux mondes perçus comme distincts : « le monde universitaire » associé à la recherche et à des connaissances qualifiées de « théoriques », et le « monde professionnel », que l'on conçoit comme le lieu du pragmatisme et des savoirs « pratiques » » (Poretti & Curchod, 2019). Le corolaire de cette distinction peut s'incarner dans les controverses portant sur la valeur de chacun de ces savoirs. Nous pouvons aussi relever la permanence des interrogations concernant le fondement même de la formation par alternance : « qui intègre théorie et pratique ? {...} Il ne suffit pas de la penser dans un plan de formation ni même d'espérer qu'elle résultera d'une concertation entre formateurs de centre et de terrain ou encore de visites ponctuelles des uns chez les autres » (Étienne, 2017, p. 181). La mise en œuvre « sur le terrain » de l'accompagnement professionnel reste un point aveugle de ce mouvement d'universitarisation et de professionnalisation. En descendant jusqu'au point de vue de l'enseignant-stagiaire, la binarité relevée précédemment rangerait le mémoire de Master et sa soutenance du côté de la théorie et tutorat du côté de la pratique (Calistri, 2018). L'accompagnement professionnel dont fait partie le tutorat reste un domaine d'étude à investir. Il est toujours considéré comme une pratique informelle qui dépend grandement des disponibilités dans les équipes éducatives et de la bonne volonté du tuteur désigné (Jorro et al., 2017).

---

<sup>18</sup> « Par exemple, les enseignants d'EPS ont la particularité d'une formation centrée sur le métier depuis le niveau Licence permettant de considérer cette bascule sur un temps long de 5 ans contrairement aux autres professionnels de l'enseignement découvrant ces questionnements en troisième année de Licence ou lors de la première année de master. » p. 151

L'analyse du double mouvement universitarisation/professionnalisation posée dès l'enclenchement de son institutionnalisation est toujours d'actualité : « c'est bien là ce que peut apporter une formation universitaire professionnelle, une articulation réussie entre professionnalisation et universitarisation par la coopération professionnelle, des transactions entre des universitaires et des formateurs non universitaires, mettant en synergie leurs différents champs de savoirs pour mieux prendre en compte les situations professionnelles des enseignants sans cesse changeantes et pour produire les nouveaux savoirs permettant de s'y adapter. » (Altet, 2009, p. 232). Cette articulation de la culture universitaire et de la culture professionnelle est toujours un des enjeux du développement de la formation professionnelle supérieure mais il reste à construire la continuité et la complémentarité entre les espaces de travail et de formation (Wittorski, 2018). La part que prend le tuteur dans la mise en œuvre de l'accompagnement professionnel reste une question peu abordée.

---

### 2.1.3 La notion d'identité professionnelle

Dans le cadre de notre travail sur le tutorat, nous pouvons remarquer que la question de l'identité professionnelle est souvent abordée du point de vue du stagiaire : comment l'enseignant néo-titulaire se confronte à la dimension identitaire associée à la profession enseignante et au statut de professeur ? L'identité est en construction chez l'enseignant-stagiaire. Elle est envisagée par Thérèse Perez-Roux (2012) comme l'ensemble des représentations et des sentiments qu'une personne développe à propos d'elle-même. Cette construction emprunte aux représentations, aux savoirs et à l'expérience professionnelle. C'est un processus traversé par différentes logiques et l'auteur se réfère à Dubar (1992) pour en distinguer trois principales.

La première qui anime l'individu est celle de la *continuité*. Elle est alors à prendre dans sa dimension dialectique puisqu'il s'agit de préserver le sentiment de rester le même tout en s'adaptant aux changements qu'entraînent l'engagement professionnel et l'itinéraire personnel. On comprend alors pourquoi ce « moment crucial » (Perez-Roux, op. cit.) de l'entrée dans le métier d'enseignant est encadré de manière spécifique. Si l'auteure s'est beaucoup intéressée à cet axe continuité/changement chez l'enseignant-stagiaire, l'étude des dispositifs de tutorat avait alors comme principal objectif d'analyser comment la relation tuteur-stagiaire participe à la construction identitaire du stagiaire lui-même. Dans le cadre de notre approche, nous envisagerons l'hypothèse que la nature de l'activité de l'enseignant-tuteur est à mettre en rapport avec sa propre dynamique identitaire. Comment l'enseignant-tuteur s'appuie-t-il sur les éléments de son identité pour participer à la construction de celle de son stagiaire ? Et finalement, comment cette activité interroge l'identité même du sujet d'étude, quelle dialectique sous-tend une continuité de l'identité professionnelle d'enseignant à celle de formateur ?

La seconde logique est celle d'un fonctionnement *en miroir* : l'individu élabore une image de soi en relation avec celles qu'il pense que les autres lui attribuent. Cette dynamique s'opère en référence à la reconnaissance : comment l'enseignant-stagiaire construit son identité à partir des regards que posent sur lui les élèves, les collègues, son tuteur ? Ramener au cadre de notre recherche, ce questionnement interroge les images que le tuteur est amené à rencontrer dans sa relation avec son stagiaire. Quelle image de lui-même lui procure son statut de formateur ? Nous trouvons un élément de réponse dans le postulat qui est avancé dans les textes organisant le recrutement local des tuteurs : « Son investissement et son rayonnement sont reconnus et il est attendu de lui qu'il porte les objectifs et les valeurs de l'institution.<sup>19</sup> ». Il s'agira alors de s'interroger sur la double identité qui est présentée à l'enseignant-stagiaire et la manière dont celle-ci est reflétée lors de la situation de tutorat. L'enseignant-tuteur incarne, dans le même espace de l'établissement scolaire et pour l'année de titularisation, la fonction de tuteur et la profession d'enseignant. Il peut alors se percevoir à la fois comme formateur et comme collègue chez l'enseignant-stagiaire.

---

<sup>19</sup> Textes Officiels du rectorat de l'académie de Lyon : GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSEURS ET CPE STAGIAIRES À DESTINATION DES TUTEURS. Année 2016-2017 - DAFOP - Académie de LYON

Le dernier ressort qui sous-tend la dynamique identitaire est celui de la *cohérence interne*. Pour Thérèse Perez-Roux (2011), il s'agit de réussir à conserver une unité alors que la nécessité de s'adapter aux situations changeantes demande de profiter de la diversité des ressources multiples à disposition. Les études menées sur la professionnalisation progressive des stagiaires interrogent ainsi les différents espaces (familiaux, associatifs, professionnels, etc.) qui seront les ressources d'appuis ou de résistances constitutifs des savoirs et valeurs de l'individu, et dans les prolongements possibles ceux de l'enseignant à venir. Cette notion de cohérence interne participe pleinement à la dimension dynamique de l'identité. Les premières rencontres de l'enseignant-stagiaire peuvent prendre un caractère déterminant pour sa trajectoire professionnelle. Cette remarque induit un double questionnement lorsqu'on l'applique aux enseignant-tuteurs :

- Quelles sont les rencontres, les professionnels qui les ont marqués lors de leurs premières années d'enseignement ? Est-ce que certains sont restés des références pour leur définition du métier ?
- Comment se positionnent-ils actuellement par rapport à cette personnification de la profession inhérente à la relation tuteur-tutoré ? Tiennent-ils à remplir volontairement un rôle de transmetteur des éléments constitutifs de la définition du métier ?

Nous venons de voir comment les différentes interrogations sur la constitution de l'identité professionnelle chez l'enseignant-stagiaire questionnent de manière explicite et implicite la propre identité de l'enseignant-tuteur. D'autres réflexions apparaissent lorsque l'on se tourne spécifiquement du côté du professionnel paré d'une double identité, celle d'enseignant et celle de tuteur. C'est une double fonction à assumer.

Claire Mieusset (2017) reprend les problèmes posés par l'ambivalence de la fonction des maîtres de stage. Cette auteure soulève la mise en concurrence de deux actions possibles, souvent fondées sur des postures qui s'affrontent, qui obligent l'enseignant-tuteur à effectuer un choix difficile. Ce sont les dilemmes de la fonction de tuteur. Les travaux de cette auteure commencent par recenser neuf facettes à l'architecture de cette activité (Tableau 1). Le travail d'accompagnement se décline en plusieurs activités et l'analyse quantitative montre que les facettes 1&2, celles qui concernent l'observation en situation d'enseignement et l'entretien post-visite, sont celles qui ont le plus gros pourcentage d'occurrences.

	<b>Activités du tuteur</b>	<b>Occurrences de leurs réalisations</b>
1	Observation du débutant pour évaluer son acte d'enseignement	19 %
2	Analyse de la pratique avec le débutant	17,5 %
3	Accueil, intégration du débutant	16,9 %
4	Travail avec le débutant sur la conception de l'acte d'enseignement	10,5 %
5	Accès, gestion et formation à la fonction de maître de stage	10 %
6	Validation institutionnelle du débutant	8,4 %
7	Travail avec d'autres professionnels avec et pour le débutant	7,3 %
8	Accueil du débutant dans des classes (celles du maître de stage et d'autres enseignants)	6,4 %
9	Travail avec le débutant sur d'autres activités que l'acte d'enseignement	3,7 %

**Tableau 1 : Architecture hiérarchisée en neuf facettes de la fonction de tuteur d'après Mieusset (2017).**

Toujours d'un point de vue quantitatif, nous pouvons reprendre l'observation faite par l'auteure, de huit dilemmes en les classant par leur fréquence d'apparition dans les entretiens réalisés pour l'étude (Tableau 2).

	<b>Dilemmes</b>	<b>Occurrences de leurs citations</b>
1	Guider, imposer un cadre, des outils au débutant <i>ou</i> le laisser libre de ses choix	27,1 %
2	Intervenir, faire pour le débutant <i>ou</i> s'effacer, le laisser faire seul	18,1 %
3	Transmettre le métier <i>ou</i> faire réfléchir le débutant pour lui permettre de construire sa réponse	14,4 %
4	Établir le parcours du débutant <i>ou</i> lui laisser une liberté de gestion de son projet de formation	12,1 %
5	Former, aider le débutant à construire des compétences professionnelles <i>ou</i> le valider, le contrôler	10,5 %
6	Soutenir le débutant <i>ou</i> l'évaluer	11,5 %
7	Être collègue avec le débutant <i>ou</i> être formateur du débutant	5,7 %
8	Pointer les erreurs et les réussites du débutant <i>ou</i> l'aider à les faire émerger	2,4 %

**Tableau 2 : Les huit dilemmes de la fonction de tuteur d'après Mieusset (2017).**

Nous retrouvons l'alternative formateur/collègue mais aussi le dilemme d'incarner l'identité de formateur lorsque la fonction implique aussi d'endosser le rôle d'évaluateur. Et c'est à l'intérieur même de l'activité de formateur que le tuteur est confronté à des choix : par exemple intervenir / observer ou prescrire / laisser

choisir. C'est donc à une forme de démultiplication de la dynamique identitaire que l'enseignant-tuteur est confronté : comment gérer l'identité d'enseignant et l'identité de tuteur ? Quel type de tuteur veut-on – peut-on- être ? Durand (2000) explique que « l'acceptation de la fonction de conseiller implique de se hisser à une autre posture, de sortir de soi-même ». Il s'agit selon lui de la construction d'une autre identité professionnelle. Claire Mieusset (op., cit.) nous propose de discuter de trois formes d'accompagnement.

La première forme d'accompagnement s'appuie sur l'identité professionnelle de l'enseignant. Celui-ci, plus ou moins consciemment, se focalise sur les élèves et leurs conditions d'apprentissage. Le métier d'enseignant prend le pas sur la fonction de tuteur et c'est de sa propre expérience ou de celle de l'équipe pédagogique de l'établissement que l'enseignant-tuteur tire ses ressources pour viser la normativité et l'opérativité des compétences en construction chez son stagiaire (Paul, 2004). C'est son identité professionnelle d'enseignant qui guide son activité d'accompagnement.

La seconde forme d'accompagnement vise les progrès du stagiaire dans son processus de formation. Le tuteur est capable d'un certain recul avec le métier d'enseignant pour endosser l'identité professionnelle du formateur. Il a pour ressource son activité d'enseignant qu'il est capable de mettre en discussion ainsi que les outils propres au statut de formateur, comme l'analyse de pratique. L'objectif qu'il poursuit est la construction d'une identité professionnelle chez le stagiaire basée sur la résolution de problèmes (Paul, op., cit.). Claire Mieusset (op., cit.) précise à l'égard de cette forme d'accompagnement que celle-ci génère des incertitudes chez le tuteur. Souvent à cours de ressources dans le domaine de la formation et avec un sentiment d'isolement, il doute de l'efficacité de son activité.

La dernière forme d'accompagnement est qualifiée de « relationnelle » pour préciser que l'enseignant-tuteur porte son attention sur le stagiaire en tant que personne. Ce n'est pas tant une identité professionnelle qui est en jeu que la capacité à aider le stagiaire lorsque celui-ci est confronté aux différentes exigences du métier (conflits, relations professionnelles et hiérarchiques ...). Aux côtés des ressources précédemment identifiées, l'enseignant-tuteur met en jeu une dimension plus personnelle pour s'adapter aux problèmes du stagiaire. L'objectif visé prend en compte la personnalité du stagiaire pour permettre l'actualisation de soi (Paul, op., cit.). Il est relevé dans cette étude que la proximité du tuteur avec son stagiaire, son activité d'écoute et/ou de soutien sont des éléments qui peuvent l'écarter de l'activité de formation qu'il souhaiterait réaliser.

En conclusion, Claire Mieusset (op., cit.) met en lumière la dimension conjointe de l'activité de formation qui se réalise entre un stagiaire et son tuteur. Cette caractérisation renforce notre remarque sur la réciprocité de la dynamique identitaire qui se joue entre les deux professionnels.

Il convient alors d'aborder plus spécifiquement la question de l'image et du jeu de miroirs qui participe au processus d'identification qui existe dans une relation didactique. Cette « transformation produite chez le sujet quand il assume une image » (Lacan, 1966, p. 64) fonctionne lorsque le sujet s'identifie au reflet de ce qu'il projette sur l'autre. Les travaux de Pablo Buznic-Bourgeacq (2015) aborde cette question de la

figure du professionnel et de la forme reflétée du maître. Dans la situation de classe, l'enseignant d'EPS peut distinguer sa propre image d'élève, d'apprenant, de pratiquant sportif ... Mais au-delà de cette image de lui-même qu'il retrouve chez le formé, il doit assumer la position imaginaire qui lui est attribuée dans l'espace didactique. La relation entre le maître et l'élève ne peut se construire sur l'image d'une relation symétrique : « L'enseignant est assigné à conserver cette place de premier, une place de maîtrise dans cette relation « inégalitaire » au savoir, qu'il doit assumer avec plus ou moins de difficultés » (Terrisse, 1999). Ce phénomène d'identification est à l'œuvre dans la situation d'accompagnement du stagiaire. Le tuteur peut imaginer et retrouver sa propre image d'enseignant débutant chez son stagiaire.

Mais les dilemmes soulevés précédemment complexifient les contours des images qui se reflètent alternativement. Il en va de même pour le stagiaire qui se confronte à la fois à l'image de l'enseignant chevronné et à celle du formateur accompagnant. Cette place de l'expert renvoie à l'image de maîtrise relative du savoir en jeu. Cette forme reflétée du maître est attendue par le formé et accréditée par l'institution, pour l'enseignant-tuteur « toute puissance narcissique et figure légale d'autorité s'articulent » (Pujade-Renaud, 1983, p. 78). C'est la dimension symbolique de la figure du professionnel qui est en jeu : « le sujet enseignant s'instaure en premier lieu comme *fonction de* la transmission des savoirs, comme *représentant* institutionnel du savoir. Son activité didactique se déploie ainsi toujours relativement à une position, préexistante sans être prédéfinie, et se veut alors déjà *signifiante* – pour les élèves comme pour lui – avant même qu'il ait agit. L'activité de l'enseignant est dans cette perspective toujours *différentielle*, c'est-à-dire organisée par la distance entre ce qu'il imagine être et ce qu'il suppose devoir être. » (Buznic-Bourgeacq, 2015, p. 156). Ensuite il peut être mis en présence de l'image de collègue que renvoie le stagiaire par son statut de responsable pédagogique des classes dont il a la charge. Entrent en jeu et se confrontent alors des notions symboliques : cursus professionnel passé d'un côté et formation aux dernières innovations pédagogiques de l'autre, l'expérience / la fraîcheur, la pratique versus la théorie, le pédagogique contre le didactique. Si cette binarité de la conception du métier d'enseignant n'a plus cours, le tuteur reste cependant confronté à lui-même dans sa relation duale et s'imagine dans le stagiaire *pratiquant l'enseignement*. L'image renvoyée peut être celle de contrastes à saisir, généralement la faiblesse du rayonnement pédagogique d'une part, et à assumer d'autres part : la brillance des connaissances didactiques modernes. De plus, l'enseignant-tuteur se positionne depuis son statut d'enseignant et il est possible qu'il soit amené à le donner à voir à son stagiaire si ce dernier est invité à venir dans un de ses cours. L'enseignant-stagiaire est ainsi susceptible de trouver chez les élèves observés d'une classe de son tuteur la forme reflétée du maître dans ses deux dimensions principales :

- La dimension pédagogique qui peut s'observer au travers de l'ordre et la discipline dans la classe ; de la participation des élèves et leur implication dans les tâches scolaires.
- La dimension didactique qui s'incarne dans la transformation de la production des élèves pour un développement qui concerne les visées éducatives à long terme.

Ce sont là les préoccupations hiérarchisées des enseignants (Durand, 1996) qui leur permettent d'atteindre la fonction de transmissions des savoirs. Cette activité signifiée et signifiante est donc mise en jeu dans la position symbolique que doit tenir l'enseignant devant sa classe : tient-il la place qu'il s'imagine devoir tenir ? Et cette question reçoit un écho particulier lorsque le tuteur est en position d'observé : incarne-t'il l'identité qu'il poursuit lui-même, celle que l'institution lui dévolue et enfin celle du professionnel chevronné que son stagiaire projette sur lui ? Et cette incarnation de la figure du professionnel est renforcée par la fonction de formateur : le tuteur sait enseigner à ses élèves et sait enseigner à enseigner à son stagiaire. La difficulté à laquelle peut être confronté l'enseignant-tuteur est donc celle de devoir incarner conjointement deux figures symboliques du maître. C'est là, non pas une, mais deux « constructions subjectives à partir desquelles il est possible de caractériser sa dynamique singulière de positionnement par rapport à la figure du professionnel » (Buznic-Bourgeacq, p. 157, op. cit.).



Dans les études sur la relation de tutorat, c'est d'abord l'identité professionnelle du stagiaire qui est observée. Nous pouvons nous appuyer sur ces travaux pour interroger l'identité professionnelle de l'enseignant lorsqu'il devient tuteur. Avec Perez-Roux (2012), nous observons que cette identité est animée par trois dynamiques. Donc l'enseignant-tuteur est confronté à la nécessité de continuité : comment rester le même lorsque les prérogatives changent, de l'activité d'enseignant à celle de tuteur ? Ensuite, l'identité fonctionne en miroir ; c'est la rencontre de l'autre qui permet l'appréhension de l'image de soi que l'on projette. Quelle image de lui-même l'enseignant perçoit-il chez son stagiaire ? Enfin, la notion de cohérence interne participe à la constitution d'une identité professionnelle. Il s'agit de conserver une cohésion lorsque l'inscription dans le temps nécessite des adaptations et la sollicitation de ressources multiples. Cette recherche d'unité peut être mise à mal par la double fonction à assumer. Claire Mieuxset (2017) s'intéresse à ce type d'enjeu lorsqu'elle révèle les dilemmes qui traversent l'activité de tuteur. Et de conclure que trois formes d'accompagnement principales ressortent. La première s'appuie sur l'identité professionnelle de l'enseignant qui reste concentré sur l'observation de l'activité des élèves du stagiaire pour transmettre à ce dernier une certaine normativité. La seconde s'appuie sur l'identité professionnelle de formateur construite à partir d'un certain recul sur le métier d'enseignant pour mettre le stagiaire en situation de résolution de problème. La dernière forme d'accompagnement est plus relationnelle, le tuteur donne une tournure personnelle à ses interventions pour écouter et soutenir son stagiaire chez qui il vise une actualisation de soi. Le dernier point que nous avons abordé revient sur l'idée de fonctionnement en miroir qui participe au processus d'identification. La figure du professionnel se reflète sur l'autre et l'enseignant-tuteur peut retrouver son image chez son stagiaire. Le maître est cependant celui qui doit assumer une position imaginaire de premier ordre et instaurer une relation dissymétrique dans le rapport au savoir, c'est celle qui lui est attribuée institutionnellement. C'est aussi une position symbolique qu'il doit incarner aussi bien dans le domaine pédagogique que dans le domaine didactique. Pablo Buznic-Bourgeacq (2015) parle de la construction subjective de l'enseignant à partir de laquelle nous pouvons observer son positionnement par rapport à la figure du professionnel. Pour un tuteur, cette construction prend alors une double dimension, celle de celui qui sait enseigner, l'enseignant, et celle de celui qui sait enseigner à enseigner, le formateur. Quelle image de lui-même lui procure son statut de formateur ?

---

## 2.1.4 La notion de savoirs professionnels

Les textes officiels qui régissent la formation des enseignants fait explicitement référence à la notion de compétence : « Le contenu du master « MEEF » prend appui sur le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. / La formation aux métiers du professorat et de l'éducation vise l'acquisition des compétences nécessaires à leur exercice. »<sup>20</sup>. Les stages en situation sont alors le lieu où se constituent et s'éprouvent ces compétences chez le stagiaire. Si le tuteur accompagne ce processus, nous pouvons constater à nouveau, avec Sébastien Chaliès (2016), que rares sont les travaux qui ont étudié le caractère de cet accompagnement. Mais la première réflexion que nous voulons introduire concerne la pertinence même de cette notion au regard de la nature transmissive de l'activité que nous cherchons à observer. En effet, les compétences se construisent mais ne se transmettent pas (Altet, 2012). Le tuteur est amené à jouer un rôle dans la construction des compétences professionnelles chez son stagiaire mais que met-il en circulation dans ses échanges avec celui-ci ? Et la notion de compétence reste encore aujourd'hui « un objet de débat et d'énigme dans le champ de l'éducation et de la formation » (Boancă & Starck, p.3, 2019). En effet, au-delà de son « pouvoir attracteur », le terme compétence invite à s'interroger sur ce qui caractérise un professionnel compétent. Pour Le Boterf (2017), il comprend un « savoir agir en situation (dans une famille de situations) en créant et mobilisant une combinatoire de ressources internes (personnelles) et externes (de son environnement) ». La pratique professionnelle devient alors « un déroulé de choix, de décisions et d'actions réellement mis en œuvre par une personne pour faire face aux exigences prescrites d'une situation ». Nous relevons que cette approche est en adéquation avec la définition des missions du professeur conseiller pédagogique<sup>21</sup>, considérant que ce dernier « est à la fois expert de la pratique de la classe et garant d'une articulation efficace et éprouvée entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle, capable d'analyser avec suffisamment de recul la diversité des situations et des démarches d'enseignement pour en percevoir les effets. ». Les savoirs sont au cœur de la définition de la compétence professionnelle qui peut s'entendre comme « l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être mais aussi les faire et être nécessaires à l'exercice de la profession enseignante » (Altet, p.49, op., cit.). Pour cette auteure, l'enseignant-professionnel actuel possède des compétences spécifiques et spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l'Université ou de savoirs explicités issus des pratiques.

C'est donc une pluralité de savoirs qu'il faut aborder pour saisir la professionnalité des enseignants. Cette dimension multiple est présentée par Perrenoud (2002) lorsqu'il définit les savoirs professionnels comme des « des savoirs pertinents dans un métier ou une profession, quelle qu'en soit la source, qu'ils viennent de la recherche, de la culture professionnelle ou de l'expérience personnelle ». En complément de cette présentation générique, nous reprenons les distinctions apportées par Gauthier & Desbiens (1997) qui identifient 6 types de savoirs des enseignants : les savoirs disciplinaires, curriculaires, des sciences de

---

<sup>20</sup> Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

<sup>21</sup> Circulaire n° 2010-103 du 13-7-2010 : Missions des professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des enseignants stagiaires

l'éducation, de la tradition pédagogique, d'expérience et d'action pédagogique. Nous pouvons retenir que l'enseignant professionnel est en mesure de mobiliser des savoirs de différents types à partir des ressources à sa disposition. L'objectif pour lui est alors de prendre en charge les tâches professionnelles (Marcel, 2005). Dans le cadre de son activité de tutorat, quelles sont ces tâches que l'enseignant-tuteur doit assumer ?

Ces différents apports concourent bien à la définition plurielle des savoirs professionnels. Nous pouvons cependant nous appuyer sur l'étude de Maubant & Roger (2012) pour regrouper cette multiplicité selon trois dimensions : scientifique, pratique et empirique. La dimension théorique des savoirs professionnels intègre le théorique institutionnel (les programmes) et le théorique scientifique (les connaissances) pour soulever la problématique du comment former ? La dimension pratique des savoirs professionnels vise d'abord l'efficacité, ce sont les savoirs permettant d'agir en actualisant, en révélant les savoirs théoriques. Les auteurs remarquent que, au sein de la formation professionnelle, ce type de savoir professionnel est principalement abordé pendant les périodes de stage. Enfin la dimension empirique se rapproche de la notion de savoirs procéduraux. Ce sont des procédures, des routines qui relèvent du domaine de la technique. C'est une schématisation de la pratique qui semble très présente dans les dispositifs de formation de formateurs.

Concernant la notion de savoirs professionnels nous pouvons commencer par rappeler que ceux-ci sont une composante des compétences professionnelles. Dans la formation des enseignants, elles sont référencées et le stage en situation est l'occasion pour le stagiaire de les construire et les expérimenter. Le savoir professionnel qui est au cœur de la définition des compétences va permettre leur construction, c'est un savoir issu de plusieurs sources. Il revêt ainsi un caractère multiple et se définit comme ce qui est nécessaire à l'exercice de la profession enseignante (Altet, 2012). Ces différents savoirs professionnels mobilisés se développent dans trois dimensions. La dimension théorique fait référence aux programmes et à la science. La dimension pratique du savoir professionnel permet d'agir efficacement. La dimension empirique permet la schématisation de la pratique en se rapprochant de la technique. Le tuteur est amené à jouer un rôle dans la construction des savoirs professionnels chez son stagiaire mais que met-il en circulation dans ses échanges avec celui-ci ?

## 2.2 L'entretien-conseil

---

### 2.2.1 Le tutorat

Tutorat est le terme employé depuis les années 80 pour décrire un dispositif de formation professionnelle issu de l'entreprise : la formation en alternance qui apparaît avec la loi du 24 février 1984<sup>22</sup>. Son origine latine – tueri : protéger – permet de comprendre la notion de protection qui lui est associée. Le tuteur est alors celui qui aide.

Pour la formation des enseignants, une partie de la formation se fait sous forme de stage en responsabilité où les étudiants prennent la place de l'enseignant – leur tuteur – pour concevoir un cycle et encadrer une classe. Cet apprentissage par l'expérience doit être accompagné d'échanges avec le tuteur lui-même comme avec les formateurs universitaires. Kristine Balslev (2016) constate que depuis de nombreuses années ces entretiens de stage sont l'objet de multiples recherches qui se tournent vers un acteur clé du dispositif : le tuteur. Pour cette auteure, la validité de ce type de formation repose sur la cohérence des interventions des formateurs à l'intérieur même du dispositif. Se pose alors la question de l'objectif recherché : que veut-on faire acquérir au stagiaire, de la réflexivité, une capacité d'action, la faculté de réguler son activité, une culture professionnelle se déployant dans le long terme ? Une manière de répondre à cette problématique est abordée par une réflexion sur l'organisation des interactions. Quelle place pour les savoirs d'expérience par rapport aux savoirs académiques, doit-on privilégier la parole du stagiaire ou celle du tuteur ? La question soulevée ici est celle qui se demande qui est au centre des interactions. Du point de vue des tuteurs, « Les maîtres de stage expriment aussi qu'ils ont envie de créer une relation de confiance avec leur stagiaire et de pouvoir au mieux partager avec eux leur passion du métier et soutenir le développement de leurs compétences professionnelles. » (Colognesi et al., 2019).

Dans l'organisation de la formation des enseignants, le tutorat est à nouveau mis en place une fois le concours d'accès à la fonction de professeur réussi. L'enseignant-tuteur aide le stagiaire néo-titulaire d'une part à acquérir des savoir-faire professionnels, d'autre part à s'insérer dans le monde professionnel. Cette fonction est définie institutionnellement<sup>23</sup> et participe pleinement à la titularisation des enseignants en France. Objet de nombreuses analyses, nous reprenons celle de Moussay & Méard (2010) qui relèvent 4 postulats concernant l'utilité du tutorat pour la formation des enseignant-stagiaires :

- Le tutorat est un outil de développement de la pensée réflexive. Ce sont plus particulièrement les entretiens-conseils réalisés à l'issue de séquence d'observation de l'activité du stagiaire qui

---

<sup>22</sup> Loi n°84-130 du 24 février 1984 DITE RIGOUT PORTANT REFORME DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE ET MODIFICATION CORRELATIVE DU CODE DU TRAVAIL

<sup>23</sup> Article 15 op. cit . LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

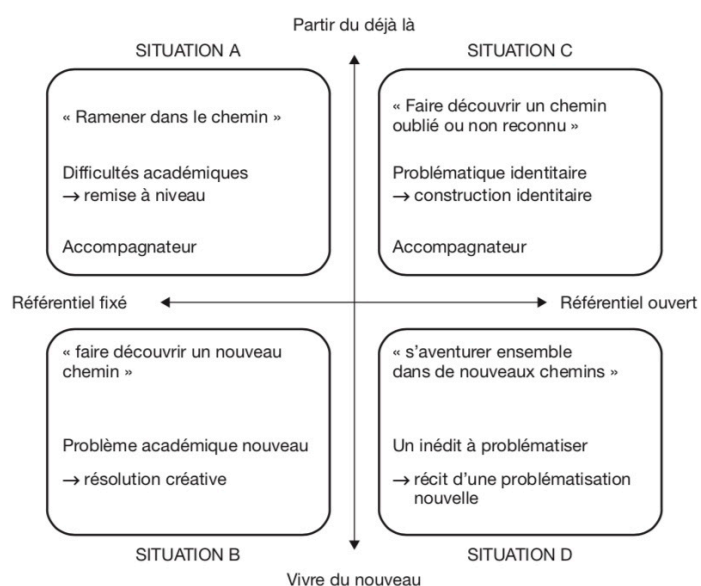
permettent la mise en place d'un questionnement professionnel. L'expérience professionnelle du stagiaire devient alors l'objet d'analyse.

- Le tutorat comme occasion de dialogue sur les gestes professionnels. Ce sont les conseils du tuteur ou les discussions entre collègues qui sont source d'échange pour transformer les pouvoirs d'action du stagiaire dans la classe.

- Le tutorat comme situation de travail sécurisante. La dimension collaborative, parfois entre pairs, du tutorat permet au stagiaire d'entretenir son engagement et sa motivation.

- Le tutorat comme processus d'intégration. Ce sont des situations d'interactions contextualisées (la classe, l'équipe pédagogique, l'établissement) qui permettent au stagiaire de s'approprier une base de savoirs professionnels sous le regard de la communauté. Le tutorat s'entend ici dans sa dimension plurielle.

L'enseignant-tuteur, avec cette forme d'accompagnement, devient « un passeur d'histoire et de culture » (Jorro & Merhan, 2017). C'est l'occasion d'apporter « un soutien, une aide, une écoute, une réponse, une vigilance, une collaboration susceptible d'étayer les processus d'apprentissage professionnel » (Jorro & Merhan, *op. cit.*, p.16). L'accompagnement des enseignants débutants peut alors prendre différentes formes et Ketele et al. (2017, p.183) reprennent une proposition de modélisation de cette activité. Ces formes se répartissent sur deux axes, d'une part selon que le tutorat à une définition fixée ou ouverte du référentiel, d'autre part selon que le tuteur parte du déjà-là du stagiaire ou au contraire lui propose de « vivre du nouveau » (voir schéma 1).



**Schéma 1 : Tentatives de modélisation de quatre formes d'accompagnement d'après De Ketele (2014)**

Les auteurs relèvent que les quatre types de situation d'accompagnement peuvent exister, et même parfois coexister. Ils remarquent cependant que les situations qui s'appuient sur un référentiel fixé (situations A&B) se situent dans une conception normative de la professionnalité. La posture de contrôle qui est induite n'offre pas les meilleures opportunités d'apprentissage. A l'opposé, c'est une posture de reconnaissance qui est possible lorsque le référentiel est ouvert (situation C&D) et permet une conception de la professionnalité émergente. Dans ce cas, l'accompagnement peut être autant utile au tuteur qu'au stagiaire. Mais cette utilité, attendue et observée, est remise en question lorsque sont pointées les limites du dispositif.

La première limite est d'ordre administrative puisque la mise en place d'un tutorat dépend déjà de la mise en correspondance de différents éléments pratiques et concrets : il faut que soit réuni dans le même établissement scolaire la présence d'un enseignant expérimenté répertorié sur la liste des tuteurs accrédités, et la possibilité d'attribuer au stagiaire les heures d'enseignements que son statut lui octroie. Ces conditions matérielles limitent l'implication des tuteurs puisque la fonction devient alors occasionnelle. Les dyades tuteur-tutoré ne se choisissent pas, la durée de l'accompagnement et les objectifs à poursuivre sont fixés à l'avance (Mattéi-Mieusset, 2017).

La seconde limite que nous pouvons observer, est qu'à l'intérieur du dispositif institutionnel officiel, plusieurs modèles de supervision peuvent cohabiter. Le schéma ancien de tutorat du maître qui transmet à son apprenti les principes du métier selon un modèle normatif ne s'applique plus. Cependant, cohabite encore avec le modèle réflexif prôné par l'institution, une forme de tutorat plus traditionnelle où le tuteur transmet son savoir-faire au détriment de l'expérience pratique du stagiaire, c'est le modèle du compagnonnage (Moussay & Méard, *op. cit.*).

Enfin, la configuration officielle du tutorat dans la formation des enseignants implique dans la majorité des pays occidentaux la mise en place d'une triade professionnelle, tuteur, stagiaire et formateur universitaire. Des divergences peuvent alors apparaître entre ces différents acteurs, ce qu'ont relevées Gouin & Hamel (2019) en étudiant le modèle triatique de cette formation pratique. C'est d'abord le cas lorsque tuteur et formateur n'ont pas les mêmes attentes en termes de développement et d'évaluation pour leur stagiaire. Celui-ci peut se sentir tenu de répondre à des exigences différentes, voir opposées et un système de hiérarchisation des relations entre le tuteur et le formateur peut apparaître.

Le tutorat est le dispositif mis en avant depuis les années 80 avec la refonte de la formation professionnelle en général. Pour la formation de formateur, les stages en situation sont une première expérience d'accompagnement professionnel et se pose dès lors la question de l'objectif poursuivi et de la place de chacun des acteurs dans ce dispositif. Le postulat de l'utilité du tutorat se décline en quatre implications pour l'enseignant néo-titulaire, stagiaire en responsabilité l'issue de la réussite au concours : le tutorat permet le développement de la pensée réflexive, il est une occasion de dialogue, c'est une situation de travail sécurisante et il permet l'intégration professionnelle. Ce potentiel de développement est différemment exploitable selon la forme que prend l'accompagnement, certaines étant plus normatives que d'autres. De nombreuses études réalisées sur ce dispositif pointent différentes limites à son efficacité. La première renvoie à sa mise en œuvre qui est chaque année remise en question par les conditions administratives et matérielles à conjuguer. La fonction de tuteur est aléatoire, épisodique et laisse peu de liberté de contractualisation aux protagonistes. La suivante concerne la forme que peut prendre le tutorat. Du modèle ancien du professeur expert qui impose les principes du métier à celui réflexif prôné par l'institution, plusieurs modèles de tutorat cohabitent en laissant plus ou moins l'occasion au stagiaire d'avoir pour objet d'analyse sa propre expérience professionnelle. Enfin c'est la configuration même de la formation proposée aux stagiaires en 2<sup>ème</sup> année de Master qui est susceptible de produire de la discordance entre les différents acteurs de cette formation. Au-delà de ces limites, c'est la question de l'objet de savoir qui est posée : que veut-on faire acquérir au stagiaire dans le dispositif du tutorat ? En plus de la dyade tuteur-stagiaire il faut prendre en compte la présence du formateur universitaire lui aussi garant du suivi et de l'évaluation du professeur néo-titulaire. Selon l'entente à l'intérieur de la triade tuteur-stagiaire-formateur, convergences ou divergences peuvent apparaître et susciter une hiérarchisation des relations entre les protagonistes.

---

## 2.2.2 Le conseil

La notion de conseil existe depuis longtemps et revêt un caractère polysémique. Anne Jorro (2007) reprend les propos de Foucault et donne une dimension politique à cette activité : « Dès les sophistes qui formaient les citoyens à l'art de l'argumentation, elle revêt d'abord un sens politique : toute personne peut délibérer et agir en conséquence, toute personne peut s'aider d'un consultant pour porter un regard sur soi, apprendre à se connaître et diriger sa vie ». Le conseil peut aussi prendre un sens interactif lorsque le demandeur participe à la définition des objectifs, au contrôle du déroulement des interactions et à l'évaluation des résultats (Cerf & Falzon, 2005, p. 5-6) Le tuteur est dans cette situation, c'est un professionnel qui agit pour et avec un autre dans un système d'interaction et de coproduction. Se confrontent des idées, des opinions, s'instaure un dialogue : la communication est au centre de l'activité de conseil. Cette communication entre le professionnel et le bénéficiaire revêt plusieurs fonctions (Compagnon & Cerf, 2000) :

- La communication permet d'engager la discussion pour créer les conditions de la réflexion. Elle a pour fonction l'analyse de la situation avec le repérage des problèmes et la proposition d'hypothèses, d'idées d'action pour le bénéficiaire.
- La communication permet au professionnel de prescrire des solutions à partir de son expertise. Il s'appuie sur ses connaissances et son expérience pour faire des propositions au conseillé en attente de solution à sa situation.
- La communication permet d'organiser le conseil en gérant la forme de la relation, la durée, le rythme, les lieux de la situation d'interaction.

Pour Jorro (op. cit., p. 9), « La place du langage est donc fondatrice d'une communication recevable, audible et réaliste. Entre l'interprétation et le conseil se jouent donc des échanges discursifs qui permettent le travail du sens, des jeux de modalisation qui infléchissent les interprétations. Le conseil est avant tout une parole adressée, intentionnellement, qui vise à produire des effets réflexifs et praxéologiques. ». Pour cette auteure, l'intention de conseil vise à faire émerger de nouveaux points de vue mais elle se heurte aux routines défensives des acteurs, à leurs schémas d'interprétation ainsi qu'à leur immobilisme. Anne Jorro (op. cit., p. 8) avance alors la notion d'évaluation-conseil comme une étape intermédiaire entre l'évaluation et la régulation. C'est un « interface mobilisateur », un processus qui à la fois crée de la réassurance chez le formé et produit de l'analyse. Le stagiaire développe de l'estime de soi à partir de l'introduction de dynamiques identitaires, professionnelles, sociales et psychologiques, mais le tuteur qui analyse et interprète des expériences peut retirer du bénéfice pour lui-même à partir de la réflexion professionnelle partagée. Pour cette auteure, c'est le dialogue qui engendre cette co-construction en permettant la traduction des éléments évalués et l'appropriation des résultats obtenus par l'activité de mise en lien. L'objectif consiste alors « à déclencher des repositionnements, à promouvoir des changements, aussi minimes soient-ils, en tenant compte des contextes d'exercice et des acteurs, notamment de la manière dont ces derniers se



projetent dans l'action à venir » (Jorro, op. cit., p. 10). Cette ambition doit composer avec l'implication des acteurs dans les processus de changement. La prudence, l'immobilisme, le repli, le déni ... sont les attitudes à dépasser sans introduire de trop grands bouleversements susceptibles d'engendrer des réflexes défensifs. Et l'évaluation-conseil conserve une part d'incertitude quant à la réaction qu'elle entend déclencher. Lorsque le conseil vise la résolution d'un problème diagnostiqué, il permet de définir des recommandations qui seront suivies. Mais il peut aussi ourdir l'intrigue des actions à venir en prenant en compte la dimension singulière et imprévisible des schémas interprétatifs des acteurs. Dans ce cas-là la véracité du conseil est mise en jeu par les « gains que peuvent retirer les acteurs (auxquels) s'ajoutent d'autres paramètres qui relèvent de l'imaginaire personnel, du contexte institutionnel ou organisationnel, de dimensions psycho-affectives et émotionnelles, de la relation de confiance, de la capacité à s'autonomiser et à apprendre de son expérience. » (Jorro, op. cit., p. 11).

Le tutorat des stagiaires en 2ème année de Master est organisé par les textes<sup>24</sup> régissant l'année de titularisation des étudiants lauréats du concours de recrutement au professorat. Concernant l'organisation du tutorat mixte (tuteur de terrain/tuteur d'université) dans l'académie de référence des sujets étudiés, l'institution<sup>25</sup> précise le « temps fort que sont les visites ». Après la visite, les tuteurs conduisent un entretien : « à partir de la description de faits remarquables observés, des analyses effectuées par les différents interlocuteurs, les tuteurs établissent un bilan de compétences, sans forcément se restreindre à celles signalées par le stagiaire et les tuteurs. Ils donnent des conseils et élaborent une feuille de route qui doit aider le stagiaire à formuler un « projet de professionnalisation ». Pour Sébastien Chalies (2016), ces deux activités fondamentales, l'observation de la leçon réalisée par le stagiaire puis l'entretien de conseil pédagogique, représentent la situation traditionnelle de tutorat. Le formateur de terrain assure alors trois fonctions : conseil et formation vis-à-vis des stagiaires, garde-fou vis-à-vis des élèves, évaluation vis à vis de l'institution. Et celles-ci s'organisent selon 4 axes (Pepel, 2002) :

- L'axe pédagogique, c'est le travail de l'enseignant-stagiaire dans sa classe
- L'axe professionnel, ce sont les exigences du métier en dehors de la classe
- L'axe relationnel, le tuteur est le premier acteur de la relation avec le stagiaire mais il est aussi médiateur en direction des autres membres de la communauté éducative
- L'axe institutionnel, c'est la dimension évaluation du rôle de tuteur.

---

<sup>24</sup> Article 12 de l'arrêté du 27 août 2013 : les stages et périodes d'alternance donnant lieu à un contrat de travail contribuent à la formation et permettent une entrée progressive dans les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Ils donnent lieu à un temps de préparation, une phase d'accompagnement par le ou les tuteurs et une phase d'exploitation et d'analyse réflexive.

<sup>25</sup> Rectorat de Lyon : GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSEURS ET CPE STAGIAIRES À DESTINATION DES TUTEURS. Année 2016-2017

L'organisation de l'entretien-conseil est basée sur l'observation puis l'analyse de son intervention en classe. C'est un dispositif d'analyse de pratiques défini « comme un espace de formation réunissant les conditions pour qu'un sujet puisse opérer un retour réflexif sur sa pratique professionnelle, et comprendre ce qui se joue dans la complexité des situations difficiles et des moments de réussite. La mise en place de ces dispositifs rend possible un mouvement de décentration et des processus de prise de conscience qui permettent, par la médiation de l'analyse, de modifier en retour l'action pédagogique. » (Faingold, 2006)

Remarquons enfin avec Alain Bécue (2015, p. 8) que les recherches dans le domaine du tutorat montrent que deux expressions autour du conseil révèlent un dilemme fondamental de l'accompagnant : « donner des conseils », c'est-à-dire transmettre le métier, ou « tenir conseil », c'est à dire faire réfléchir sur le métier.

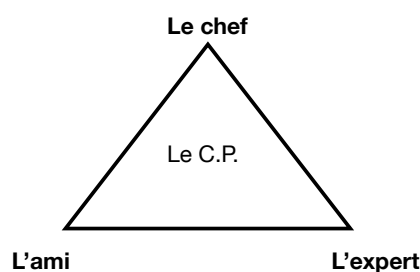
Le conseil est un dispositif où un professionnel agit pour un autre par interaction et coproduction. L'activité de communication est privilégiée et lui permet d'engager la discussion pour réfléchir, de proposer des solutions à partir de son expertise et d'organiser les échanges. La place du langage est primordiale, le conseil est avant tout une parole intentionnelle qui cherche à déclencher des repositionnements. Le conseil comporte une dimension incertaine rattachée aux gains que chacun des acteurs peuvent retirer de la situation interrelationnelle. Dans le cadre du tutorat mis en place pour la formation des enseignants, le néo-titulaire est visité par son tuteur avant de réaliser un entretien-conseil post séance. L'entretien-conseil est un dispositif d'analyse de pratique qui cherche la décentration et la réflexion sur la pratique professionnelle pour faire évoluer l'action pédagogique. Il est traversé par un dilemme que sous-tend l'activité de conseiller : faut-il *donner des conseils* ou *tenir conseil* ?

---

### 2.2.3 La relation tuteur-stagiaire

L'accompagnement participe à l'émergence d'une professionnalité, celle de l'enseignant-stagiaire, en s'inscrivant dans une temporalité, le parcours qui va de la formation initiale à la formation continue, et un environnement, celui de l'établissement scolaire support du stage et contexte de l'insertion professionnelle (Ketele et al., 2017). Les auteurs considèrent cet accompagnement comme une opportunité d'apprentissage lorsque c'est une « rencontre » entre deux personnes, chacune ayant un statut particulier mais partageant des préoccupations communes. La relation entre le stagiaire et son tuteur est au cœur de ce dispositif de formation.

L'analyse du fondement de l'activité de conseil est une première approche de cette relation (Pepel, 2002). Nous retenons alors trois types de situation de référence (voir schéma 2).



#### Schéma 2 : Les 3 références-type du conseil pédagogique d'après Pepel (2002)

Lorsqu'une relation hiérarchique s'instaure entre le conseillé et le conseiller, les conseils ressemblent à des ordres et sont fondés sur le pouvoir du chef. La relation amicale permet à l'intervenant d'être écouté, elle se fonde sur l'intimité. La compétence est enfin le fondement de la relation de l'expert. Mais la relation tuteur-tutoré ne s'accorde complètement à aucun de ces modèles. Ils ne se sont pas choisis et le tuteur n'est pas l'ami du stagiaire. Il n'est pas non plus son chef, il n'y a pas de hiérarchie entre eux. Cependant une fonction d'évaluateur est attribuée à l'enseignant-tuteur, avec la problématique d'évaluer un pair. Le tuteur est-il un expert ? L'auteur reprend les analyses de Schön pour introduire l'idée que le tuteur est plus un praticien réflexif qu'un expert du conseil pédagogique.

D'autres auteurs se sont intéressés à cette relation dyadique et Trohel, Chalies et Saury (2004) rapportent de la littérature scientifique quatre catégorisations :

- Celle de Raph<sup>26</sup> propose de distinguer la relation directive, la relation d'entraînement, la relation de soutien et la relation de délégation.

---

<sup>26</sup> Ralph, E.G. (1991) Aboriginal student teacher in the extended practicum : contextual supervision. *Teaching and Teacher education*, 4 (1), p. 113-121.

- Martin<sup>27</sup> détermine trois types de relation, la relation formelle, la relation cordiale et la relation amicale. Pour lui cette dernière est basée sur l'échange d'expérience et la recherche d'autonomie, c'est la plus efficace.
- Celle de Franke et Dahlgren<sup>28</sup>, organisée selon cinq types, fait ressortir deux formes de relation qui instaurent une attitude réflexive. Celle de Type A, sorte de partenariat basé sur le dialogue coopératif. Celle de Type B où le tuteur fait ressortir le point de vue des élèves pour le stagiaire.
- Enfin Maynard et Furlong<sup>29</sup> proposent trois modèles : le modèle de l'apprenti fondé sur l'imitation du tuteur, le modèle de la compétence fondé sur une pédagogie constructiviste, et le modèle réflexif fondé sur l'analyse de pratique.

Nous pouvons retenir de ces différentes ressources que la relation qui permet l'analyse réflexive de l'activité du stagiaire n'est qu'une possibilité parmi celles qui se nouent entre les deux acteurs. Elle peut s'opposer à des formes plus fermées, comme les modèles directifs ou d'imitation. Elles sont aussi complémentaires lorsqu'elles touchent différents domaines : la réflexion, le soutien, la coopération, l'autonomie. Ces différentes formes de relation ont toutes en commun l'implication des deux protagonistes depuis leur statut respectif. Au départ celui-ci marque une distinction de positionnement institutionnel, le tuteur accrédité et le stagiaire en cours de titularisation, et de positionnement professionnel, l'enseignant chevronné et l'enseignant débutant. Cependant deux éléments distribués selon un axe hiérarchique du rapport au savoir viennent complexifier cette relation officielle. Lorsqu'il devient formateur, l'enseignant est confronté à un pair et la relation peut être duelle (Pelpel, 2002). C'est la notion « d'égal à égal » qui existe entre deux collègues (Faingold, 2002). Et le rapport au savoir d'un étudiant formé aux dernières théories scientifiques est à mettre en relation avec le rapport au savoir d'un enseignant enrichi de son expérience de terrain. Dans l'étude de cette auteure, les tuteurs se construisent ainsi l'image d'un stagiaire « supposé savoir ». Par ailleurs un enseignant est habitué à une relation pédagogique dissymétrique où le formé a un statut naturel d'apprenant, celui de l'enfant en construction. Il s'agit de faire le pari de l'éducabilité d'un stagiaire adulte. C'est un changement de positionnement en reconnaissant le statut d'apprenant à un adulte formé. Mais un effort de ce type est aussi demandé au stagiaire lorsqu'il doit quitter son statut d'ancien élève à celui d'enseignant. Dans les deux cas, l'enjeu est que le formateur se concentre sur l'apprenant pour lui permettre de devenir l'acteur de ses apprentissages : « Du formateur au tuteur, du tuteur au stagiaire et du stagiaire à l'élève, il s'agit donc bien d'opérer un renversement par lequel, à chaque niveau d'apprentissage, le processus visé soit la construction par le sujet lui-même de son action. » (Faingold, op. cit., p. 199).

---

<sup>27</sup> Martin, D. (1994). Savoirs et pratiques de formation des maîtres. *Cahiers de la Recherche en Éducation*, 1(2), p. 253-286.

<sup>28</sup> Franke, A. & Dahlgren, L.O. (1996). Conceptions of mentoring : An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), p. 627-641.

<sup>29</sup> Maynard, T. & Furlong, J. (1993). Learning to teach and models of mentoring. In D. Mc Intyre, H. Hagger & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring : Perspectives on school based teacher education*, p. 69-85. London, Kogan Page.

Les positions de chacun des acteurs sont donc amenées à évoluer et pour Trohel & Saury (2010) des évolutions sont perceptibles à différentes échelles de temps. Ils font l'hypothèse « d'un isomorphisme entre l'évolution des relations tuteur – stagiaire à l'échelle des entretiens et celle qui se manifeste à l'échelle de l'année scolaire » (Trohel & Saury, op. cit., p. 22). À partir de l'expérience qui s'agrège progressivement, c'est l'activité des stagiaires qui devient centrale. Celle-ci se déplace de la périphérie vers le centre de la communauté de pratique professionnelle. Et inversement, l'activité de guidage du tuteur qui peut être centrale en début d'entretien, comme en début d'année, glisse progressivement au second plan pour laisser la place à l'activité d'analyse réflexive.

En substance, le tutorat instaure une rencontre entre deux personnes de statut distinct mais poursuivant les mêmes préoccupations. Le tuteur est-il un chef, un ami ou un expert pour le stagiaire ? Hiérarchie, intimité et compétence peuvent circuler entre les deux acteurs, mais s'il est attendu que le tuteur soit un praticien réflexif, seules certaines formes de relation permettent d'atteindre ce statut. Ce formateur a la particularité de s'adresser à un pair « supposé savoir ». La relation n'est plus complètement dissymétrique et le tuteur doit faire le pari de l'éducabilité d'un adulte formé. Comment évolue cette relation dans le temps, à la fois à l'échelle de l'entretien-conseil et de l'année, le tuteur arrive-t-il à passer d'une activité de guidage à une activité d'analyse réflexive ?

---

## 2.2.4 L'activité du tuteur

Tout en incluant chacune des activités de l'enseignant-tuteur, l'observation puis la discussion, notre travail est focalisé sur l'entretien-conseil lui-même : qu'est-ce qui s'échange, comment et pourquoi ?

Pour Trohel, Chalies&Saury (2004), les entretiens post-leçon s'organisent autour d'une interaction sociale complexe qui met en jeu à la fois des processus de transmission et d'acquisition de savoirs professionnels, et des processus de construction identitaires. Selon ces auteurs, il existe trois catégories d'entretien-conseil repérables selon leur organisation : ceux articulés pour faire un bilan, ceux organisés autour d'un thème particulier ou encore ceux qui se structurent en reprenant la chronologie de la leçon.

Le travail de recension de Chalies (2016) permet de montrer que cette situation typique confronte ses acteurs à différentes problématiques. Ce sont les dilemmes auxquels sont confrontés les enseignant-tuteurs qui sont relevés par l'auteur, et trois plus particulièrement :

- Le tuteur est d'abord confronté au dilemme d'aider ou d'évaluer son stagiaire. Ce sont deux missions reconnues officiellement mais la littérature souligne le fait que le tuteur, en valorisant l'aide et le soutien émotionnel au stagiaire, ne peut conserver son objectivité lors de l'évaluation.
- Le deuxième dilemme concerne l'alternative 'transmettre le métier ou faire réfléchir sur le métier'. Si la volonté affichée est majoritairement celle d'un tutorat valorisant la réflexion, les études montrent que les tuteurs sont beaucoup plus transmissifs qu'ils ne le pensent. A l'origine de ce décalage nous trouvons trois obstacles à surmonter pour le tuteur : c'est d'abord pour ne pas laisser leur stagiaire dans la difficulté qu'ils *réfléchissent à leur place*, c'est ensuite par manque de formation sur la capacité à mettre en place une démarche réflexive, c'est enfin la nécessité de l'objectif à court terme – faire fonctionner les classes de l'année- qui impose la présentation de solutions prêtes à l'emploi.
- Le dernier dilemme est celui d'aider à enseigner ou d'aider à apprendre à enseigner. Cette nouvelle centration sur l'enseignement factuel se comprend par l'implication du tuteur dans son propre établissement. Garant de la qualité de l'apprentissage des élèves dont il suit le cursus, il aura tendance à privilégier la réflexion sur l'enseignement lui-même plutôt que sur le métier d'enseignant. Cette option est renforcée par les stagiaires qui sont souvent demandeurs de contenus aboutis.

L'enseignant-tuteur est confronté en permanence à des choix et son activité est autant l'aboutissement de ses intentions que le reflet des luttes qu'il doit mener et des compromis qu'il réalise entre les différentes exigences des tâches à accomplir (Brau-Antony & Grosstephan, 2009). Les auteurs remarquent que l'attitude de l'intervenant évolue au cours de l'entretien-conseil pour passer de la co-analyse dans une première phase à la prescription et le jugement dans une seconde phase. Ils retiennent les insatisfactions

que le tuteur formalise lui-même et les mettent en relation avec la difficulté à mener de front une activité de conseil, de réflexion et une activité d'évaluation ou de prescription. C'est un décalage qui apparaît entre les intentions du tuteur et son activité réelle, entre un modèle des conseillers pédagogiques donné en stage de formation et la tentation de donner des solutions toutes faites. Pour comprendre une partie de ces écarts il faut s'appuyer sur les travaux de Durand (1996) et sa proposition de hiérarchisation des préoccupations des enseignants. La discipline dans la classe, la participation des élèves et le travail scolaire sont les variables que le stagiaire privilégie. Le tuteur quant à lui observe l'apprentissage proprement dit depuis son statut d'expert. Le tuteur a alors une « activité contrariée » et une des origines de ces tensions est le décalage existant entre les attentes de chacun des protagonistes.

La définition de cette activité, le conseil, est explicitée par Pelpe (2002) après avoir repris les termes du dictionnaire : « c'est une opinion donnée à quelqu'un sur ce qu'il doit faire ». Le tuteur va donner une opinion sur la pratique de son stagiaire, c'est-à-dire une impression, un jugement ou une croyance fondée à partir de sa propre expérience. Cette dimension subjective, voire arbitraire, peut poser problème puisque le stagiaire peut opposer sa propre opinion. C'est une des différences avec l'enseignement où le professeur n'émet pas une opinion mais transmet des vérités que les élèves ne sont pas censés discuter. L'activité de conseil soulève d'abord le problème de la légitimité de l'opinion. S'articule ensuite la mise en œuvre du conseil, le « devoir faire » et, comme avec ses élèves, l'enseignant-tuteur ne peut contraindre le formé à exécuter le conseil. Il en découle parfois un sentiment de frustration chez l'enseignant-tuteur qui constate que son activité ne produit pas d'effet significatif.

Malgré ces limites et écueils, la délivrance de conseils d'ordre professionnel est une activité qui contribue à l'amélioration de la qualité du travail des stagiaires. Cet objectif participe par effet collatéral à la satisfaction professionnelle du stagiaire (Amathieu et al., 2018). L'activité du tuteur est aussi de soutenir émotionnellement le stagiaire et il contribue d'une manière générale à leur santé mentale au travers de la reconnaissance de soi dans la qualité et l'utilité sociale du travail réalisé.

L'entretien-conseil est un lieu de partage et le stagiaire est lui aussi en mesure de mettre en circulation des savoirs comme ceux issus de sa formation universitaire. Dans l'interaction et la coproduction de la régulation professionnelle, l'activité de l'enseignant-tuteur devient elle-même un apprentissage qui permet une remise à niveau inhérente à la découverte des nouveaux concepts professionnels apportés par le stagiaire (Flavier, 2009). Pour cet auteur, l'entretien-conseil est une situation dialogique qui doit permettre de développer le pouvoir d'analyse du stagiaire. L'activité du tuteur consiste à permettre au stagiaire de formuler sa propre expérience vécue, mais au final l'objectif est bien de développer le pouvoir d'action de l'enseignant débutant, c'est-à-dire d'améliorer la réalisation du travail en classe. Pour Flavier (op. cit.) cette activité de formation est possible mais l'écueil de la prescription de solutions prêtes à l'emploi doit être dépassé. Pour ce faire, l'enseignant-tuteur doit développer une activité d'étayage par les circonstances pour dépasser l'analyse de leur sa propre activité dans des situation similaires. Il revient à l'enseignant-tuteur de mettre au cœur de son analyse de l'expérience en classe du stagiaire.

Les travaux de Trébert & Filliettaz (2017) analysent ces interactions tuteur-stagiaire. A partir de l'étude d'une formation de tuteurs, ils remarquent que ces futurs formateurs ne peuvent se détacher des enjeux éducatifs qui transparaissent dans les situations d'enseignement qu'ils analysent. Les tuteurs reconnaissent que « le terrain nous appelle (...) on ne peut pas se retenir » et il leur est difficile de tenir une position qui reste éloignée des élèves eux-mêmes. Ainsi, l'activité de l'enseignant-tuteur reste rattaché à l'activité des élèves. L'enjeu est alors que la transformation de celle-ci soit l'objectif à atteindre mais que l'activité du stagiaire soit la source des questionnements.

Lors d'une visite à son stagiaire, l'activité de l'enseignant-tuteur articule observation et discussion. Notre étude est concentrée sur ce qui s'échange lors de l'entretien-conseil. Celui-ci peut être organisé pour faire le bilan, discuter d'un thème particulier ou encore se structurer selon la chronologie de la leçon observée. Dans son activité, le tuteur est alors confronté à des dilemmes inhérents à sa fonction. Comment gère-t-il le dilemme d'aider ou d'évaluer, celui de transmettre le métier ou de faire réfléchir sur le métier, et celui d'aider à enseigner ou d'aider à apprendre à enseigner ? Il est en permanence amené à faire des choix puis accepter que des écarts apparaissent entre ses intentions et son activité réelle. Une des origines de ce décalage est attribué à la divergence des attentes de chacun des acteurs, le stagiaire se centrant sur les techniques d'intervention pendant que le tuteur valorise les transformations visées par les situations d'apprentissage. L'activité de conseil revêt une dimension subjective lorsque le tuteur formule une opinion qui introduit la notion de légitimité de son émetteur. Malgré cette limite, le tuteur contribue à la satisfaction professionnelle des stagiaires et profite de la situation de coproduction pour acquérir de nouvelles connaissances scientifiques apportées par le stagiaire. Les tuteurs restent souvent attachés à la transformation des élèves qu'ils ont l'occasion d'observer : arrivent-ils à s'en décentrer pour analyser l'activité du stagiaire et lui permettre d'accroître son pouvoir d'action ?



## 2.3 Cadre Théorique : la didactique clinique

---

### 2.3.1 Intentions et décisions

#### 2.3.1.1 Intentions

L'intention est une *disposition d'esprit par laquelle on se propose délibérément un but*<sup>30</sup> : l'intention est l'action de tendre vers un but. Pour Jérôme Bruner, « il y a intention lorsqu'il y a orientation et persévérance » (Bruner, 1983). C'est le résultat d'une motivation à intervenir mais Kuhl (1987) la distingue des tendances purement motivationnelles pour en faire un processus issu d'une activité volontaire. Il y a anticipation de l'action par l'intention qui donne l'ordre dans lequel devrait se dérouler cette action. Ainsi, même si l'intention peut être définie de manière différente selon les auteurs et les champs scientifiques, il en ressort un caractère commun qui situe l'intention dans l'esprit de celui qui la développe en la reliant à son passage à l'acte.

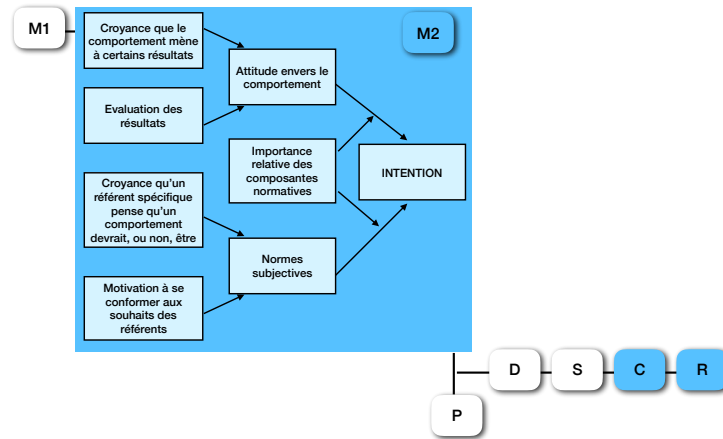
L'individu est celui qui détermine son comportement en fonction de la faisabilité et de la désirabilité de ce comportement. Les auteurs Ajzen & Fishbein (1980) ont développé la théorie de l'action raisonnée (TAR) en considérant que deux déterminants principaux interviennent dans la constitution des intentions d'un individu (schéma 3) :

- Le premier est l'attitude envers le comportement. C'est l'évaluation, positive ou négative, du résultat de l'activité. Cette attitude est liée à des croyances qui permettent d'évaluer les conséquences probables de son action.
- Le second est la perception de la norme sociale. C'est à nouveau une croyance, issue de personnes ou de modèles sociaux qui incite ou décourage à passer à l'action.

Ces auteurs n'ignorent pas l'influence de variables externes sur ces catégories, mais ils leur accordent un effet distal.

---

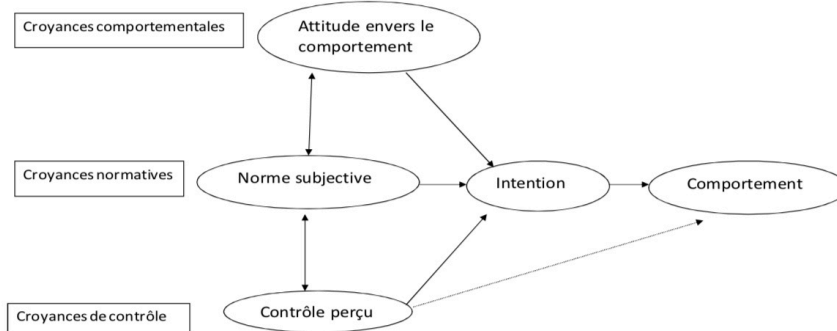
<sup>30</sup> Définition du Larousse. Étymologiquement le terme vient du verbe latin « intendere » qui signifie « tendre vers ».



M1 : motif primaire / M2 : motif secondaire / P : prédiction  
 D : décision / S : stratégie / C : comportement / R : résultat

**Schéma 3 : Représentation intégrée de la théorie de l'action raisonnée (d'après Ajzen & Fishbein, 1980)**

Dans le prolongement de cette théorie, Ajzen (1991) propose un modèle qui intègre une variable complémentaire, le contrôle comportemental perçu (schéma 4). Pour la théorie du comportement planifié, ce contrôle est la capacité perçue de pouvoir réaliser le comportement. Cette évaluation de la probabilité que l'intention produise le résultat souhaité est liée à la présence de facteurs qui peuvent faciliter, ou non, la performance du comportement. Cette théorie décrit comment l'environnement influence les comportements en intégrant la manière dont les faiblesses personnelles ou les difficultés externes peuvent empêcher la réalisation de l'action.



**Schéma 4 : modélisation de la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991)**

C'est bien la volonté de l'individu qui contrôle l'intention avec la mise en valeur du système de croyance individuelle qui agit sur chacune des variables. Pour chacun de ces modèles, les motivations inconscientes sont écartées, trop imprévisibles, et l'intention est le fruit d'un processus rationnel. L'existence d'expérience préalable est alors une source de motivation à reconduire son activité.

Dans le domaine de l'enseignement, l'intention concerne la volonté de transmettre un savoir. C'est l'intention didactique qui est en jeu dans les situations d'apprentissage, « fondatrice de la didactique » (G. Brousseau, 1986). Cette activité du professeur dans sa classe est encadrée par l'institution didactique : « Une intention formatrice apparaît lorsque X s'impose, ou se voit imposer, de s'assujettir à une institution déterminée, I, afin d'entrer par là en contact avec une certaine œuvre O, dont I est l'un des habitats » (Chevallard, 1995). Les travaux de Portugais (1999), dans le domaine de la didactique des mathématiques, apportent un certain nombre de précisions à cette notion. L'auteur complète d'abord l'acception de Chevallard en distinguant « les intentions didactiques ayant un caractère social ou institutionnel (...), des intentions didactiques ayant un caractère plus restreint, lié au fonctionnement de l'enseignement effectif » (Portugais, op. cit., p.60). Il produit ensuite trois ordres de choses concernant l'intention didactique, à la fois solidaires et mutuellement dépendants :

- L'intentio, qui se caractérise par le travail institutionnel sur le savoir d'une discipline, par la volonté d'orienter le rapport institutionnel au savoir de cette discipline, par la présence d'injonctions sociales qui définissent les relations entre le savoir en jeu et les acteurs – élèves et maître-, les conditions de fonctionnement de certains savoirs. L'intentio c'est l'intention didactique de l'institution à l'égard du savoir et de son sens.
- L'intentionnalité, c'est le mécanisme qui va engendrer les événements en mettant en rapport le sujet avec le monde. C'est un mouvement large qui est à l'origine de la production d'actions.
- Les intentions didactiques sont la part actualisée de l'intentionnalité. Elles sont spécifiques pour permettre le bon fonctionnement d'une situation didactique donnée.

Nous retenons alors la définition de l'intention didactique de cet auteur :

« Le maître est comptable devant l'institution de la gestion du sens des concepts mathématiques qu'il doit enseigner. L'Intentio est relative à la part sociale de cette responsabilité. Mais dans leurs rapports à toute chose et à tout événement, le maître et l'élève sont chargés d'Intentionnalité : ils ont des volontés, des désirs, des croyances et des intentions. Parmi cet écheveau intentionnel, le maître a l'obligation sociale de réaliser un certain nombre d'intentions didactiques qui porteront sur le savoir : sur les gestes que les élèves devront poser, sur les écritures qu'ils devront utiliser, etc. » (Portugais, 1998, p. 69). Cette définition s'appuie en partie sur la représentation habituelle de l'intention, définie comme la préméditation d'une action. C'est l'aspect projectif de l'intention, repris par Gérard Sensevy (2010). Le temps de l'intention se situe en amont de la situation et renvoie à l'étude praxéologique de l'activité du professeur : comment préparer son intervention, comment organiser l'étude d'un savoir, qu'est-ce qu'il faut travailler et pourquoi le travailler ?

L'intention est un processus volontaire et rationnel qui permet le passage à l'action. Cette motivation à agir repose sur différentes croyances du sujet comme l'estimation de la conséquence de ses actes, leur conformité aux normes sociales en cours et le contrôle qu'il pense avoir sur la production du résultat. Les intentions sont renforcées par les expériences déjà réalisées. Dans le domaine de la formation, les intentions didactiques sont au cœur de l'activité des enseignants et revêtent trois caractéristiques : elles sont référencées à une institution, elles sont situées temporairement et elles s'appliquent de manière spécifique aux modalités de transmission d'un savoir. Comment l'enseignant-tuteur prépare-t-il sa journée de visite ? Quelles sont ses intentions d'organisation de l'entretien-conseil, que veut-t-il transmettre ?

### 2.3.1.2 Décisions

Depuis les années 70, l'acte d'enseignement est l'objet d'études qui font l'hypothèse que la compétence de base d'un enseignant est sa capacité à prendre des décisions. Les auteurs Wanlin & Crahay (2012, p. 11) font remonter la source principale de ce courant de recherche à un article de Shavelson<sup>31</sup> de 1973. Ils retiennent le concept de la décision interactive : « tout acte d'enseignement est le résultat d'une décision consciente ou inconsciente que l'enseignant prend après un processus de traitement cognitif complexe d'informations disponibles ». A partir de cette conception, différentes recherches ont montré que les prises de décision en situation d'enseignement sont intenses – environ toutes les deux minutes – mais reposent sur un nombre réduit d'alternatives. Et plusieurs tentatives de schématisation du processus décisionnel ont été menées. Wanlin & Crahay (op. cit.) illustrent la manière dont ces travaux ont évolué pour proposer des modèles prenant en compte le processus de perception de l'activité des élèves, l'idée de routine d'enseignement et la présence d'un plan mental de l'activité défini lors de la planification. Nous présentons cette démarche de formalisation de l'activité décisionnelle à partir de deux schématisations retenues par les auteurs.

Il y a d'abord les analyses de Snow<sup>32</sup> en 1972 puis de Peterson&Clark<sup>33</sup> en 1978 qui considèrent la pensée interactive comme une observation cyclique du comportement des élèves pour juger si celui-ci est compatible avec le déroulement de l'activité. C'est plus précisément l'observation de la compréhension de la leçon et la participation des élèves qui permettent à l'enseignant de juger si ce comportement reste à l'intérieur des limites de tolérance ou si une alternative est disponible pour l'y ramener. Cela donne quatre trajectoires possibles (tableau 3) :

Carrefours décisionnels	Trajectoire 1	Trajectoire 2	Trajectoire 3	Trajectoire 4
Participation des élèves dans les marges de tolérance	OUI	NON	NON	NON
Existence d'actions alternatives possibles		NON	OUI	OUI
Décision d'implémenter une alternative d'enseignement			NON	OUI

**Tableau 3 : Trajectoires décisionnelles et comportementales du modèle de Snow (1972) ainsi que de Peterson et Clark (1978), par Wanlin et Crahay (2012)**

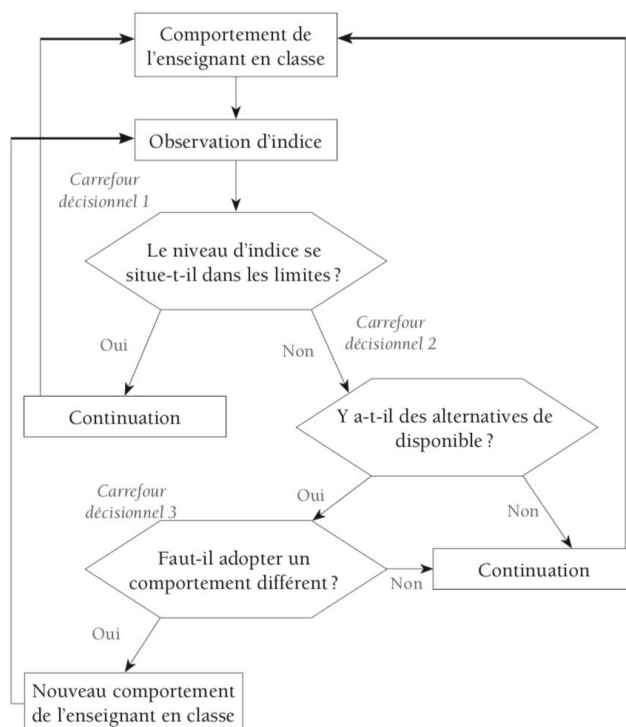
<sup>31</sup> Shavelson, R. J. (1973). What is the basic teaching skill ? *The Journal of Teacher Education*, 24 (2), p. 144-151.

<sup>32</sup> Snow, R. E. (1972). *A model teacher training system : An overview. Research and Development Memorandum 92*. Stanford, California : Stanford Center for Research and Development in Teaching.

<sup>33</sup> Peterson, P. L., & Clark, C. M. (1978). Teachers' reports of their cognitive processes during teaching. *American Educational Research Journal*, 15 (4), 555-565.

En règle générale, la trajectoire 1 est la plus souvent citée par les enseignants (70 à 60 %). Cela peut s'expliquer par la dimension routinière de la profession, les enseignants étant alors plus tolérants dans leur observation et capables de procédures comportementales pour assurer la réalisation de l'activité planifiée. Les raisons avancées par les enseignants sont la perte de temps qu'engendre un changement de la situation d'apprentissage ainsi que le risque d'une modification improductive.

En seconde position vient la trajectoire 4, lorsque, après l'identification d'une participation des élèves qui dépasse du seuil de tolérance, l'enseignant dispose d'une solution alternative illustrant sa capacité d'adaptation. A l'inverse, c'est le sentiment d'impuissance qui résulte de la trajectoire 2 (en troisième position) lorsque l'enseignant n'a pas de solution pour répondre à une situation qu'il juge hors cadre. Enfin, la trajectoire la moins citée par les enseignants est celle où ils possèdent une situation alternative pour répondre au dépassement du seuil de tolérance, mais ils ne la mettent pas en œuvre. Les chercheurs ont remarqué que les enseignants qui suivent cette trajectoire sont ceux dont les élèves ont de moins bonnes performances. Ces alternatives peuvent être représentées par un schéma en arborescence (schéma 5).

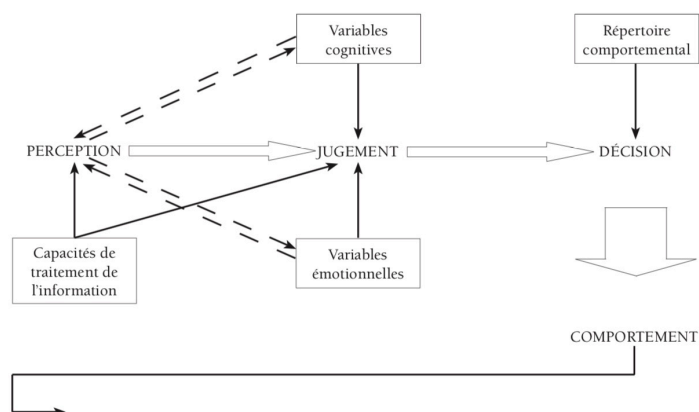


**Schéma 5 : Modèle des processus cognitifs des enseignants durant l'interaction d'après Snow (1972, dans Clark et Peterson, 1986)**

Un autre modèle est celui de Kleven<sup>34</sup> en 1991 qui prend en compte les dimensions simultanées, immédiates imprédictibles des caractéristiques de la vie en classe. Le processus de décision est ici composé de plusieurs

<sup>34</sup> Kleven, T. A. (1991). Interactive teacher decision-making – still a basic skill ? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 35, p. 287-294.

phases : avant le jugement il y a déjà la perception qui dépend de la capacité de traitement de l'information. Ce sont alors les capacités cognitives, comme la connaissance des élèves, et émotionnelles, comme l'attitude à l'égard des élèves, de l'enseignant, qui déterminent la qualité du jugement de la situation d'enseignement (schéma 6). Pour ce chercheur, les événements de la situation d'enseignement se déroulent de manière simultanée, et à l'intérieur d'un processus de décision continuels l'enseignant a toujours la liberté de choisir son comportement.



**Schéma 6 : Un modèle général de sens commun d'une situation de décision interactive (Kleven, 1991)**

Les deux travaux que nous venons de présenter sont une illustration de la volonté de modéliser la manière dont les enseignants prennent des décisions. Nous remarquons que ces recherches ne prennent pas en compte une partie de la définition de Shavelson qui englobe au départ les décisions inconscientes de l'enseignant dans son activité.

Outre les problèmes méthodologiques inhérents à l'étude de l'inconscient, nous savons que les théories de la décision ont été conçues à l'origine pour rendre compte des comportements de *l'homme économique*. Ainsi Les travaux de Edwards<sup>35</sup>, en 1954, se basent sur le postulat que pour prendre une décision, l'individu est informé, infiniment sensible et rationnel. Dans la continuité de cette conception, c'est la notion d'utilité qui sous-tend la logique de l'homme économique à faire le choix qui lui est le plus profitable. Cet individu qui fonde ses décisions sur l'évaluation du rapport coût/bénéfice de chacune de ses actions relève d'une conception déterministe de l'activité sociale. Dans ce cas, les événements antérieurs, la propriété des objets en jeu ou la nature de la personne réduiraient la place du libre arbitre dans une prise de décision et par là même la responsabilité de l'individu qui agit. Cette limite est pointée par Bandura<sup>36</sup> qui rappelle que « l'être humain n'est pas simplement l'hôte et le spectateur de mécanismes internes orchestrés par des événements du monde extérieur. Il est l'agent plutôt que le simple exécutant de l'expérience. Les systèmes sensoriels,

<sup>35</sup> Edwards, W. (1954). The theory of decision making. *Psychological Bulletin*, 51, 380- 417.

<sup>36</sup> Bandura, A. (2009). La théorie sociale cognitive : une perspective agentic. In P., Carré & F., Fenouillet (Ed.), *Traité de psychologie de la motivation*, Paris : Dunod.

moteurs et cérébraux constituent les outils auxquels les personnes ont recours pour réaliser les tâches et atteindre les buts qui donnent sens, direction et satisfaction à leur vie » (Bandura, 2009, p. 20).

L'homme rationnel ne fait pas toujours le choix que l'on est en droit d'attendre de lui. Il est alors possible d'analyser des comportements particuliers susceptibles d'apparaître chez un formateur, comme l'altruisme ou la procrastination. Dans le premier cas, la question du véritable altruisme est posée (Deschamps & Finkelstein, 2012). Celui-ci est souvent basé sur l'empathie mais les auteurs montrent que les valeurs personnelles sont aussi une source de motivation. Ces valeurs se forment notamment par transmission et par développement personnel et ont une influence sur les comportements prosociaux comme l'investissement dans une association. Concernant la procrastination, il s'agit de comprendre pourquoi un individu diffère une activité importante en dépit des opportunités qui lui permettraient de la mener à bien et du risque qu'il prend de voir les choses empirer. Les études montrent que les individus sujets à la procrastination considèrent que leur implication ne va pas changer le cours des choses. En réaction à la situation qu'ils ont eux-mêmes créée, ils s'appliquent à gérer leurs émotions. Ainsi un procrastinateur développerait plus de stratégies de gestion des émotions que de stratégies d'action. Selon certains auteurs<sup>37</sup>, la procrastination peut apparaître lorsque la personne a un sentiment d'efficacité personnelle faible ainsi qu'une faible estime de soi.

Pour analyser la notion de décision, nous venons de balayer une période historique durant laquelle ce concept apparaît comme évolutif. Le travail de Sfez (1994) permet de comprendre l'activité de décider selon trois définitions marquées temporellement : la décision classique, la décision moderne et la décision contemporaine.

La décision classique s'appuie déjà sur un homme rationnel, qui sait prendre la décision unique, la plus adaptée pour atteindre l'objectif clairement défini. Elle correspond à la vision d'une société stable. Elle perd de sa pertinence lorsque l'incertitude se développe au début du vingtième siècle. La définition suivante intègre en partie cette incertitude et la complexité qui la sous-tend. La décision moderne est probabiliste en intégrant « plusieurs chemins pour parvenir au même but » (Sfez, op., cit., p 77). Enfin la définition d'une décision contemporaine apparaît avec la dimension aléatoire des facteurs qui interagissent dans les cheminements personnels : « La décision contemporaine est un récit toujours interprétable, multi-rationnel, dominé par la multi-finalité, marqué par la reconnaissance de plusieurs buts possibles, simultanés, en rupture » (ibid., 122).

Dans la logique de prise en compte de la complexification des interactions sociales, l'analyse des décisions interactives des enseignants cherche à intégrer plus de variables aux modèles déjà établis. Wanlin & Crahay (op., cit.) établissent que c'est à une multiplicité de facteurs que les enseignants se réfèrent pour prendre leur décision. Ils en analysent trois ensembles : les facteurs contextuels, les facteurs propres à l'enseignant, les facteurs renvoyant aux élèves.

---

<sup>37</sup> Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination : A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.



Plusieurs éléments externes sont susceptibles d’influencer l’enseignant lors de ses prises de décision. Les ressources curriculaires apparaissent comme un facteur premier mais les études montrent que les enseignants n’y recourent pas de manière figée. Ils filtrent et interprètent le corpus des textes officiels pour ajuster ces ressources à la perception de la situation d’enseignement. Cette situation est portée par des variables concrètes comme l’équipement pédagogique ou la temporalité : période de l’année, temps restant avant les vacances scolaires, rythme des cours dans la semaine... Les auteurs retiennent d’autres facteurs externes, comme le niveau de l’école ou l’activité planificatrice (tableau 4)

PLANNIFICATION	DÉCISIONS
Annuelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Contenus et objectifs à aborder</li> <li>– Organisation-répartition des contenus au fil de l’année scolaire</li> <li>– Manière de gérer les différences de niveaux dans les habiletés des élèves</li> <li>– Manière de gérer les méthodes pédagogiques ou le matériel didactique à utiliser</li> </ul>
Périodique	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Évaluation des performances des élèves</li> <li>– « Séquenciation » et organisation-répartition temporelle des contenus dans la période</li> </ul>
Unitaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Méthodes instructionnelles</li> <li>– « Séquenciation » et organisation-répartition temporelle des contenus</li> <li>– Objectifs</li> <li>– Rencontre des besoins individuels des élèves</li> </ul>
Hebdomadaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Programmation des outputs : le temps à allouer pour certains contenus et activités, la cadence à donner à l’instruction, la gestion des interruptions dans le programme scolaire hebdomadaire</li> <li>– Gestion des contenus</li> <li>– Objectifs instructionnels – Élèves</li> </ul>
Journalière	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Activités</li> <li>– Rencontre des besoins individuels des élèves</li> <li>– Matériel didactique</li> <li>– Méthodes pédagogiques</li> </ul>

**Tableau 4 : Type de décisions selon le niveau de planification, d’après Wanlin (2009)**

Plusieurs études ont montré que ces décisions planificatrices ont une grande influence sur l’enseignant durant son activité d’enseignement. Cependant, la capacité d’improvisation de l’enseignant reste une des meilleures ressources pour s’adapter au caractère mouvant et imprévisible de la situation de classe. Ce fonctionnement improvisationnel permet de conserver les grandes lignes préalablement définies tout en maintenant l’atmosphère de travail (Tochon, 1993).

Les facteurs propres à l’enseignant intègrent à la fois ses émotions, son expérience ainsi que les principes pédagogiques qu’il en a retirés. Philippe Wanlin (2009) relève dans son travail de recension que l’enseignant a besoin d’estime et de respect de la part des élèves et des collègues. De même, il recherche le sentiment d’utilité en ayant une influence sur ce qui est en train de se dérouler dans son cours. Concernant

l'expérience, ce facteur est un guide important pour la planification des tâches en fonction du souvenir des échecs ou des réussites des situations précédentes. Ces expériences permettent au praticien de se constituer un répertoire de savoirs empiriques dans le domaine de la pédagogie, de la discipline et des contenus. Cette constitution d'un répertoire de savoirs et de convictions participe à la mise en place de filtres qui permettent d'améliorer l'analyse et la gestion des situations didactiques.

Enfin, les facteurs liés aux élèves ont une grande influence sur les prises de décision des enseignants, ils se répartissent selon trois catégories. La première, et souvent la principale, est la participation des élèves : leur inattention, leur état affectif, leur degré d'implication sont les indices qui sont relevés par les enseignants. La seconde catégorie est la performance des élèves. Cependant, la prise en compte du niveau de compréhension des élèves soulève la problématique de la multiplicité de ce critère : les élèves ne progressent pas tous à la même vitesse. Le constat est fait que tous les élèves n'ont pas le même poids dans l'analyse de l'enseignant, celui-ci aurait alors tendance à les regrouper par entités cognitives. Ces deux premières catégories n'expliquent pas à elles seules l'ensemble des décisions prises en classe par les enseignants. Une troisième catégorie concerne des éléments informels qui participent aux jugements qu'émettent les formateurs sur les probabilités de réussite des formés : les traits de caractère, le sexe, l'origine familiale, le langage corporel ...

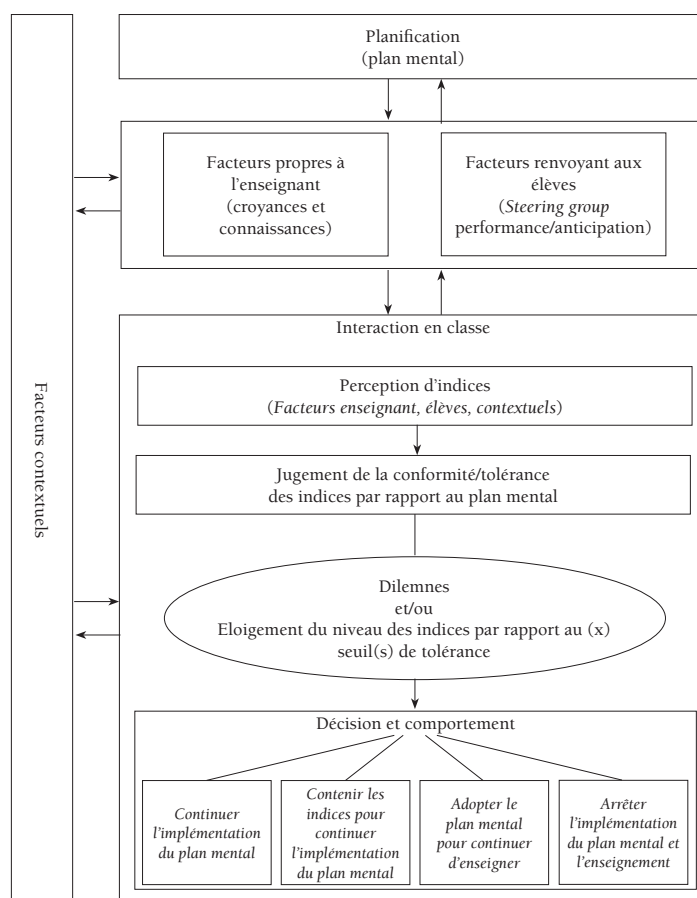
C'est donc l'ensemble de ces trois facteurs – éléments externes, éléments liés à l'enseignant, éléments liés aux élèves - qui influencent le jugement de l'enseignant et interviennent comme des savoirs ou des croyances dans les processus de prises de décision. Cette variété des informations à traiter est démultipliée par la contingence de la situation didactique et son lot d'événements à gérer simultanément. Face à cette complexité, la conclusion de nombreuses recherches est la caractérisation de l'activité décisionnelle en termes de dilemmes. C'est la mise en concurrence des buts, des indicateurs, des savoirs et des croyances pour obtenir une solution qui permette à l'enseignant de gérer les problématiques suscitées par les situations d'enseignement. Pour Wanlin & Crahay, (op. cit., p. 24), le dilemme est encore une notion au cœur de l'activité des enseignants : « Cette obligation de faire face à des dilemmes moraux authentiques serait consubstantielle de l'enseignement, et, par voie de conséquence, serait constitutive de l'identité professionnelle de l'enseignant, de ses connaissances et croyances ». Pour les auteurs, ceux-ci peuvent être résumés en trois dilemmes principaux :

- Le premier dilemme met en concurrence l'augmentation des apprentissages et la conservation de l'adhésion de la majorité des élèves.
- Le second est celui qui nécessite de trancher entre les exigences du programme et le rythme de travail des élèves.

- Le dernier dilemme est aussi une question de rythme : faut-il s'appuyer sur les élèves qui avancent rapidement, au risque de perdre les décrocheurs, ou au contraire se concentrer sur les élèves en difficulté en demandant aux autres de patienter ?

Enfin, les auteurs relèvent l'importance du dilemme qui place les enseignants face à la question de la culture de référence pour leurs choix didactiques : « {ils} se demandent s'il leur faut respecter la culture du système scolaire voire de l'école ou de faire davantage correspondre son enseignement à la culture des élèves notamment à statut socio-économique moins valorisé » (Wanlin & Crahay, op. cit., p. 27). Cette conception de l'activité des enseignants apporte une réponse au constat d'insatisfaction récurrente de la profession : définie en termes de dilemme, une activité d'enseignement n'est jamais totalement réussie. Les enseignants mettent alors en place des stratégies compensatoires pour minimiser les effets non désirés des choix effectués, par exemple : assistance aux élèves en difficulté lorsque le rythme de progression est défini par le groupe en réussite.

A l'issue de l'ensemble des référencements réalisés en 2012, les auteurs ont produit une schématisation qui part des plans d'action planifiés pour arriver à l'intégration dans la pensée interactive de la multitude des filtres qui servent aux enseignants à analyser l'interaction, choisir une conduite d'enseignement et décider d'agir (schéma 7).



**Schéma 7 : Modèle intégré de la pensée interactive (Wanlin & Crahay, 2012)**

L'ensemble des schématisations que nous venons de recenser visent à formaliser la manière dont on peut comprendre les décisions prises consciemment. Mais, comme indiqué dès l'introduction de la définition de Shavelson, la dimension consciente de l'activité décisionnelle ne concerne qu'une partie des décisions qui sont prises durant l'acte d'enseignement. Pour notre objectif d'observation et de compréhension des savoirs qui sont mobilisés et mis en circulation par le tuteur, il semble nécessaire de s'attaquer à cette face cachée de l'activité enseignante : les décisions qui échappent à la propre conscience de l'intervenant. Nous reprenons là la volonté d'André Terrisse (2017) : « Or, force est de constater que les décisions « rationnelles », ou injustifiées d'un point de vue didactique, constituent une réalité de la pratique quotidienne des enseignants d'EPS, qui doivent interroger les chercheurs en didactique de l'EPS, s'ils ont comme projet scientifique de rendre compte de la pratique quotidienne des professeurs d'EPS pour la rendre intelligible. »

Concernant la notion de décision, nous pouvons rappeler que la capacité à décider est au cœur des compétences professionnelles d'un enseignant. Concernant les prises de décisions conscientes en situation d'enseignement, elles apparaissent environ toutes les deux minutes, elles reposent sur un nombre réduit d'alternatives et dépendent du traitement d'une multiplicité d'informations. Trois ensembles permettent de catégoriser les facteurs intervenant dans les prises de décision. Il y a les facteurs contextuels comme les textes officiels, moyennement pris en compte, la situation matérielle et temporelle et les planifications que l'enseignant a déjà réalisés. Les facteurs liés à l'enseignant prennent en compte ses émotions, son besoin de se sentir utile et estimé, ainsi que ses expériences qui permettent la constitution d'un répertoire de savoirs pratiques et de convictions. Trois catégories définissent les facteurs liés aux élèves : leur participation et leur performance, ainsi qu'un ensemble de caractéristiques individuelles informelles comme le sexe ou l'origine familiale et sociale. La gestion de l'imprévisibilité de la situation didactique oblige l'enseignant à mettre en concurrence ces éléments indicateurs pour résoudre les dilemmes que lui pose son activité de formateur : quels choix fait-il entre garantir la participation d'un maximum d'élèves ou viser l'avancée maximale dans le curriculum, achever le programme ou assurer la maîtrise des contenus par un maximum d'élèves, avancer avec les forts ou respecter le rythme des faibles ? Ces choix à opérer sont souvent frustrants et donnent lieu à des stratégies compensatoires qui réduisent les effets non désirés. Et nous concluons en précisant que, pour différentes raisons, historiques, méthodologiques, la plupart des recherches ne prennent pas en compte une partie de la définition de Shavelson qui englobe les décisions inconscientes. Pour rendre compte de l'activité décisionnelle de l'enseignant peut-on faire abstractions de ce qui se passe à son insu ?

---

### 2.3.2 Les théories du sujet

L'enseignant est un professionnel et c'est en tant que tel qu'il apparaît dans les recherches sur les pratiques de formation. Emmanuelle\_Brossais (2017) pose alors la question de la manière dont est abordée son entité : acteurs, individus, personnes ou sujets ? Il s'agit de savoir comment qualifier l'enseignant dans son activité en prenant en compte à la fois son pouvoir d'action, son individualité, sa personnalité ainsi que sa singularité. Pour analyser l'activité de l'enseignant-tuteur nous avons retenu l'importance de l'observation de ses intentions et décisions. De multiples éléments sont à prendre en compte s'étalant sur un large éventail temporel : les expériences déjà vécues, les émotions qui le traversent durant son activité, le progrès des formés dans le temps. Nous savons aussi que les modèles d'analyse de l'activité décisionnelle présentés ne prennent pas en compte la dimension inconsciente qui peut être à l'origine d'un acte d'enseignement. Nous choisissons d'ouvrir notre observation aussi à cette dimension en introduisant *le sujet* dans notre recherche.

Le terme *sujet* recouvre plusieurs sens<sup>38</sup> qui permettent son usage dans différents champs socio-culturels. En linguistique, le sujet est la fonction exercée dans la phrase par un terme appartenant obligatoirement à la catégorie du nom (ou à des catégories équivalentes). C'est l'être ou la chose qui fait l'action exprimée par le verbe : sujet enseignant est celui qui agit dans et pour la situation didactique. Pour le sens commun, le sujet est *ce qui fournit matière à quelque chose*, ou une *personne pourvue de qualités appropriées à une situation*. L'enseignant-tuteur est un bon sujet lorsqu'on s'intéresse à la transmission de savoir. Observé, il devient le *motif* d'une discussion, *la matière* de nos écrits. Le terme désigne ainsi une personne digne d'intérêt, support d'une action, d'un sentiment. D'un point de vue étymologique, c'est un emprunt au latin *subjectus* qui l'associe à la notion de soumission : jusqu'à l'époque classique, le terme désigne une personne soumise à l'autorité d'une autre, c'est son sens politique. *Matière* ou *soumis*, ces acceptions se distinguent de la racine *subject* – issu du bas latin *subjectum*, terme de philosophie opposé à *objectum*, l'objet. Dans ce cadre, le sujet désigne l'être pensant, conscient de lui-même, considéré comme le siège de la connaissance. D'un point de vue philosophique, l'enseignant est le sujet qui, par ses choix rationnels, est à l'origine du savoir mis en circulation. Une définition complémentaire est apparue au vingtième siècle, issue des théories psychanalytiques : le sujet contraint de passer par la parole pour rétablir sa vérité. D'une certaine manière c'est un supplément au sujet philosophique en ce sens qu'il permet de prendre en compte les processus psychiques qui échappent à la conscience. Sujet névrotique, sujet de l'inconscient, derrière ces acceptions c'est à l'étendue du savoir inconscient que l'on s'intéresse. Ce territoire qui s'ouvre ici peut être un domaine à explorer pour réincorporer les décisions inconscientes dans l'éventail des choix didactiques de l'enseignant à analyser.

S'intéresser à la singularité du sujet-enseignant, c'est permettre l'introduction de la subjectivité du sujet tout en reconnaissant l'enseignant autonome, engagé et responsable de la transmission des savoirs (Buznic-Bourgeacq, 2015a). Il s'agit alors d'étudier la manière singulière dont l'enseignant met en circulation le

---

<sup>38</sup> Nos explications prennent appui ici sur deux ressources lexicales : le dictionnaire Le Larousse et le Dictionnaire Historique de la Langue Française, édition Le Robert.

savoir dans le milieu de l'élève à partir de sa conception de l'activité et de l'apprenant, de son ancienneté, de son rapport au savoir (Buznic-Bourgeacq & Terrisse, 2013a). Avec les théories du sujet, la population étudiée devient un sujet singulier qui « témoigne que l'enseignant a une histoire personnelle, une histoire scolaire, une expérience de pratique sportive, des intentions d'enseignement, qu'il prend des décisions dans la préparation et la conduite de la séance. La prise en compte de cette irréductible singularité suppose que les études tiennent compte des influences personnelles sur l'acte d'enseignement. C'est la raison pour laquelle, les études sont des études de cas. » (Brossais, 2017, p. 160).

Dans le domaine des sciences humaines et de la philosophie, la notion de sujet a une longue histoire : « Le sujet, depuis son origine antique, sa renaissance dite cartésienne, sa révolution kantienne, sa suspicion nietzschéenne, sa disparition wittgensteinienne, son long périple lacanien, etc., ne cesse de tordre le cerveau au penseur» (Buznic-Bourgeacq, 2021, p. 228). Son histoire comme sa définition semblent alors tiraillées entre différentes figures, celles du singulier et de l'universel, de l'autonomie et de l'aliénation, du fondement et de la finalité. Pour cet auteur, c'est la dimension complexe du sujet qui apparaît et que le chercheur peut concevoir à partir de trois dimensions :

- Le sujet est défini par son domaine, et c'est au chercheur de l'identifier : « Comme soubassement postulé, il ne peut être circonscrit qu'à partir des couches qui l'ensevelissent, qu'on les nomme accidents, qualités, prédicats, assujettissements ou identifications. S'il constitue le fondement nécessaire à trouver pour qui veut comprendre ce qui se passe, il n'en est pas moins défini par ce qu'il fonde et qui alors l'ensevelit. Le sujet est au cœur des couches qui le recouvrent en même temps que défini par elles » (Buznic-Bourgeacq, 2021, p. 29) .
- Le sujet est possible à la condition d'être unique, permanent et continu : « Il s'agit là pour le chercheur, après l'effort de subjectivité entrepris pour tenir le travail de repérage, de dégager ce qui constitue explicitement une unité, au-delà de la diversité des accidents, des qualités, des assujettissements, des identifications, en caractérisant ce qui apparaît permanent et assure ainsi une continuité identitaire. » (ibid. p. 31)
- Le sujet, au travers de ses illusions, ses revendications, son désir est assujetti aux normes sociales qui le constituent : « Pour le chercheur, le sujet se donne alors à voir dans l'investigation de son mode singulier de positionnement par rapport à cette normativité qui le constitue, dans un premier temps, comment il l'identifie, comment il la nomme, comment il s'y déplace, comment il s'en empare et comment parfois il la déborde dans des pas de côté identitaires, dans la dynamique des rencontres de l'altérité, dans le relèvement des épreuves. Et sans jouer aux analystes, c'est ainsi que le chercheur peut aussi participer à accompagner l'avènement de ce sujet. » (ibid. p. 34).

Cette catégorisation nous invite alors à comprendre la notion de sujet à partir d'un triple questionnement : qui est le sujet, de quoi est-il responsable, comment est-il fidèle ? Pour Pablo Buznic-Bourgeacq (op. cit.)

cette démarche est une garantie épistémologique. Si à la première question nous pouvons répondre qu'il est pluriel et changeant, il faut comprendre la responsabilité et la fidélité comme une dynamique constitutive du sujet. C'est ce que fait le sujet de lui-même à partir de ses assujettissements qui doit guider l'observation : « Qu'il s'y soumette volontairement ou qu'il y obéisse aveuglement, qu'il la subvertisse pulsionnellement ou qu'il la contourne stratégiquement, le sujet est une production de sa propre fidélité » (ibid., p. 36). Notre théorie du sujet incorpore l'idée de contrainte et d'obligation : dans le champs de la didactique, les travaux de Chevallard ont introduit la dimension assujettie du sujet : « les assujettissements auxquels X se trouve soumis dans l'institution de formation tendent à lui imposer des rapports qui, à court terme, entrent en conflit avec ses propres rapports personnels » (Chevallard, 2002).

La notion de sujet n'est cependant pas univoque en sciences de l'éducation et Emmanuelle Brossais (op. cit.) montre comment elle l'a fait évoluer dans ses propres travaux pour élargir le spectre des éléments à prendre en compte dans les analyses. Le sujet épistémique<sup>39</sup> a permis de rendre compte du fonctionnement cognitif des apprenants. Le sujet est celui qui traite de l'information. Le passage au sujet social et affectif<sup>40</sup> permet de ne plus considérer l'émotion comme un obstacle et prend en compte les contraintes sociales. Le sujet est celui qui existe dans sa relation à l'autre. Cette évolution de la définition de la notion de sujet permet d'introduire la dimension socio-affective de l'activité d'apprentissage en complément de la dimension intellectuelle. Avec le recul, Emmanuelle Brossais (op. cit.) s'est rendu compte que certains de ses travaux mettaient en lumière la singularité de sujets-enseignants jusque dans leurs divisions. Ces résultats ont pu se faire à partir d'une approche imbriquant didactique et clinique. Ce point de vue fait une place aux théories psychanalytiques et permet l'appréhension d'écarts qui apparaissent entre ce que l'enseignant dit vouloir faire et la réalité de décisions qui ne semblent pas relever de motifs didactiques. C'est l'introduction d'un sujet dont les modifications de l'activité apparaissent à l'insu de sa propre conscience. Ce sujet de l'inconscient agit pour une part selon un savoir inconscient qui lui échappe tout en étant actif. C'est l'introduction du postulat d'un sujet divisé : « Le postulat de l'existence de l'inconscient amène à considérer le concept de sujet divisé. Le sujet de la psychanalyse n'est ni le « Je » de Descartes, ni l'individu de la psychologie, ni l'acteur de la sociologie. Divisé entre conscient et inconscient, besoin et désir, plaisir et satisfaction, pensé et dit, le sujet est scindé par ses structures subjectives » (Laugier et al., 2019, p. 61).

---

<sup>39</sup> la référence des premières recherches en didactique des sciences était Piaget

<sup>40</sup> Le sujet social et affectif est référé à Wallon et à Vygotski

A partir de différents apports, nous retenons que les théories du sujet permettent l'introduction de la subjectivité dans la compréhension de l'activité didactique de l'enseignant. Celle-ci est à la fois le fruit des différentes histoires du sujet et le résultat des tensions qui l'animent. Le sujet se définit alors à l'intérieur du domaine qu'il produit lui-même de manière unique, permanente et continue. Il s'actualise dans sa rencontre avec l'autre en même temps qu'il reste fidèle aux contraintes qui l'habitent ou l'entourent. Mais comment expliquer qu'il puisse laisser dissimuler à sa conscience certaines de ses décisions ? Nous distinguons les contours d'un sujet qui se caractérise par sa singularité, ses assujettissements, et ses divisions. En nous intéressant à l'enseignant comme sujet didactique nous avons déjà quelques notions à mettre en place pour l'approcher et mieux le comprendre dans son activité didactique, comme l'étude de cas, l'approche clinique et la possibilité de faire référence aux théories psychanalytiques.



---

### 2.3.3 La psychanalyse

Une note liminaire nous semble nécessaire à la présentation de ce chapitre. Nous avons certes amené l'idée que notre travail se fixait comme contrainte de prendre en compte *l'ensemble* des décisions qu'est amené à prendre un enseignant en situation d'enseignement. Nous avons confirmé cette option en concevant la part subjective qu'il faut prendre en compte pour saisir l'activité didactique dans ses multiples dimensions, c'est l'introduction du point de vue du sujet-enseignant. Mais quelle exploration pouvons-nous mener à partir du postulat du sujet de l'inconscient ? Ou plus exactement quelle sera la valeur de cette exploration et de ces découvertes possibles dans le champ des sciences de l'éducation ?

Même si Freud présente l'intérêt de la psychanalyse du point de vue pédagogique dès 1913<sup>41</sup>, « ce courant est minoritaire dans les sciences de l'éducation et la formation des enseignants »<sup>42</sup>. Cependant il existe toute une série de travaux qui ont été recensés par Jean Claude Filloux (1987) qui concluent à l'époque que l'existence de groupes d'échanges étaient susceptibles de permettre « une sensibilisation au processus inconscient, que l'accès au désir d'un surgissement de l'inattendu, d'un fonctionnement psychique autre dans le rapport aux élèves, à l'École, à soi-même. » (ibid. p.93). Plus récemment l'ouvrage de Jacky Beillerot & Nicole Mosconi (2014), en mettant en évidence la contribution de chaque discipline de sciences sociales et humaines, accorde une place respectable à la psychanalyse parmi *l'ensemble de connaissances éprouvées* qui font état des savoirs dans le champ de l'éducation. La contribution de Claudine Blanchard-Laville (2014), *Psychanalyse et Enseignement*, précise alors la problématique de *la prise de décision de l'enseignant en situation*. À partir de l'exemple de la décision de choisir d'envoyer un élève au tableau corriger un exercice, l'auteure montre comment elle a eu recours au modèle de la vie psychique de Freud pour théoriser les mécanismes régissant cette prise de décision. Elle met en relief son constat de dialogue intrapsychique pour obtenir un compromis à l'aide des résultats obtenus par le physiologue de l'action Alain Berthoz<sup>43</sup> :

« En ce qui concerne une théorie biologique de la décision, ces travaux sont essentiels car ils suggèrent que nos décisions ne sont pas toujours prises au terme de raisonnements fondés sur des concepts clairement verbalisables par le cerveau gauche. Souvent leur caractère intuitif est dû au fait qu'elles résultent d'associations induites par le cerveau droit. Si nous prenons parfois des décisions en ayant l'impression de ne pas savoir pourquoi, c'est parce qu'elles résultent d'un dialogue interne, qui peut être un dialogue de sourds, entre les deux cerveaux qui ne sont pas forcément d'accord. ». La décision du professeur est ainsi comprise comme un « compromis inconscient entre toutes les forces issues de ses instances qui le mettent en tension. » (Blanchard-Laville, op. cit., p. 130). Notre intérêt pour ce type d'intégration de différents niveaux d'explication dans la compréhension de l'activité décisionnelle nous pousse donc à rechercher du côté de la psychanalyse quels apports seraient susceptibles d'éclairer nos zones d'ombres. Notre

---

<sup>41</sup> S. Freud (1913). « L'intérêt de la psychanalyse », in S. Freud, *Résultats, idées, problèmes*, Paris, PUF, 1984, p. 212-213.

<sup>42</sup> Extrait de l'article de Mireille Cifalli, « Pédagogie et psychanalyse » dans le *Dictionnaire international de la psychanalyse* dirigé par A. de Mijolla en 2002, chez Calmann-Lévy, Paris.

<sup>43</sup> A. Berthoz (2003). *La Décision*, Paris, Éditions Odile Jacob.

présentation s'appuie principalement sur deux auteurs, Freud et Lacan, références majeures qui permettent de se confronter aux concepts opératoires de la psychanalyse. Il convient alors de préciser la manière dont nous pouvons intégrer une discipline reconnue socialement d'abord pour l'opportunité de guérison qu'offre l'engagement dans une *analyse*. Dans le cadre d'une recherche universitaire, le contrat tacite qui nous lie avec les sujets d'étude exclue la visée thérapeutique. C'est donc au sens d'une discipline scientifique, porteuse de questionnements et source d'un corpus de théories cherchant à les réduire, que nous comprenons la psychanalyse.

« Vous remarquerez déjà que le psychanalyste se distingue par sa foi dans le déterminisme de la vie psychique. Celle-ci n'a, à ses yeux, rien d'arbitraire ni de fortuit : il imagine une cause particulière là où, d'habitude, on n'a pas l'idée d'en supposer. Bien plus : il fait souvent appel à plusieurs causes, à une multiple motivation, pour rendre compte d'un phénomène psychique, alors que d'habitude on se déclare satisfait avec une seule cause pour chaque phénomène psychologique ». C'est au tout début du XX<sup>ème</sup> siècle que Freud (1973, p. 29)<sup>44</sup> décrit les bases d'une « voie tout à fait originale »<sup>45</sup> pour procéder au traitement de troubles physiques et mentaux. Cette voie s'éloigne des principes classiques de la médecine pour tenter d'apporter un diagnostic à certains malades là où les explications rationnelles n'étaient d'aucun recours. Cela passe par la reconnaissance de la possibilité de trouver dans un seul et même individu plusieurs groupements psychiques. Avec l'introduction de cette théorie nous pouvons reconnaître l'intérêt d'une démarche qui fait appel à une multitude de facteurs explicatifs et offre la possibilité de prendre en compte des phénomènes qui d'ordinaire sont écartés des questionnements.

La psychanalyse permet d'intégrer ce qui n'est pas pris en compte dans d'autres disciplines. Le *symptôme* est la notion qui revêt une importance particulière pour cette opération. En médecine, c'est un phénomène qui traduit les états du malade et qui est lié aux troubles fonctionnels ou lésionnels qui le déterminent. Lorsque l'on revient à son origine grecque, le symptôme est un accident, son préfixe « avec » est associé à « survenir » et implique l'idée de coïncidence : le symptôme, c'est *ce qui survient ensemble*. Freud (op. cit., p. 10) reprend alors les constats de son formateur, le docteur Breuer et décrit les symptômes comme « des résidus d'expériences émotives que, pour cette raison, nous avons appelées plus tard *traumatismes psychiques* ; leur caractère particulier s'apparentait à la scène traumatique qui les avait provoqués. Selon l'expression consacrée, les symptômes étaient déterminés par les scènes dont ils formaient les résidus mnésiques ». Les symptômes ne sont pas des signes de faiblesse mais la création du sujet autour du réel. La psychanalyse « s'intéresse à ce qui ne marche pas, elle prend son départ des obstacles que le sujet rencontre et de ce qui en témoigne à son insu : symptôme, actes manqués, lapsus » (Borgnis-Desbordes, 2010, p. 140). Avec les apports de la psychanalyse, il devient possible de s'intéresser à l'apparition d'éléments accidentels, d'observer avec quoi ou avec qui ils surviennent et d'essayer de saisir leur caractère

---

<sup>44</sup> Extrait de la leçon n°4 issue des Cinq leçons prononcées en 1904 à la Clark University, Worcester (Mass.) publiées originalement dans l'*American Journal of Psychology* en 1908.

<sup>45</sup> Introduction de la première leçon qui lui permet de présenter son initiation aux travaux du Dr Breuer dès les années 1880.

singulier à l'aide d'un travail de mise en relation mémorielle : ce travail consiste à dégager le point de création du sujet. Que peut nous apprendre, par exemple, l'apparition d'une sémantique particulière dans les échanges entre le sujet et son stagiaire ?

La vie psychique du sujet est structurée par trois instances mises en relation par Freud en 1923 : le Ça, le Moi et le Surmoi. Le Ça constitue le pôle pulsionnel du sujet, il ne connaît ni les normes ni la réalité, il est régi par le seul principe de plaisir. C'est une instance primitive qui cherche des satisfactions immédiates. Le Surmoi est une instance interdictrice, qui correspond à l'intériorisation des interdits parentaux et sociaux. Il refoule et censure. Le Moi correspond à l'instance de la représentation, c'est le registre de l'imaginaire qui permet au sujet de se représenter dans la réalité sociale. Il cherche à établir un équilibre entre les désirs du Ça, les refoulements du Surmoi et les obligations de la vie sociale. L'histoire du sujet, ses expériences, ses souvenirs ont une position centrale dans les théories psychanalytiques. Certains mécanismes psychiques fonctionnent alors comme une force qui empêche le sujet de ramener à sa conscience les souvenirs inconscients. C'est le processus qui s'oppose à la réintégration de l'oubli dans le conscient (la résistance du malade à faire revenir les souvenirs), et c'est les mêmes forces qui ont provoqué à l'époque l'oubli et qui ont refoulé dans l'inconscient les incidents pathogènes. Les forces viennent de l'apparition d'un désir violent ressenti lors de la situation initiale. Ce désir se trouve en opposition avec les autres désirs de l'individu (comme les aspirations morales par exemple). A l'issue d'un bref conflit le désir inconciliable avec le Moi est devenu l'objet du refoulement : il est chassé hors de la conscience et oublié pour permettre de protéger la personne psychique. Mais dans certains cas, certains sujets n'ont pas réussi à refouler l'idée liée à leur désir insupportable. Ils l'ont chassé de leur conscience-mémoire pour s'épargner des souffrances, mais le désir refoulé continue à subsister dans l'inconscient. Il peut alors réapparaître comme « déguisé » pour tromper le Moi. Le symptôme est alors un substitut à l'idée refoulée, il intervient comme une souffrance continue. La psychanalyse permet un travail pour ramener à la surface de la conscience tout ce qui en a été refoulé. Ainsi, « Le moi n'est plus maître dans sa propre maison » (Freud, 1894) , c'est à dire que l'homme doit renoncer à maîtriser l'ensemble de ses actes ou ses paroles, à l'idée d'être autonome et sans faille. Cette définition du sujet est bien celle qui peut nous permettre de comprendre pourquoi des actes, des paroles, des décisions semblent non maîtrisés dans l'activité didactique ?

Qu'est-ce qui pousse le sujet à agir de la sorte ? Avec la psychanalyse, l'occasion nous est donnée de s'intéresser aux raisons inconscientes qui peuvent conduire un sujet à faire certains choix : son désir. La racine latine *desiderare* signifie regretter l'absence de l'astre -celui qui guide la destinée. Le désir c'est à la fois le manque et la quête : le désir est une attente qui doit être satisfaite. Freud conçoit alors le désir comme la trace des tous premiers ressentis de plaisir et l'homme est à la quête de la *retrouvaille* de ce plaisir déjà connu. Il précise que le désir est « toute forme de mouvement en direction d'un objet dont l'âme et le corps subissent l'attrait ». Ce mouvement, c'est une « tendance et la réalisation de cette tendance », c'est ce qui pousse l'être humain à retrouver quelque chose dont il ne se souvient que dans l'inconscient. Cette inclinaison à saisir tout signe susceptible de satisfaire le retour à l'expérience première de satisfaction est investi par les *pulsions*. Freud l'a définie comme le médium par lequel le désir va pouvoir être assouvi,

c'est l'énergie qui active l'être humain vers des buts non vitaux et caractérise ainsi la singularité de son activité. Le désir organise en permanence les actes et les paroles du sujet mais lui reste imperceptible la plupart du temps. Le désir est ainsi un mouvement de retrouvailles avec un souvenir enregistré dans l'inconscient, un non-souvenir dont l'énergie des pulsions tente de combler le manque. Cette notion nous permet de s'interroger sur le désir du sujet-enseignant pour un objet particulier, le savoir. Et ce savoir mis en jeu dans la situation d'enseignement passe par la parole.

Dans la mise en place des fondements de la psychanalyse, Freud accorde un effet opératoire à la parole qui devient un procédé d'investigation du champ de l'inconscient. Pour Jacques Lacan, qui reprendra et prolongera les écrits de Freud, le langage est plus qu'un procédé pour la psychanalyse, c'est une structure pour le sujet. En s'inspirant des linguistes qui l'ont formé<sup>46</sup> il introduit l'idée que l'inconscient est structuré comme un langage : « la structure selon Lacan est aussi bien la structure du sujet que la structure du langage, en tant que c'est cette dernière qui, seule permet à la première de prendre corps. C'est en s'inscrivant dans le langage (par la parole), c'est en venant habiter le langage que le sujet devient sujet, qu'il prend place dans la structure et, ainsi, en acquiert une » (Abelhauser, 2010, p. 32). C'est dans la parole que le « Je » prend forme, il advient en se structurant, c'est-à-dire en s'inscrivant dans une structure qui lui est préalable, celle du langage. Le sujet est ainsi un être soumis à une loi qui le dépasse, celle du langage, c'est le « parlêtre ». Cette structure est fondamentalement trouée en rapport au désir vers quoi tend le sujet et qui est innommable, puisque c'est la recherche de la fin d'un manque irréductible. L'homme parle mais ne peut nommer ce manque dont il ignore tout : cela provoque des trous dans son savoir sur lui et sur le monde dans lequel il évolue. Un des enjeux de la psychanalyse est justement de s'intéresser à ce que le sujet ne comprend pas et qui pourtant le caractérise et le signifie. La parole est le lieu où se loge l'inconscient et l'écoute de cette parole offre la possibilité d'en recueillir les manifestations. À partir de cette volonté d'entendre et de comprendre apparaît la possibilité d'inscrire ces révélations dans une dimension historique : « ...ce que nous apprenons au sujet à reconnaître c'est son histoire, c'est-à-dire que nous l'aidons à parfaire l'historisation actuelle des faits qui ont déterminé déjà dans son existence un certain nombre de « tournants » historiques. Mais s'ils ont eu ce rôle, c'est en tant que faits d'histoire, c'est-à-dire en tant que reconnus dans un certain sens ou censurés dans un certain ordre » (Lacan, 1966, p. 261).

Nous retenons de cette place accordée au langage l'idée d'une double temporalité dans laquelle se définit le sujet qui décide : celle du temps actuel dans laquelle s'inscrit le sujet lorsqu'il prend la parole pour formuler ses choix, celle du temps passé susceptible de contenir un signifiant de cette parole, fait marquant qui continue de faire sens. Que peut nous apporter la mise en relation particulière de ces deux temporalités comme éléments de réponses supplémentaires aux analyses didactiques habituelles ? Nous comprenons la psychanalyse non pas comme une théorie complète de la vie psychique de l'homme mais comme une ressource complémentaire qui permet qu'on utilise ses données pour compléter celles acquises par d'autres moyens. Il est nécessaire aussi de conserver à l'esprit que les signes que l'on cherche à relever se structurent

---

<sup>46</sup> Lacan a été formé par Delacroix, lui-même élève de F. de Saussure.

à partir d'un manque, d'un vide. Cette remarque introduit l'idée d'accepter que la compréhension du sujet que l'on vise repose sur une vérité qui existe mais ne se sait pas : la psychanalyse serait elle-même une science fondée sur un manque : celui de son objet. A cet écueil du fondement du statut scientifique de la psychanalyse il faut intégrer également celui de la dé-contextualisation de concepts théoriques initialement conçus pour la cure.

La psychanalyse est un champ scientifique qui était dès le départ passible de contribuer au développement des connaissances dans le domaine de la pédagogie. Elle permet par exemple de prendre en compte la part inconsciente susceptible d'interagir dans les prises de décision. C'est d'abord une discipline qui accorde une place particulière au symptôme pris comme le révélateur d'une création singulière du sujet pour faire face au réel. Il est le signe d'une idée refoulée, elle-même produit de la lutte entre les trois instances qui structurent la vie psychique du sujet et régulent ses désirs. Cette structuration par le manque et la quête se retrouve dans le langage. Freud l'utilise comme un procédé d'investigation du champ de l'inconscient et Lacan le promeut au rang de constituant du sujet. Un des enjeux de la psychanalyse est justement de s'intéresser à ce que le sujet ne comprend pas et qui pourtant le caractérise et le signifie. En relevant les manifestations de l'inconscient nous plaçons le sujet dans des temporalités multiples. Les symptômes s'actualisent dans son activité contingente en même temps qu'ils sont porteurs d'un message du passé refoulé. En s'intéressant à ce qui ne marche pas, peut-on compléter notre compréhension des décisions du sujet à partir d'une vérité qui lui est cachée ? La psychanalyse est bien capable de produire de la connaissance à partir de cet objet inaccessible mais à la condition de ne pas dévoyer son cadre conceptuel.

---

## 2.3.4 L'inconscient

« Une pensée vient quand *elle* veut et non quand *je* veux, en telle sorte que c'est falsifier les faits que de dire que le sujet *je* est la détermination du verbe « pense ». Quelque chose pense, mais que ce soit justement ce vieil et illustre *je*, ce n'est là, pour le dire en termes modérés, qu'une hypothèse, une allégation ; surtout ce n'est pas une *certitude immédiate*. Enfin c'est déjà trop dire que d'affirmer que quelque chose pense, ce *quelque chose* contient déjà une interprétation du processus lui-même. On raisonne selon la routine grammaticale : « Penser est une action, toute action suppose un sujet actif, donc... » C'est par un raisonnement analogue que l'atomisme ancien plaçait à l'origine de la *force agissante* la parcelle de matière où réside cette force et à partir de laquelle elle agit, l'atome ; des esprits plus rigoureux ont fini par apprendre à se passer de ce dernier *résidu terrestre*, et peut-être arrivera-t-on un jour, même chez les logiciens, à se passer de ce petit *quelque chose*, résidu qu'a laissé en s'évaporant le brave vieux *moi* » (Nietzsche, 1886/1978, p.49)<sup>47</sup>

L'hypothèse d'un principe agissant caché de la perception n'est pas nouvelle. Ainsi, dans le prolongement d'intuitions formulées par certains philosophes, Freud met à jour ce qui échappe à la conscience. Mais, contrairement à ces derniers qui conçoivent qu'une partie de la réflexivité du sujet puisse ne pas être accessible à lui-même, il met en avant l'existence de processus psychiques qui lui échappent et travaillent à son insu. À partir de travaux antérieurs, Freud (1915) fera la démonstration que cette hypothèse de l'inconscient est nécessaire pour combler les lacunes du conscient : l'expérience quotidienne nous confronte à des idées dont nous ne connaissons pas l'origine. Il élabore alors une conception du psychisme autour de la séparation conscient/inconscient qui permet d'aller au-delà des pensées concrètes et exprimables. Josée Lapeyrère (2002)<sup>48</sup> définit l'inconscient comme ce « qui gouverne nos pensées, nos désirs, nos actes ; cette instance est porteuse d'un savoir inconscient auquel nous n'avons pas accès si ce n'est à travers ce qu'on appelle les formations de l'inconscient - rêve, lapsus, symptôme, oubli, etc. - qui signent le retour de ce qui fut refoulé et qui se manifestent en dehors de la volonté du sujet ». L'inconscient est le siège de souvenirs que l'on ne peut oublier sans pouvoir pour autant les nommer. Ce refoulement est à l'origine des phénomènes dynamiques et opératoires de l'inconscient, et le retour du refoulé permet à certains de ces souvenirs de rester actifs sans être présents à la conscience. Cette poussée n'est pas un mystère mais la tentative des pensées et pulsions de revenir à la surface de la conscience.

Freud construit sa conception dynamique de l'inconscient en présentant un processus psychique sous trois aspects complémentaires : les rapports *dynamiques, topiques et économiques*. Le point de vue *topique* – le lieu - considère l'appareil psychique sous la forme d'une configuration spatiale dans laquelle interagissent des systèmes, le conscient, le préconscient, l'inconscient :

---

<sup>47</sup> Cité par Pablo Buznic-Bourgeacq, P. (2021). *Prendre en compte le sujet Enjeux épistémologiques et défis méthodologiques pour les sciences humaines*. P. 38

<sup>48</sup> Citée par Emmanuelle Brossais, E. (2017). La question du sujet dans les recherches en éducation. Contribution au débat à partir de trois conceptions du sujet. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 38, p. 151-168.

- Le conscient et la partie du psychisme marqué par le contrôle volontaire et la réflexivité.
- Le préconscient est composé de contenus représentatifs (idées, images, souvenirs) accessibles en grande partie à la conscience, régis par un processus secondaire.
- L'inconscient, régi par le processus primaire, ignore certaines opérations intellectuelles (comme le doute ou la négation) ainsi que la dimension du temps. Il est régi par le principe de plaisir.

La *dynamique* des processus naît des revendications pulsionnelles qui émanent d'un côté - le principe du plaisir de l'inconscient - et les exigences de la conscience éduquée de l'autre - la morale par exemple. La dynamique est la manière dont ces systèmes qui composent le psychisme entrent en conflit les uns avec les autres. Chaque entité psychique obéit à des forces pulsionnelles antagonistes. Le point de vue dit *économique* permet à son tour de suivre le destin énergétique des pulsions en étant attentif à la manière dont le psychisme transforme, déplace et réorganise celles-ci. À partir de ces distinctions, Freud a élaboré une conception du psychisme autour de la séparation conscient/inconscient. Cette division est constitutive du sujet qui est scindé entre « besoin et désir, plaisir et satisfaction, pensé et dit » (Laugier et al., 2019).

Une des premières activités de Freud a été d'élaborer une méthode qui donne l'occasion au sujet, au travers de sa prise de parole, de laisser se manifester ces éléments *indésirés* en surmontant les résistances qui protègent la conscience. C'est ce que Freud a nommé les « rejets de l'inconscient ». Dans ce qu'il appelle « la psychopathologie de la vie quotidienne », l'interprétation psychanalytique de certains incidents - les lapsus par exemple - permet de faire apparaître un sens latent, caché du sujet lui-même. C'est l'apparition d'une *idée incidente* dont la causalité est un intrapsychique et organisée par des processus eux-mêmes régis par des lois. Sa connaissance peut bouleverser le rapport du sujet à lui-même. À travers « les petits accidents ordinaires », Freud (1923) trouve d'autres chemins - après le rêve - pour accéder « à cette part de chaque sujet qui échappe à son contrôle et qui, par ces manifestations, traduit ses désirs. ». Peut-on caractériser des *écarts anodins* du « quotidien didactique » de l'enseignant-tuteur pour nourrir notre volonté de prise en compte de l'ensemble des éléments déterminants l'activité décisionnelle ? Voici l'analyse que fait Freud de l'origine possible des oublis de nom et suite de mots, des souvenirs d'enfance et souvenirs écran, des lapsus, des erreurs de lecture et d'écriture, des méprises et maladroites, des mots d'esprits :

- Oublis de nom et suite de mots : pour Freud l'oubli peut se mettre au service de la prudence du sujet lorsque celui-ci est sur le point de succomber à un désir impulsif. L'acte manqué acquiert alors la valeur de fonction utile. Ce mouvement interne révèle à la fois l'emprise du désir et la manifestation de l'oubli cherchant à le masquer. Ce qui est commun à tous les cas c'est qu'une idée inconsciente est associée aux mots oubliés. L'action de cette idée inconsciente est paradoxalement rendue visible par l'oubli. Un des mécanismes de l'oubli est la perturbation d'une idée par une contradiction intérieure venant d'une source refoulée. Un nom n'éveille pas forcément les motifs qui s'opposent

à son utilisation. Dans de nombreux cas, son oubli est dû à sa consonance ou sa composition qui se rapproche d'un autre mot qui suscite une résistance inconsciente. Il existe donc entre le mot troublé soit un rapport préexistant soit un rapport qui s'établit selon des associations superficielles. Ce sont des idées étrangères et inconscientes qui s'opposent à la reproduction du nom. Celles qui impliquent des rapports personnels, familiaux professionnels sont parmi les plus perturbatrices. La raison principale de l'empêchement est le désir d'éviter un sentiment désagréable que la prononciation du mot est susceptible de provoquer. Donc un nom est oublié soit parce qu'il rappelle lui-même une chose désagréable soit parce qu'il est associé dans sa composition à un complexe perturbateur. L'oubli de mot est ainsi un acte manqué des plus fréquents.

- Souvenirs d'enfance et souvenirs écran : Pour Freud, les souvenirs d'enfance indifférents, qui se rattachent à des éléments insignifiants au lieu de se concentrer sur les faits principaux, apparaissent à l'issue d'un processus de déplacement. Ils sont la reproduction substitutive d'autres impressions plus importantes mais qui font l'objet d'une résistance. Cette caractéristique, l'association à un autre contenu, refoulé, justifie pour Freud l'appellation de souvenir-écran. Pour lui, l'oubli de nom accompagnés de faux souvenirs et la création des souvenir-écran présentent des analogies. Dans les deux cas il s'agit d'une défectuosité de la mémoire, dans les deux cas Freud parle de sensations intellectuelles qui avertissent du trouble. Pour l'oubli de nom, la mémoire fonctionne en fournissant des noms de substitution. Pour le souvenir écran, Elle se concentre sur des impressions secondaires. Il s'agit là à chaque fois d'un principe important et généralisable : le fonctionnement défectueux des souvenirs révèle l'intervention d'un facteur partial qui opère un déplacement au profit des éléments refoulés. La déformation et le déplacement des souvenirs ont pour origine des forces puissantes qui ont influencé ses derniers lors du passage à la vie adulte. Ce que l'on retrouve dans les souvenirs d'enfance ce n'est pas les traces d'événements réels mais une réélaboration de ces vestiges de l'enfance constituée ultérieurement sous l'influence de la psyché. L'accession au souvenir écran à partir des souvenirs d'enfance se fait en les mettant en rapport avec la vie ultérieure. Il faut s'intéresser à l'ensemble de la vie du sujet.
- Lapsus : Freud reprend les travaux de Wundt qui considèrent deux conditions pour l'apparition d'un lapsus : une condition positive, où l'élément perturbateur se trouve à l'intérieur de l'énoncé - exemple : association de son -, et une condition négative, avec une influence extérieure à la phrase elle-même qui correspond un relâchement de l'attention. Pour Freud, ces deux facteurs agissent presque toujours en même temps, et c'est *grâce à* (au lieu de *à cause de*) un relâchement des inhibitions qu'une association que se produire. Pour Freud les troubles de la parole révèlent les conflits intérieurs, le lapsus c'est un révélateur de désir. Il apparaît comme un incongru parce qu'il fait partie d'une autre chaîne signifiante que celle qui s'exprime dans la discussion. C'est une révélation du désir du sujet à son insu qui fait apparaître la division entre conscient et inconscient.



- Erreurs de lecture et d'écriture : les erreurs de lecture se produisent lorsque le sujet utilise une ressemblance dans le texte pour introduire ce qui le préoccupe. C'est le désir secret du lecteur qui déforme le texte. Dans le cas de répétition des mêmes mots, dans un texte ou une copie, l'auteur signifie ainsi la difficulté qu'il rencontre à se séparer de ce mot. Ce phénomène révèle le besoin du sujet d'en dire plus au travers de cet artifice. Lorsqu'il s'agit d'une recopie de texte, les transformations et répétitions de mots révèlent la frustration du copiste et son désir de *commenter* ce qu'il transcrit.
- Méprises et maladresses : Freud attribue « un sens et une intention aux petits troubles fonctionnels de la vie quotidienne ». En postulant que le langage est aussi une fonction motrice, alors les erreurs que nous commettons dans la discussion peuvent se retrouver dans l'exécution d'autres fonctions motrices. Freud divise ces erreurs en deux groupes, de manière descriptive mais avec une même unité interne du phénomène. Il y a les méprises, qui correspondent à la non-conformité de l'action avec l'intention initiale. Les actions symptomatiques, lorsque l'action toute entière apparaît absurde et ne répond à aucun but. Ces actes accidentels doivent cependant présenter deux caractéristiques pour Freud : ils ne doivent pas être étranges et leurs effets doivent être insignifiants. L'auteur parle d'actes symptomatiques pour signifier le caractère révélateur de leur réalisation : ils expriment quelque chose que le sujet ne soupçonne pas lui-même et qu'il a l'intention de conserver caché. Ces actes, comme ces habitudes que l'on peut avoir de remettre un habit en place, signifie quelque chose que le porteur des habits ne veut pas dire directement et dont le plus souvent il ne se doute même pas. L'acte manqué peut aussi prendre la valeur d'un aveu. Ainsi que celle de sacrifice lorsqu'il s'agit de la perte d'un objet. Mais les raisons cachées peuvent aussi nous pousser à la découverte d'un objet, « une trouvaille ».
- Mots d'esprits : il permet de surmonter la résistance, lever l'inhibition pour accéder au plaisir. Cette autorisation à exprimer son désir est donnée à condition que cela soit dit avec esprit. Elle fait ainsi intervenir l'Autre qui sert à vérifier la pertinence de la production inconsciente, il en va de son consentement. Pour Jacques Alain Miller (2000) c'est « la pulsion qui fait rire ».

Cet ensemble de *ratés*, fortuits et insignifiants, relèvent de la logique de l'inconscient et du refoulement. Ils sont susceptibles d'apparaître dans n'importe quelle situation du quotidien dont font partie les situations d'enseignement. Des actes ou des paroles inconscientes surgissant durant l'activité didactique seraient-ils révélateurs d'un manque, d'un trou, d'un désir chez le sujet-enseignant ? Freud précise quelques caractéristiques qui doivent être respectées pour qu'un incident du quotidien puisse être qualifié d'acte manqué et ainsi relevé d'une intention motivée et déterminée par des désirs inconscients :

- Il ne doit pas dépasser une certaine limite pour appartenir à l'état normal du sujet (non extraordinaire)

- Il doit rester provisoire et momentané parmi notre capacité à réaliser cet acte de manière correcte habituellement (geste habituel et déjà réalisé sans erreur)
- Lorsque l'on prend conscience de notre erreur la raison de cet acte manqué reste cachée et nous l'attribuons au hasard ou à l'inattention.

Pour l'interprétation des événements susceptibles de révéler une manifestation de l'activité psychique du sujet, Freud distingue le hasard extérieur - le Réel - auquel il accorde du crédit, du hasard intérieur - le psychique. Il n'y a justement pas de hasard lorsqu'un acte manqué s'analyse à partir du principe d'inconscient, c'est la superstition qui s'appuie sur cette dimension aléatoire. Les manifestations non intentionnelles de notre vie psychique nous révèlent quelque chose de caché, non pas pour expliquer le hasard extérieur et une possible réalisation à venir - la superstition - mais bien pour tenter d'accéder aux motivations refoulées de notre propre psyché. Pour Freud, le sens caché d'un acte symptomatique n'est pas toujours accessible. Il rappelle que l'interprétation du problème identifié en analyse se heurte à la résistance des forces intérieures. Cependant, si le sens caché ne se trouve pas rapidement, il peut se révéler ultérieurement au profit d'un changement dans le réel qui participe à l'affaiblissement des forces intérieures. Rappelons que les désirs refoulés ne s'expriment pas complètement lors des actes accidentels. L'inconscient apparaît ainsi comme une force : « Inconscient ne signifie pas inconnu ou non exprimable, mais, désigne des phénomènes qui, même repérés, agissent pourtant avec une force et une intensité non maîtrisables et dont les effets sur les conduites persistent, bien que les causes aient disparu, et qui surtout obéissent à une logique propre ; là régissent les processus primaires, les pulsions sexuelles, le principe de plaisir et non les processus secondaires, les pulsions du moi, et le principe de réalité »<sup>49</sup>.

Faire un lapsus lorsque l'on s'adresse à un élève - ou ici à son stagiaire -, se tromper dans le nom d'un ancien formateur, faire un jeu de mot au sujet d'une activité sportive ... ces actes sont bien des informations qui se révèlent lors des interactions tuteur/stagiaire – ou sujet d'étude/chercheur- : quel est leur potentiel de significations symptomatiques ? Ces manifestations, dont le refoulement est une motivation, sont déterminées par des motifs inconscients, une causalité psychique. Lacan parle de la « Trouvaille » qui se produit. Elle est d'abord passée dans l'inconscient avant d'apparaître comme une surprise pour le sujet qui se sent dépassé. Et le moment de cette apparition est alors *re-trouvaille*, avant que la manifestation disparaisse à nouveau : « Lacan considère qu'il y a ici « réussite du discours » dans l'acte manqué : dans ce *plus fort que moi* s'énonce une vérité qui touche aux désirs les plus intimes et qui vient en révéler les desseins inconscients » (Abelhauser & Jodeau-Belle, 2010). Freud s'efforcera de montrer que l'inconscient révèle à la fois la multiplicité et l'ambivalence du désir du sujet, s'organisant pour que la satisfaction de ce désir soit vouée à l'échec. En effet, la caractéristique principale de l'inconscient est d'œuvrer à la faillite de l'entreprise qu'il s'était fixé. Le ratage est une forme de réussite. C'est un classique du conte de fée où il y a

---

<sup>49</sup> Définition de Eugène Enriquez, cité par Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : Enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127(1), 9-22, page 18.

souvent un grain de sable qui vient perturber la réalisation par magie du désir énoncé. « L'acte manqué est un discours réussi » nous dit Lacan. L'inconscient est alors l'effet de l'articulation des mots bien que ce discours sur le sujet lui reste à lui-même indicible. Ces mots sont à la fois signifiants et signifiés puisqu'ils surgissent de l'histoire du sujet en même temps qu'ils produisent un effet en devenant des paroles entendues. Nous retrouvons la place qu'accorde Lacan au langage : l'inconscient s'exprime dans sa relation à l'autre, la parole permet de mettre cet inconscient en relief dans le lien à autrui, elle fait advenir le sujet. Et l'objet de la psychanalyse est, à partir du recueil de la parole, de tenter de révéler ce qu'expriment les formations inconscientes. C'est un travail de déchiffrement qui s'opère à partir de la surface des paroles : « l'inconscient, n'est pas le message, même étrange, même chiffré, que l'on s'efforce de lire sur un vieux parchemin. C'est un autre texte écrit en dessous, qu'il faut lire par transparence ou à l'aide de quelques révélateurs » (Leclaire, 1957)

Ce travail d'*interprétation* des symptômes fut l'activité première de Freud depuis sa position d'analyste. Il nous explique dans ce cadre qu'« il ne suffit évidemment pas de réunir par une vaste enquête les matériaux concernant la question ; les matériaux doivent être encore élaborés, et à chaque fois avec le concours et la participation de la personne intéressée » (Freud, 1923). C'est bien un travail qui se fait à partir de l'engagement du sujet et Freud pose trois questions pour accéder à la connaissance de la motivation cachée qui anime ses actes manqués :

- Quel est le contenu et quelle est l'origine des tendances qui s'exprime dans les actes accidentels ?
- Quelles sont les conditions nécessaires pour que la tendance soit obligée d'utiliser ce phénomène pour s'exprimer ?
- Peut-on établir un rapport avéré entre le genre de l'acte manqué et le type de tendance qui s'exprime dans cet acte ?

Dans le cadre de notre étude scientifique, les bases de notre relation aux sujets d'étude sont clairement établies en deçà de la dimension thérapeutique. C'est bien une activité *professionnelle* que nous étudions et notre propos n'est pas de recenser des symptômes intimes en tant que tels. Bien que nous cherchions à dépasser une étude classique sur le sujet-enseignant, nous ne sommes pas *l'analyste* d'un sujet qui enseigne. C'est *avec* le sujet, ses actes, ses paroles et aussi ses *non-dits*, ses *ratés*, que nous étudions la manière dont le savoir se déploie à l'intérieur d'une relation tuteur/stagiaire. À partir de sa méthode empirique, Freud a développé un cadre théorique à l'intérieur duquel l'inconscient est un des éléments centraux. L'inconscient n'est pas reconnaissable directement mais seulement à travers des manifestations qui en sont seulement des traductions dans le langage conscient. Comment revendiquer une légitimité scientifique en s'appuyant sur ces simples inférences ? Freud démontre alors que cette hypothèse de l'inconscient n'est pas éloignée du mode de pensée habituel qui s'appuie sur les présupposés du sens commun. Notre propos n'est pas de reproduire les questionnements épistémologiques qui traversent et secouent la discipline. Du point de vue

théorique qui nous intéresse, nous reprenons le postulat de l'inconscient d'abord pour compléter l'éventail des décisions didactiques que nous pouvons analyser, sans se limiter à l'activité décisionnelle consciente observée *économiquement*. Par exemple, plutôt que de prendre en compte uniquement l'intérêt contingent que peut avoir le tuteur à changer de sujet au cours de son entretien – il gagne du temps, il conserve l'attention de son stagiaire ... - nous pourrions chercher à comprendre pourquoi ce changement est apparu à cet instant de l'échange, comment, avec quels mots il a été formulé, quelles sont les paroles qui ont précédé sa formulation ? Un autre problème théorique est posé par la dimension latente des processus inconscients : il faut accepter la thèse selon laquelle une représentation - image, idée, souvenirs, expérience vécue - liée à une pulsion refoulée - c'est-à-dire chassés hors de la conscience - peut continuer d'agir sur le psychisme afin d'obtenir sa satisfaction. Pour Freud, l'inconscient est intemporel et une partie des dynamiques qui sont à l'origine de certaines décisions immédiates peuvent trouver leur source dans les strates antérieures de la vie du sujet.

Par rapport au sujet philosophique, Freud introduit une part d'altérité à partir de ce qu'il y a de plus étrange en nous : l'inconscient. Il reconnaît l'inconscient comme cause, repérable à travers la logique des processus et déductible des effets qu'elle produit. Ce postulat détermine le sujet comme un être fondamentalement divisé, divisé entre conscient et inconscient, besoin et désir, plaisir et satisfaction, pensé et dit. Son travail sera alors de saisir et décrire les particularités de ces effets et les modalités de son fonctionnement. Son objectif est bien de faire émerger la structure de cette cause, pour cela il s'intéresse aux rêves mais aussi aux « psychopathologies de la vie quotidienne ». C'est le cas pour les oublis, les erreurs, les lapsus, les méprises et les actes accidentels. Ces *accidents* ne sont pas le fruit du hasard pour devenir la source de superstitions, ils révèlent la logique de l'inconscient. Il existe des motivations latentes et la révélation de ce désir refoulé se heurte à une résistance intérieure. Pour Lacan, « L'acte manqué est un discours réussi » et la méthode utilisée en psychanalyse pour atteindre l'objectif de révélation est basée sur la prise de parole qui est donnée au sujet. Le travail d'interprétation est réservé aux analystes mais comment notre travail peut-il s'enrichir de l'apport théorique de la psychanalyse ? C'est la possibilité d'aborder tout un pan des décisions qui jusqu'à-là ne rentraient pas dans les cadres d'analyse traditionnels. Une dimension importante est alors introduite, celle du temps et de son inéquation avec les logiques en jeu : l'inconscient est intemporel.

---

### 2.3.5 La temporalité

« Le présent du passé, c'est la mémoire, le présent du présent c'est la vision, le présent du futur c'est l'attente ».

Pour répondre à la question *Qu'est-ce donc que le temps ?* Saint Augustin<sup>50</sup>, au XI<sup>e</sup> siècle, conçoit un présent élargi où l'évènement fait sens pour l'homme. « Le second enseignement augustinien est que le passé n'est jamais vraiment révolu, car il continue à travailler le présent dans un futur du passé qui vient frapper l'individu dans son actualité la plus vive. »(Dosse, 2013, p. 39). Cet auteur qui s'intéresse à la perception du *présent* dans le champs des recherches historiques, positionne Bergson dans cette logique lorsqu'il définit une vision du temps fondée sur la conception d'un passé *contemporain* du présent qu'il a été : « le passé n'est jamais vraiment révolu et persiste dans le présent dont il n'est pas dissociable » (ibid.).

Cette conception délinéarisée du temps donne au passé un enjeu particulier, celui de faire corps avec le présent par l'intermédiaire de la mémoire. Nous retrouvons ici les mécanismes par lesquels l'inconscient agit sur le présent par l'intermédiaire des souvenirs refoulés, c'est la notion d'hétérochronie<sup>51</sup> : le temps est *non unifié* à l'intérieur d'un inconscient intemporel. Cette rupture avec le temps réel est la manière dont Freud intègre la temporalité psychique à la mémoire en fondant sa structure sur des processus temporels toujours en acte (Medda, 2007). Pour rendre compte de cette multiplicité des logiques temporelles, Deleuze et Guattari (1980) distinguent le temps qui fixe les choses et les personnes dans leur réalisation présente – le *chronos* – et celui qui relève de l'éternel pour s'inscrire au-delà de l'effectuation, *l'Aïôn*. Leur distinction est « ligne flottante qui ne connaît que les vitesses, et ne cesse à la fois de diviser ce qui arrive en un déjà-là et un pas-encore-là, un trop-tard et un trop-tôt simultanés, un quelque chose à la fois qui va se passer et vient de se passer » (ibid. p. 320). Dans cette logique, l'évènement constitue un changement de l'ordre du sens, il devient l'instance originaire qui ouvre la chronologie et permet au temps de « se différencier en deux jets, celui des présents qui passent et celui des passés qui se conservent. À la fois le temps fait passer le présent et conserve en soi le passé » (Medda op. cit., p. 141). À la perception spatiale des choses – le souvenir du lieu de l'évènement - Deleuze fait correspondre le souvenir d'un passé qui se conserve dans le temps et s'actualise à tout moment : « La mémoire n'est pas en nous, c'est nous qui nous mouvons dans une mémoire-être, dans une mémoire-monde. Bref, le passé apparaît comme la forme la plus générale d'un déjà-là, d'une préexistence en général que nos souvenirs supposent, même notre premier souvenir s'il y en avait un, et que nos perceptions, même la première, utilisent. »<sup>52</sup>. La notion de *déjà-là* qui ressort de ces conceptions de la temporalité est une manière de penser le rapport du passé au présent. Le passé n'est pas révolu mais « toujours source d'invention » (Dosse, op. cit., p. 44) et sa connaissance est une des origines

---

<sup>50</sup> Saint Augustin, *Les Confessions*, Livre XI, chap. XIV, Flammarion (GF), 1964, p. 269. Cité par François Dosse, « Le présent est davantage que l'instant » *Écrire l'histoire*, n° 12 – automne 2013, p. 37-46

<sup>51</sup> Au départ, l'hétérochronie est une modification de la *vitesse* et de la *durée* de développement de certains paramètres biologiques au cours du développement de l'organisme.

<sup>52</sup> Cité par Medda, V. (2007). Hétérochronie du transfert. *Che vuoi ?*, N° 27(1), p. 141.

d'information à prendre en compte pour analyser l'activité décisionnelle. Ainsi, par exemple, s'intéresser à la carrière sportive du tuteur professeur d'EPS peut être l'occasion d'apprendre de quelle manière il a vécu une activité physique et sportive (APS) qu'il est en train d'enseigner :

- Était-ce sous sa forme compétitive, ou au contraire de manière conviviale ?
- Comment a-t'il découvert cette pratique, à partir d'un cours d'EPS, à l'association sportive de son collège, dans un club proche de son habitation ... ?
- Quelles sont les personnes qui ont compté pour son engagement dans l'activité, ses parents, son entraîneur, un professeur d'EPS ... ?

Ces éléments peuvent concourir à comprendre le cheminement d'une conception sportive, la manière dont est appréhendée son enseignement. Ce sont des informations qu'il est possible de mettre en relation avec les intentions du tuteur. Mais d'autres détails peuvent s'avérer importants lorsque certaines décisions restent difficilement appréciables. Il s'agit de faits marquants qui, au détour d'une phrase, peuvent révéler l'intensité d'une situation vécue, comme une victoire exceptionnelle, un stage sportif révélateur ou encore une blessure particulièrement malvenue. Est-ce que ces événements du passé ont encore une influence plus ou moins consciente sur la manière dont le sujet-enseignant perçoit une situation sportive ?

Cette préexistence d'une perception *déjà-là* peut s'actualiser à tout moment dans l'émergence d'un point de vue, d'un choix, qui est fait par le sujet. Cette permanence d'une influence possible du passé dans n'importe lequel des temps présents s'opérationnalise dans la notion *d'après-coup* :

« Le phénomène de latence nous révèle l'importance, dans le domaine de la psyché comme de l'histoire, de l'après-coup, ce qui induit une conception éclatée de la temporalité. {...} l'après-coup qui intervient ultérieurement et vient donner une intelligibilité nouvelle au passé tout en se définissant aussi comme un supplément de sens. À partir de cette conception, l'événement, traumatique ou non, n'agit qu'à retardement, et sa vérité n'est efficace que dans l'après-coup ».  
(Dosse, op. cit., p. 44)

La notion de *temps éclaté* (André Green, 2000) singularise la valeur et la destinée temporelle d'un événement :

- Celui-ci peut être prégnant au moment de son avènement mais ne jamais avoir de répercussion sur la suite de la vie du sujet.
- Au contraire son poids mémoriel peut impacter plusieurs choix et cheminements à différents moments de la vie du sujet.

- Une expérience vécue sans effet immédiat notable peut avoir une influence sur des événements ultérieurs au cours de la vie du sujet. Mais cette opérationnalité est alors dépendante de la spécificité de la configuration situationnelle et/ou relationnelle qui lui donne l'occasion de s'exprimer.

Le présent peut trouver sa source d'explication dans le passé, mais il est aussi possible que le passé lui-même puisse prendre sens – ou un nouveau sens - qu'à partir d'une disposition nouvelle que le présent fait advenir. Cette acception du temps est compréhensible lorsque nous faisons l'expérience consciente de l'association d'une de nos expériences à la situation vécue. C'est la définition linéaire du temps qui est alors en jeu, celle qui nous permet « d'établir des relations causales stables entre des faits, de façon à pouvoir avancer que demain comme aujourd'hui, ici comme ailleurs, telles causes produiront tels effets » (Jobert, 2006, p. 33).

Mais l'enjeu de la compréhension d'une nouvelle définition du temps est d'accéder à autre chose : « Les événements marquants de la vie d'un sujet restent présents, même s'ils sont, dans le processus de refoulement, absents à la conscience à un moment *t* donné. Comme chacun sait, ils réapparaissent parfois sans que le sujet ne le demande, ni ne le souhaite, comme dans les lapsus, les actes manqués ou les rêves : c'est la réalité de l'inconscient et sa capacité à apparaître à l'endroit où l'on ne l'attend pas ! » (Terrisse, 2017, p. 53). Le temps devient une variable indépendante qui produit ses propres logiques, à partir de ses instants, ses pauses, sa continuité comme ses ruptures, la direction qu'il veut prendre. La remémoration n'est plus simplement une fonction d'archivage mais « une confrontation historique permanente avec ce qui advient » (Medda, 2007, p. 134). Et les événements psychiques de chaque époque d'être sans cesse réorganisés. Cette auteure rappelle que, avec les théories structuralistes, la mémoire est comme la pensée, construite à partir de la structure du langage. Le contingent qui a existé s'ordonne à la nécessité qui n'est pas encore advenue mais chemine le long de la parole. La « structure » pour Lacan caractérise le sujet et lui permet d'advenir (Abelhauser, 2010). Il peut s'inscrire dans une histoire et évoluer ainsi dans une dimension diachronique du temps, ou s'organiser dans son contexte actuel et prendre part à la définition synchronique des événements. Mais l'expérience qui a marqué, l'événement refoulé, le symptôme qui resurgit, échappent à ces logiques temporelles pour rester anachroniques, c'est le propre de leur inscription dans le psychisme du sujet. « Le refoulé se définit justement d'être un anachronisme » (Medda, op. cit., p. 134).

L'après-coup est une manière d'accéder à cette « in/a-temporalité » psychique. Il « se dit d'une dimension temporelle et causale, relative à la vie psychique. Elle consiste dans le fait que des impressions ou des traces mnésiques peuvent n'acquérir tout leur sens que dans un temps postérieur à celui de leur première inscription » (Chemama & Vandermersch, 2009, p. 70). Certains chercheurs ont fait de ce postulat une méthodologie fondée sur le registre temporel : André Terrisse (2000) s'appuiera sur la notion de *remaniement* de Chevallard (1985) pour mettre en place des entretiens « d'après-coup » comme une « machine à remonter le temps ». Effectués plusieurs mois après les observations, ces entretiens sont

l'occasion d'accéder avec le sujet à des niveaux d'explication dont il n'avait pas conscience lui-même : « le sujet remanie après coup les événements passés et c'est ce remaniement qui leur confère un sens, et même une efficacité » (Laplanche et al., 1967). La mise au jour de la spécificité du psychisme dans son rapport au temps implique la construction d'une temporalité méthodologique ». André Terrisse (2017) reprend la logique de Lacan<sup>53</sup> pour illustrer cet enjeu avec les trois temps du psychanalyste :

L'instant du regard / Le temps pour comprendre / Le moment de conclure.

Pour notre recherche, cela correspond à l'observation de l'activité du tuteur durant l'entretien conseil : que transmet-il ? Notre regard se porte sur les intentions qu'il a avant l'observation de la séance, puis sur les décisions qu'il prend durant ses échanges avec son(sa) stagiaire. Ainsi caractérisées, nos observations impliquent que nous *regardions* la journée de visite dans son ensemble. C'est une temporalité spécifique à mettre en œuvre sur l'amplitude d'un jour de travail : quelles intentions avait-il le matin ? Quels éléments significatifs ont pu les faire évoluer durant l'observation ? Lorsqu'arrive le temps des échanges, quelle organisation de l'entretien-conseil pouvons-nous observer ?

Le temps de la compréhension est alors double :

- Il y a le temps que le chercheur va prendre pour transcrire les données recueillies, les qualifier pour les mettre en relation : combien d'intentions initiales sont formulées par le tuteur, quand sont-elles confirmées, ou au contraire remaniées ? À quel moment de l'entretien-conseil sont-elles mises en œuvre ? A l'issue de la journée de visite, le sujet-enseignant peut-il résumer les points forts de son intervention ?
- En *parallèle*, c'est le temps de l'après-coup qui *fait son œuvre* et laisse l'opportunité au sujet de se trouver en position d'associer passé et présent pour une nouvelle lecture de son activité didactique. Est-ce que le tuteur veut relativiser l'importance qu'il a accordé à un élément particulier de la leçon analysée ? Est-il toujours satisfait de la manière dont il a conduit l'entretien ? Est-ce qu'au moment de ce retour sur son activité de nouveaux éléments lui viennent à l'esprit ?

Le temps de la compréhension est donc un temps partagé entre le chercheur et le sujet, un temps de dialogue entre des mises en relation hypothétiques faites par l'observateur et des interprétations originales produites par l'observé. Cette signature singulière est un premier temps de conclusion : c'est le sujet qui donne sens à son activité en délivrant ses réponses intimes. Le second temps est celui du chercheur qui reprend les dire du sujet pour conclure et produire une vision d'ensemble de son activité à partir des logiques temporelles de son analyse :

---

<sup>53</sup> Lacan, « Le temps logique et l'assertion de certitude anticipée », 1966.



- Comment évoluent intentions et décisions du tuteur le jour de la visite ?
- Quels sont les déjà-là du sujet qui permettent d'échafauder des hypothèses explicatives sur l'activité décisionnelle caractérisée ?
- Comment, après-coup, le sujet se positionne par rapport à ces mises en relation ?
- Quelles conclusions peut-on retirer de la logique singulière ainsi révélée ?

Nous mettons en lumière la multiplicité des dimension temporelles qu'il est possible de prendre en compte lorsque nous cherchons à accéder à l'explication de l'ensemble des décisions prises par un sujet en activité. Le temps présent n'est pas que la suite du temps passé - c'est le temps linéaire - mais aussi le fruit d'un temps conservé et d'un temps qui passe. Les notions de *déjà-là* et d'*après-coup* sont l'opportunité d'accéder à ce *temps éclaté* qui à la fois signifie le présent à partir d'expériences vécues qui peuvent être refoulées, et redéfinit le passé à partir d'une invention signifiante que le présent fait advenir. Lorsque l'on s'intéresse au présent d'une activité, il est donc possible de prendre en compte de ce qui est *déjà-là* chez le sujet pour le mettre en relation *après-coup*. Le temps de l'événement didactique est lui-même défini par une temporalité propre, celle de la journée de visite. Notre travail consiste à *pister* les intentions initiales du sujet pour saisir leur actualisation - les décisions prises au cours de l'entretien-conseil - en tentant de suivre l'origine de leurs remaniements possibles entre les différentes étapes de la journée - la visite puis les échanges. Le déjà-là du sujet c'est le souvenir d'un passé qui se conserve dans le temps et s'actualise à tout moment. Notre regard qui a scruté les détails d'une journée de prise de décision doit aussi se porter sur l'ensemble d'une vie - sportive, étudiante, professionnelle - pour rechercher quels événements peuvent influencer de manière latente les choix du tuteur. Le travail de mise en correspondance des différentes données recueillies – intentions, décisions, remaniements, expériences/souvenirs – permet de revenir vers l'enseignant-tuteur avec plusieurs questions et quelques hypothèses explicatives. Ce retour sur l'activité n'a de sens qu'après un certain laps de temps : « Le temps où ça se passe n'est pas le temps où ça se signifie » (André Green, 2000, p.45). Le temps qui sépare la réflexion du sujet de son activité est celui qui peut lui permettre de donner un sens *après-coup*. Le temps de la conclusion du chercheur ne viendra qu'en dernier ressort, une fois que le sujet aura accéder à des niveaux d'explication dont il n'avait pas conscience lui-même et dont il sera le garant.

---

### 2.3.6 La clinique

Le terme *clinique* désigne avant tout une manière de travailler qui se donne pour objectif d'objectiver une pratique, une activité, à la fois sociale et intime. C'est sur le terrain et avec d'autres que cette orientation offre au chercheur la possibilité d'élucider l'origine des résistances à la transmission ordonnée des savoirs formels. C'est un terme qui vient de la médecine pour désigner cette démarche qui reste proche du malade : « Malgré tous les progrès des examens de laboratoire, le médecin a intérêt à continuer de regarder, de palper, de percuter, d'ausculter, on pourrait même ajouter de flairer. Hormis le stéthoscope (mais on peut s'en passer), on voit que ces investigations se font à mains nues, sans instrument. » (Chiland, 2013, p. 1). C'est donc avec le regard, l'écoute et le flair, sans instrument – excepté le dispositif d'enregistrement audio –, que le chercheur *clinicien* est proche de son sujet. Catherine Yelnik (2005, p. 134) précise que « le caractère clinique d'une recherche indique que celle-ci ne porte pas sur des faits en extériorité mais sur un « vécu », des points de vue subjectifs, des ressentis, un « rapport à » quelque chose ». C'est la situation et la manière singulière dont le sujet va la vivre qui guide le chercheur. Son intérêt se porte alors sur les événements qui s'y produisent. L'événement intéresse le chercheur parce qu'il résiste, il met à mal ses conceptions préalables et l'oblige à renouveler ses modes d'intelligibilité. L'événement est alors « ce qui survient pour une subjectivité aux prises avec l'inattendu » (Cifali & Giust-Desprairies, 2006b, p. 9).

Remarquons que le terme clinique, puisqu'il désigne plus une orientation qu'un type d'activité est assez répandu. Mireille Cifali et Florence Giust-Desprairies (2006a p. 188) relèvent ainsi la variété de ses usages :

« On parle ainsi d'une clinique du travail (Jobert, Lhuilier), de l'activité (Clot), de l'institution (Fustier, Giust-Desprairies), de l'apprendre (Blanchard-Laville), de l'événement (Cifali, Giust-Desprairies). Dans les disciplines des sciences humaines, certains chercheurs se réclament d'une sociologie clinique (De Gaulejac), d'une psychosociologie clinique (Lévy), d'une psychologie sociale clinique (Barus-Michel, Giust-Desprairies), d'une ergonomie clinique (Hubault) ou d'une pédagogie clinique (Cifali, Imbert, Pechberty), d'une didactique clinique (Blanchard-Laville, Hatchuel). Ou se désignent comme éducateur ou enseignant clinicien (Rouzel). »

D'une manière générale, la clinique « est, avant tout, attention à la réalité psychique de sujets aux prises avec des difficultés tant dans le rapport à eux-mêmes que dans leur ajustement à leurs milieux de vie »<sup>54</sup>, et pour les sciences de l'éducation, le clinicien est « soucieux de comprendre (plus que d'expliquer) la place, le retentissement et le sens des difficultés éprouvées par chaque sujet et groupe sociaux dans leur rapport à l'acquisition ou à la transmission du savoir »<sup>55</sup>. Pour le chercheur en sciences de l'éducation, la « démarche

---

<sup>54</sup> MORVAN J.-S. (1995). - Psychologie clinique et recherche : quelles questions pour quels objets ? In : Dialogues sur l'éducation. Paris : Université René Descartes Paris V ; Santiago du Chili : Pontificia universidad Católica de Chile. Ouvrage franco-chilien, cité par Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : Enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127(1), 9-22, page 19

<sup>55</sup> idem

clinique »<sup>56</sup> permet de se rapprocher des processus de fonctionnement de l'apprenant et du formateur pris dans leurs interactions avec l'environnement, ses normes et ses contraintes. Remarquons que dans le milieu de l'éducation, la parole est surtout donnée aux professeurs en tant que détenteurs d'un savoir, et pour la diffusion de ce savoir. Pour Catherine Yelnik (op. cit.), « La parole n'a donc pas, de manière essentielle, une fonction expressive, et rares sont les situations où la subjectivité des élèves ou des étudiants est sollicitée et valorisée. L'entretien s'y pratique à la marge ». Et dans cette marge nous retrouvons les relations de conseil individualisé, les relations avec les parents, et une pratique où l'entretien est central : la relation de tutorat. Dans ce cadre, l'activité décisionnelle est une gestion de dilemmes et l'intérêt porté aux événements qui surgissent dans la situation didactique est un des moyens de comprendre la manière dont ils sont résolus. Maria Pagoni (2010, p. 19) rappelle que des tensions et/ou des conflits caractérisent aussi ces processus de fonctionnement : « Ces tensions sont des indicateurs d'un conflit interne, marqué par l'inconscient, entre le « *Soi professionnel* » centré sur les normes du métier intériorisées par l'enseignant, et le « *Soi personnel* » marqué par l'histoire de ce dernier, son rapport au savoir et aux autres. » Ce présumé de l'inconscient qui est à l'œuvre dans les conduites est un des acquis fondamentaux de la psychanalyse auquel fait référence la démarche clinique. Dès 1983, Claude Ravault d'Allonnes annonce qu'elle ne « s'intéresse pas particulièrement aux avatars de la psychanalyse dans mon champ. Je m'en sers quand elle m'est utile notamment en ce qui concerne l'intrapsychique et certains aspects du relationnel, ou plutôt de l'interpersonnel [...]. Je cherche ailleurs autre chose quand le terrain, la situation, l'objet de l'intervention, de la formation, de la recherche, l'exigent. Et je ne m'en fais pas scrupule ». Pour elle, il est nécessaire d'avoir « une approche multidimensionnelle pour la prise en compte des situations sociales réelles qui sont traversées par des dynamiques différentes et conflictuelles : historique, technologique, idéologique, économique ... où le pulsionnel est à l'œuvre »<sup>57</sup>. La clinique s'intéresse à la parole du sujet traversé par une multitude de perspectives, elle privilégie l'étude de cas. Elle renvoie le chercheur à son rapport à la psychanalyse. Cette démarche lui permet de prendre en considération le rôle de l'inconscient pour élucider les énigmes qui entourent son objet d'étude. Ce n'est donc pas l'objet d'étude en tant que tel qui est défini par la démarche mais plutôt une manière de le définir dans le champ social et professionnel. Ce que concluent Mireille Cifali Florence Giust-Desprairies (2006a, p. 189) :

« Ce qui définit, en effet, une démarche clinique ne dépend pas avant tout des objets qu'elle se donne ni de la situation où elle s'exerce, mais d'une visée qui prend parti. Le parti de retarder tout mode opératoire. Le parti d'écouter pour entendre. Si la clinique s'intéresse au sujet dans son rapport à ses objets, elle reconnaît un sujet fondé dans l'intersubjectivité et inscrit dans le lien social. Les institutions structurent des communications, des relations, assignent des statuts et des rôles, des places, exercent un contrôle social, imposent des normes, produisent des valeurs, règlent les rapports entre individus et groupes, médiatisent les rapports de l'individu à la collectivité,

---

<sup>56</sup> Terme utilisé par Revault d'Allonnes : Revault d'Allonnes C. et al. (1989), *La démarche clinique en sciences humaines*, Paris : Dunod.

<sup>57</sup> colloque « Champ social et inconscient », cité par Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : Enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127(1), 9-22.

fournissent des systèmes de représentation et d'interprétation qui organisent la formation du sens. Valeurs, représentations et sens contribuent à définir conjointement l'identité d'une société et les repères identificatoires de ses membres. Pour certains, ce sujet se saisit essentiellement à travers les institutions sociales, système symbolique qui reprend et structure les imaginaires qu'elles ordonnent autour de significations centrales venant soutenir et légitimer les activités sociales. Parce que la vie sociale convoque le sujet, l'intérêt du clinicien se porte également sur le travail comme activité matérielle et symbolique constitutive du lien social et de la subjectivité. L'intérêt se porte sur le monde du travail comme ensemble d'épreuves, de contraintes, mais aussi dans sa fonction d'étayage essentielle à la construction du sujet »

La démarche clinique est donc une rencontre. C'est la rencontre de deux subjectivités qui entrent en relation, « La démarche clinique est toujours relationnelle : elle travaille dans la relation et sur la relation » (Revault d'Allonnes et al., 1989, p. 23). C'est une relation intersubjective asymétrique dans laquelle chercheur et sujet doivent trouver la bonne position, celle qui permet d'être à la bonne distance pour permettre le recueil de la parole dans un climat de confiance mutuelle : « la démarche clinique se caractérise par [...] un travail sur la juste distance ; [...] une rencontre intersubjective entre des êtres humains qui ne sont pas dans la même position. » (Cifali, 2012). Chercheur et sujet sont engagés dans une relation qui implique l'un envers l'autre. Il y a l'accord initial que le sujet donne au chercheur, mais il se rajoute au fur et à mesure des rencontres la possibilité d'apparition de désirs inconscients envers ce dernier. C'est la manifestation de processus transférentiels (Freud, 1900) qui constituent la relation affective qui se noue lorsque deux personnes se fréquentent. Ce phénomène est à prendre en compte et fait partie de la démarche clinique : « Cette approche a la double caractéristique de prendre en compte en priorité, dans les situations étudiées, les processus inconscients, au sens freudien, et de ne pas éluder la question de la relation transférentielle du chercheur à son objet-sujet(s) d'étude mais tout au contraire de travailler à partir de cette relation et de tenter d'en élaborer la dynamique chemin faisant. Ainsi, pour juger de la rigueur avec laquelle elle est utilisée, on ne peut avoir recours aux critères habituels de scientificité qui accompagnent la démarche expérimentale car ses spécificités mêmes les rendent inadéquats et non pertinents. » (Blanchard-Laville, 1999, p. 10). Nous précisons ces enjeux dans le chapitre suivant.

Cette position *proche du sujet* peut se comprendre à partir de plusieurs dimensions qui concourent à la définir :

- La dimension qui mène du singulier à l'universel : c'est en s'attardant sur le singulier de chaque situation didactique étudiée que l'on en saisit l'épaisseur. Paradoxalement, c'est en devenant familier de l'intimité professionnelle d'un sujet que l'on accède à la connaissance de l'universel.
- La dimension sujet/objet, où le sujet n'est pas écarté - comme avec d'autres postures scientifiques - mais au contraire impliqué. Cette participation active du chercheur à promouvoir le sujet singulier

comme objet de sa recherche est l'acceptation de la part de subjectivité de tous les acteurs qui fait partie intégrante du champ.

- La dimension qui relie théorie et pratique. Le clinicien produit de la connaissance en étant actif auprès de son sujet : les dispositifs d'investigation peuvent induire des changements, des transformations chez le sujet étudié.
- La dimension qui va du pathologique au normal. Avec Freud, la frontière définie dans le champ médical n'a plus cours : les dysfonctionnements et les troubles du comportement sont une voie d'accès privilégiée aux mécanismes inconscients, leur connaissance agit comme un révélateur des processus latents.

Nous pouvons retenir, comme Claudine Blanchard-Laville (op.cit.) que l'extension du champs d'application de la clinique permet un intérêt non restreint aux seuls « malades ». C'est un mode d'investigation en profondeur de l'individu singulier en situation. Et pour cette auteure, la clinique a « recours à l'intuition non contradictoire avec un appel aux concepts psychanalytiques. » (ibid., p. 11). Cette intuition, l'auteure nous précise que ce n'est pas celle du sens commun, mais plutôt une *intuition dite clinique*. C'est une rupture ou « rien n'est donné, tout est construit »<sup>58</sup>, et, puisque c'est à l'appareil psychique du sujet que l'on s'intéresse, il faut accepter que celui-ci ne soit pas directement observable de par son caractère abstrait. Il n'y a pas de topologie de réponses, de coïncidences à rechercher avec des *conduites typiques*. Ce n'est pas le sujet qui *rentre* dans un corpus de savoirs, mais le recueil de réponses originales qu'il faut rendre significatives à partir de concepts théoriques. C'est un vécu, des ressentis, un rapport subjectif au monde sur lesquels se porte l'attention du chercheur. Freud (1909) a introduit la notion *d'attention flottante* pour décrire « un procédé qui consiste en ce que l'analyste suspend les motivations qui dirigent habituellement l'attention et se laisse aller le plus librement possible à son activité inconsciente ». Cette disponibilité d'esprit est aussi nécessaire au chercheur, une forme « d'attention inattentive » qui permet une « écoute souple » (Montagne, 2014, p. 128). Une manière de laisser venir cette intuition est d'accompagner le sujet en se laissant surprendre : il faut être disponible au surgissement de l'imprévu. La démarche clinique permet la surprise, l'inattendu, « la clinique se situe dans l'ordre de quelque chose qui (s')échappe en situation et ne se prévoit pas, du côté du vivant c'est-à-dire de l'incertain, de l'imprévu, de l'aléatoire et de la surprise. »<sup>59</sup> (Lani-Bayle, 2003).

D'un point de vue méthodologique, c'est l'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation, « il s'agit d'inviter une personne à s'exprimer librement sur un thème donné, indiqué au début sous la forme

---

<sup>58</sup> Gréco P. (1980). - Psychologie. Article de l'Encyclopaedia Universalis, cité par Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : Enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127(1), 9-22.

<sup>59</sup> Lani-Bayle, M. (2003). La complexité en formation. *Grand atelier MCX Lille, 18 et 19 septembre*. Vers une clinique de la formation ? Ou : se former par la narration et l'écriture, par l'écoute et la lecture, Lille, cité par Basco, L. (2012). La démarche clinique dans l'accompagnement en formation : Vigilance et persévérance ? *Specificités*, N° 5(1), 241-256.

d'une question ou d'une phrase appelée « consigne » » (Yelnik, 2005, p. 135). La démarche clinique passe par le recueil de la parole en s'appuyant sur le postulat donné par B. Jacobi (1995)<sup>60</sup> : « le langage et la parole sont les moyens les plus adéquats pour un sujet de représenter son expérience, il est logique que tous ceux qui se préoccupent du fonctionnement psychique, social et collectif des sujets soient avides de leurs discours ». Dans ce cas, l'entretien clinique n'a ni visée diagnostique ni visée thérapeutique. Pour Marie-France Castarède (2013), les entretiens cliniques peuvent être différenciés selon deux facteurs :

- Le degré de liberté dans l'entretien. Il dépend d'abord de la densité du questionnement amené par le chercheur : est-ce qu'il pose beaucoup de questions, ou au contraire fait peu d'interventions ? C'est ensuite la liberté de la réponse qui est induite par la formulation de la question : avec des questions fermées l'interviewer obtiendra des réponses standardisées.
- Le niveau de profondeur : « plus le niveau de liberté sera grand, plus les réponses seront riches et complexes ; en revanche, si le degré de liberté est réduit, les réponses seront précises et univoques ». Castarède, op. cit., p. 139

Pour notre travail, nous recherchons cette profondeur en construisant des entretiens non-directifs susceptibles de laisser la liberté au tuteur de produire sa propre singularité au fur et à mesure qu'elle s'exprime : « La visée émancipatrice d'une clinique du sujet vise son avènement par le débordement de son assujettissement. » » (Buznic-Bourgeacq, 2021, p. 181). Avec ce type d'entretien c'est le chercheur qui introduit les domaines à explorer – contrairement à l'entretien à visée thérapeutique – pour ensuite se centrer sur la personne. L'entretien pourra être décodé en distinguant le contenu manifeste et le contenu latent. Dans notre configuration, ce sont les entretiens avec chaque tuteur qui nous permettront de leur donner la possibilité de produire une parole singulière à partir de différentes consignes de départ :

- Leurs expériences d'étudiant, de sportif, d'enseignant...
- Leurs conceptions du métier d'enseignant, de la discipline, de l'activité enseignée, d'une séance d'EPS, des élèves...
- Leurs intentions d'enseignant, d'observateur, de tuteur, d'évaluateur ...

La démarche clinique consiste alors à laisser libre le tuteur d'accorder plus ou moins d'importance à ces thématiques proposées, de les mettre en relation, de les ignorer, d'utiliser des registres de langage différents pour les aborder. Lors de ces entretiens de l'imprévu peut surgir : un changement de ton, un rire, une sémantique inhabituelle, un silence, un geste associé à une réponse - comme frapper la table -, un silence,

---

<sup>60</sup> Jacobi B. (1995). Cent mots pour l'entretien clinique, Toulouse : Erès. Cité par Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche & formation*, 50(1), 133-146.

un chuchotement, une gêne ... Tout ces détails sont des *micros-événements* au moment de leur apparition et possèdent la faculté d'être des événements que le chercheur a l'intuition de souligner sans à priori. « L'événement défie nos théories dans le moment même où il surgit mais aussi dans « l'après-coup » quand il est possible de s'en ressaisir, d'en dégager du sens et d'en construire une connaissance. » (Cifali & Giust-Desprairies, 2006b, p. 9).

Le terme *clinique* désigne une manière d'aborder le sujet lorsque le chercheur veut l'étudier en situation. C'est à la fois un moyen de le définir dans le champ social et professionnel et une démarche fondée sur la rencontre. Est-ce qu'un chercheur peut être proche de son sujet ? Le chercheur clinicien est proche, à la bonne distance pour qu'une confiance mutuelle s'instaure et que la parole du tuteur puisse représenter son expérience, son vécu. Cette position est éloignée des critères habituels de la démarche expérimentale, elle se base sur l'étude de cas. Mais elle permet, à partir du postulat de la prise en compte de l'intersubjectivité qui se noue entre le chercheur et son sujet, de comprendre l'universel à partir du singulier, de conserver cette singularité du sujet au cœur de l'objet de la recherche, d'accepter que les concepts théoriques manipulés puissent induire des changements dans la pratique, de révéler des processus latents à partir d'écarts au normal. À partir d'une attention flottante et suspendue aux détails qui peuvent apparaître de manière aléatoire durant les entretiens, le chercheur clinicien développe une attitude intuitive à l'écoute de dévoilements possibles d'énigmes et de dilemmes qui traversent le sujet. La démarche clinique consiste à porter son intérêt sur les événements qui se produisent dans les échanges, ceux qui relèvent de l'imprévu et de l'inattendu. Cette capacité à être surpris permet d'être attentif au fonctionnement psychique du sujet, et par là-même de prendre en compte le rôle de l'inconscient dans les processus décisionnels. Cette définition du sujet inconscient est aussi celle qui admet que des processus transférentiels sont à l'œuvre lorsque le sujet livre ses paroles au chercheur.

---

### 2.3.7 Transfert, contre-transfert et implication

Avec l'entretien clinique, l'objectif est d'aider le sujet à s'exprimer en se rendant disponible pour l'écouter. Cette volonté de prendre en compte la complexité des processus psychiques demande une attention particulière, un travail d'observation de soi-même, d'auto-analyse et de contrôle de soi (Marbeau-Cleirens, 2013). Dans cette relation, lors de la *rencontre* entre deux individus singuliers, ces mêmes processus psychiques sont à l'œuvre et touchent les deux partenaires. Le transfert est le concept développé par Freud (1912) pour caractériser ce qui se noue entre les deux protagonistes. Il s'agit des phénomènes qui sous-tendent la relation affective qui s'instaure dès que deux personnes sont en contact : « Le terme transfert désigne la transposition, le report sur une autre personne – et principalement le psychanalyste – de sentiments, désirs, modalités relationnelles jadis organisés ou éprouvés par rapport à des personnages très investis de l'histoire du sujet » (Denis et al., 2002, p. 1744). Le processus transférentiel est constitué des désirs inconscients que chacun reporte sur l'autre. Pour Lacan, le transfert est inhérent à la situation de parole : « À chaque fois qu'un homme parle à un autre, d'une façon authentique et pleine, il y a au sens propre, transfert » (Lacan, 1966, p. 209). D'une manière concrète, c'est le phénomène de projection qui pousse le communicant à identifier chez son auditeur quelles sont ses attentes. Il cherche alors inconsciemment à *dire à l'autre* ce qu'il imagine qu'il a envie d'entendre : « un sujet ne s'adresse jamais vraiment tout à fait à celui à qui il parle et ne parle jamais tout à fait de ce dont il considère parler : il transfère sur les autres sujets, et sur les objets, ce qu'il a vécu et construit auparavant » (Buznic-Bourgeacq, 2021, p. 181). D'une certaine manière la communication ne s'adresse pas au sujet-récepteur *réel*, inaccessible, mais à la représentation *imaginaire* que le sujet-émetteur s'en fait. Le transfert se fonde sur l'aspect dissymétrique de la relation lorsque le sujet attribue à l'autre une intention à son égard, un savoir sur lui : « dès qu'il y a quelque part un Sujet Supposé Savoir, il y a transfert » (Lacan, op. cit., p. 209).

En science de l'éducation, la notion de savoir est centrale et un des enjeux est de comprendre comment elle relie le formateur et le formé. En général, *les élèves pensent que le professeur sait* et ils projettent sur lui certaines attentes. L'enseignant incarne un rôle imaginaire qui lui octroie savoir et pouvoir. Il en est de même pour l'enseignant-tuteur. À côté de son stagiaire – lorsqu'ils sont en situation de classe -, ou face à lui – lors de l'entretien-conseil -, est-ce que le tuteur occupe la place de *celui qui sait*, où à minima de celui qui a déjà expérimenté ? Cette position symbolique en fait la cible des processus transférentiels de son stagiaire : « Celui à qui je suppose le Savoir, je l'aime » (Lacan, 1975). Une partie de la relation que le stagiaire entretient avec son tuteur est orientée par ce qu'il transfère de ses propres expériences, sa propre histoire. Pour comprendre cette relation et son évolution, nous pouvons reprendre les remarques de François Sauvagnat (2010) qui montre que, dans la première période de Lacan, celui-ci voit que le transfert s'incarne d'abord dans une « requête », puis une « plaidoirie » et enfin un « appel à témoin ». Ce phénomène a une influence sur le tuteur lui-même, animé de désirs inconscients, au travers du *contre-transfert*.

Pour la psychanalyse, le contre-transfert est « l'ensemble des réactions inconscientes de l'analyste à la personne de l'analysé et plus particulièrement au transfert de celui-ci » (Laplanche et al., 1967, p. 103).



Entre un formateur et le formé la relation n'est pas la même qu'entre un analyste et son patient. Cependant, la dissymétrie induite par le cadre institutionnel et la représentation sociale de chaque statut implique une contre-réaction importante : le tuteur projette sur le stagiaire ses interprétations qui « sont toujours profondément marquées par sa propre subjectivité (...) : un sujet est confronté à un autre sujet et entrevoit en lui des problèmes qui sont loin de le laisser neutre ou indifférent. ». Et il est affecté par son propre désir « c'est-à-dire le système de ses attitudes et de ses options inconscientes, de ses dispositions d'esprit »<sup>61</sup> (Ogilvie, 1987, p. 37). Par exemple, un enseignant-tuteur peut être influencé dans sa relation par sa propre expérience de stagiaire. De manière plus ou moins inconsciente il peut faire référence aux souvenirs qu'il a de son tuteur et de la place qu'il a occupé dans sa formation. Selon ce vécu professionnel et personnel, peut-il être animé du désir de revivre cette relation avec son stagiaire, ou au contraire avoir l'intention de ne pas reproduire une situation enregistrée comme désagréable ? Il est donc possible que l'enseignant-tuteur ait des réactions inconscientes aux désirs, sentiments et attentes que le stagiaire projette sur lui. De cette position imaginaire peut naître alors des phénomènes propres à la réaction de contre-transfert susceptibles d'animer le tuteur de dispositions d'esprit inconscientes. Un des enjeux de notre travail est d'intégrer cette dynamique aux éléments constitutifs de la sélection des savoirs mis en circulation lors de l'entretien-conseil.

L'option clinique que nous avons retenue pour notre démarche d'investigation nous offre la possibilité d'intégrer les phénomènes de transfert et de contre-transfert. Or, comme le souligne Claudine Blanchard-Laville (2001, p. 196), « pour étudier un psychisme humain, on est obligé de passer par un autre psychisme humain ». C'est alors l'implication du chercheur qui est la garantie de la mise en œuvre de la démarche clinique, « le chercheur ne peut s'abstraire de la relation aux objets qu'il étudie, cette relation fait elle-même partie de la recherche » (Blanchard-Laville, 1999, p. 19). Cette approche intègre la subjectivité du chercheur au même titre que celle du sujet :

« Au cours d'un entretien, chacun des interlocuteurs reçoit des impressions de l'autre, son apparence physique, ses regards, sa voix, ses gestes, ses mimiques, ainsi que de la situation d'entretien elle-même. Chacun des deux associe des idées, éprouve nécessairement des sentiments, positifs ou négatifs, attribue à l'autre des caractéristiques, des intentions, réelles ou imaginaires, et pas uniquement en réaction à ses comportements. » (Yelnik, 2005, p. 135)

Transfert et contre-transfert sont à l'œuvre lorsque chercheur et tuteurs se rencontrent et échangent. Concernant le transfert, c'est la dimension temporelle de la méthode clinique qui concentre la possibilité de son apparition : l'accès au *déjà-là* du tuteur et les échanges *après-coup* sont deux moments privilégiés pour le sujet si celui-ci « veut » exprimer une intention, un désir à l'égard du chercheur. D'autres éléments

---

<sup>61</sup> Ogilvie, B. (1987). *Lacan : La formation du concept de sujet (1932-1949)*, cité par Buznic-Bourgeacq, P. (2021). *Prendre en compte le sujet. Enjeux épistémologiques et défis méthodologiques pour les sciences humaines*. Champs social Editions.

spécifiques à la relation chercheur-enseignant sont à signaler pour mesurer les possibles expressions du phénomène :

- Le premier est lié au cadre de fonctionnement qui est proposé aux sujets. Lors de notre sollicitation initiale nous insistons sur le caractère ouvert des échanges que nous voulons avoir avant et après les journées de visite. Une fois l'enseignant-tuteur engagé comme sujet d'étude nous répétons à chaque entretien l'orientation personnelle que peuvent prendre les enregistrements : chacun est libre de ne pas répondre à une question, de répondre avec ses mots, de prendre le temps de formuler sa réponse, de revenir sur un point.... Le postulat est qu'il n'y a pas de réponse toute faite attendue à partir du thème ou de la consigne donnée, ce qui laisse l'entière liberté au tuteur de développer sa propre logique et de choisir la manière dont il veut se faire comprendre par le chercheur. Ces conditions de dialogue sont propices aux paroles intimes.
- Le second élément est lié aux différents statuts qui sont en jeu dans la relation chercheur-sujet spécifique à cette étude. En effet, c'est en tant que chercheur que je sollicite les enseignants-tuteurs mais je précise rapidement que c'est en parallèle à ma position d'enseignant du secondaire que je me suis engagé dans cette démarche. L'objectif initial est de fonctionner en toute transparence et de ne pas tromper le sujet : je suis aussi un collègue qu'ils peuvent avoir l'occasion de retrouver dans le cadre de projets et/ou de réunions. Ce double statut est susceptible de focaliser sur moi deux inclinaisons vers des savoirs que je suis supposé posséder. En tant que chercheur je suis supposé savoir extraire de l'implication contingente qui constitue leur quotidien une formalisation de leur pratique professionnelle, c'est la dimension surplombante de la science. En tant qu'enseignant, je peux aussi *implicitement* comprendre leurs difficultés et saisir leurs ressentis sans qu'ils aient besoin de les traduire en terme générique, c'est la dimension partagée de l'engagement sur le terrain.
- Le dernier point profite de l'imbrication de ces deux statuts pour renforcer l'envie d'expression parfois latente dans des professions fonctionnant en vase clos (l'intrusion dans une classe est interdite, la visite institutionnelle ou professionnelle rare). Les entretiens proposés aux tuteurs sont une occasion rare qui leur est offerte de parler de leur métier, de leur pratique, leur relation aux élèves .... Partager ses doutes, ses errements, se confier à un collègue n'est pas une démarche habituelle pour les enseignants. Cette fois-ci la parole est *suscitée*, et, contrairement aux données provoquées (Van der Maren, 1996, p.83), l'écoute du chercheur est dégagée d'une exigence formatée à des catégories définies à l'avance. *L'attention flottante* du chercheur permet au sujet de se laisser *dérivée* dans sa propre histoire et d'atteindre parfois certaines *zones profondes* de sa singularité. La proximité du chercheur avec la culture et les codes de la profession du sujet permet à ce dernier de délivrer une parole *non filtrée*, laissant entrevoir toute sa sédimentation historique que les remous de la relation didactique peuvent agiter.

Dans ces conditions, les processus transférentiels peuvent être particulièrement opérants. Plusieurs points instaurent un climat de confiance :

- Les conditions de confidentialité instaurées dès le départ
- Le cadre scientifique posé comme garant d'une activité non thérapeutique
- La répétition des sollicitations agissant comme un rituel attendu

Ce contexte favorable est susceptible de libérer une parole introspective, intime, avec la possibilité de s'inscrire dans des désirs multiples. Celui de plaire au chercheur qui est supposé savoir analyser une activité complexe, le désir de partager avec un collègue qui est supposé connaître la réalité du terrain. Cette subjectivité n'est pas une contrainte pour notre recherche, un biais scientifique qu'il faudrait corriger pour *lisser* les données recueillies. Au contraire, ce postulat de la réaction produite par le simple fait d'entrer en communication depuis une certaine position est à l'origine même de l'émergence de la parole susceptible de caractériser l'activité didactique observée. Si ce  *courant* qui remonte à la  *surface* ne nuit pas à son observation en la  *troublant*, c'est bien parce que notre étude ne s'arrête pas cette dimension apparente. La profondeur recherchée dans nos entretiens a pour vocation de saisir ces énergies, parfois inconscientes, qui nourrissent les actions du sujet. Ce transfert est une ressource pour le chercheur. Mais logiquement il n'est pas le seul processus à entrer en jeu dans la relation sujet-chercheur, le contre transfert « surgit face au transfert, sous le coup du transfert et comme effet du transfert sur l'analyste. » (Guyomard, 2011, p.11). C'est une relation interdépendante où « transfert et contre-transfert s'influencent l'un l'autre, se séparent et se rejoignent, en des moments de contenance et de rencontre, des laps d'incompréhension et d'inimitié, conscientes ou inconscientes » (Urtubey, 2006, p. 373). Dans une réflexion sur la place de ce concept dans les recherches cliniques en sciences de l'éducation, Fatih Ben Slama (1989) interroge la manière dont il peut être perçu hors du champs de la psychanalyse. Cet auteur fait référence à Georges Devereux (1867) pour qui « c'est le contre-transfert plutôt que le transfert qui constitue la donnée la plus cruciale de toute science du comportement ». Il reprend l'événement historique de la naissance de la théorie de la relativité pour comprendre cette place donné à l'observateur dans un univers relativisé : « Dans chaque expérience, dit Einstein, il y a deux événements, l'un auprès de l'observateur, l'autre auprès de l'observé (...), on ne peut observer scientifiquement que les événements survenus auprès de l'observateur, dans l'appareil d'expérimentation (...), ainsi l'éclairage est porté sur l'observateur qui devient le centre et la source la plus importante de la production de connaissance » (Ben Slama, op. cit., p 148). C'est à partir de la conception de ce monde relativisé que Georges Devereux considère que Freud opère lui aussi un renversement : c'est le transfert qui est la donnée fondamentale, la méthode d'investigation met donc au centre l'observateur, les réactions qu'il génère et ses propres réactions.

Il est donc nécessaire de faire une distinction à l'intérieur de cette subjectivité générée et vécue par le chercheur. En prenant en compte les théories psychanalytiques pour cette recherche, un de nos postulats de départ est l'existence de l'inconscient et l'influence qu'il peut avoir sur l'activité décisionnelle :

« En écoutant l'interviewé, le chercheur, même soucieux de neutralité, peut ainsi être à son insu, « encombré » par ses attentes, sa propre expérience, sa connaissance ou les représentations qu'il se fait de l'objet ou des situations évoquées, ses hypothèses, ce qu'il cherche à montrer, etc. Ces enjeux, plus ou moins inconscients, peuvent constituer des obstacles à son écoute, être sources de « déformations » comparables à celles « qui affectent la perception et les réactions de l'analyste envers son patient » (Devereux, 1967). Ces risques existent dans toute relation, et sont d'autant plus agissants qu'on voudrait les méconnaître. En prendre conscience et les analyser permet de les mettre un peu à distance, d'en limiter les effets négatifs. » (Yelnik, *op. cit.*, p. 136).

Par définition, l'accès direct aux dimensions inconscientes de ces phénomènes n'est pas possible et en première remarque nous pouvons avancer que, si le processus de contre-transfert du chercheur participe à la révélation de la singularité du sujet, il en reste pour autant inaccessible aux protagonistes de la relation. En seconde remarque, cette notion est particulièrement associée à la psychanalyse et à la situation de cure. Pour répondre à ces écueils, le terme *d'implication* est mis en avant par Ophélie Avron (1986)<sup>62</sup> « Même si l'appellation d'implication est peu précise, je ne la remettrai pas ici en question, car elle me permet d'inclure toutes les relations subjectives qui lient le chercheur à son objet de recherche. Je la préfère à la notion de contre-transfert de plus en plus utilisé en sciences sociales, mais qui me semble désigner spécifiquement la relation inter-subjective du chercheur et de l'observé au moment du recueil des données, relation vécue dans sa dimension inconsciente, réciproquement efficiente ». C'est une autre dimension qu'il s'agit d'étudier, celle du rapport que le chercheur « entretient avec sa propre recherche. Il s'y engage non seulement intellectuellement, mais aussi affectivement » (Yelnik, 2005, p. 136). Pour ce travail sur l'implication du chercheur, différents points à élucider sont relevés par les auteurs investis dans la démarche clinique : « ses motivations, ses objectifs explicites et implicites, son matériel clinique, ses choix théoriques » pour Philippe Chaussecourte (2017, p.118), « les motifs pour lesquels il entreprend cette démarche, le choix de l'objet, du cadre théorique, de la méthode ». pour Catherine Yelnik (*op. cit.*, p. 136). Et l'auteure de reprendre les questionnements de Jacqueline Barus-Michel (1996) : le chercheur n'est-il pas « son premier objet de recherche ? », « que cherche-t-on si ce n'est ce qui pose question à soi-même ? [...] C'est son inquiétude, sa perplexité, sa curiosité qui le pousse à interroger l'objet qu'il délimite dans la situation qu'il suscite ». Ces questions sont toujours d'actualité lorsque le chercheur est impliqué dans une démarche clinique, « Par exemple, qu'est ce qui peut bien conduire quelqu'un à devenir chercheur, chercheur en sciences humaines, en sciences de l'éducation, en didactique, etc. ? [...] Il est toujours bienvenu de se demander pourquoi on est là où on est. » (Buznic-Bourgeacq, 2021, p.197).

---

<sup>62</sup> Avron, O. (1986). Engagement clinique et théorique dans la recherche. *Bulletin de Psychologie*, 377, 797-799, citée par Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17.

Il est donc possible que l'intérêt que je porte pour ce travail de recherche soit à expliciter afin d'être au clair avec mes motivations, mes attentes, mon désir :

- Pourquoi reprendre des études au milieu de ma carrière d'enseignant du secondaire<sup>63</sup> ? Pourquoi en sciences de l'éducation ?
- Pourquoi un master de recherche<sup>64</sup>, pourquoi s'engager dans une thèse ?

Pablo Buznic-Bourgeacq (op. cit., p 200) précise que si le chercheur entreprend un questionnement sur son transfert il peut commencer par repérer quelles sont les figures du manque qui apparaissent dans son objet d'étude : un chercheur étudie des élèves mutiques comme un renvoi à son passé d'élève mutique, une autre chercheuse travaillait à haut niveau sportif en gymnastique et travaille ensuite à haut niveau universitaire sur la gymnastique. A partir de ces deux exemples, nous pouvons dégager deux pistes symboliques de notre engagement :

- Pour un de mes premiers sujets d'étude de Master, je remarque la proximité de son cursus professionnel avec le mien : une ancienneté équivalente, une permanence de l'engagement sur le terrain au travers de projets interdisciplinaires et de réussite dans le domaine du sport scolaire<sup>65</sup>. Je pense alors percevoir chez cette enseignante comme une frustration ambiguë : la réussite de ses projets est le fruit de sa motivation et de son expérience mais leur accomplissement n'enrichit plus son niveau de compétences professionnelles, comme si une limite indépassable était atteinte. Je projette sur elle une question qui m'anime à cette étape de ma carrière : que faire de tout le savoir accumulé lorsque le cadre institutionnel ne nous donne plus l'occasion de renouveler sa mise en œuvre ? Est-ce que le sujet s'investit dans sa fonction de tuteur pour conserver le sens de son efficacité professionnelle ? Est-ce que transmettre un savoir professionnel permet de continuer d'entretenir ce savoir ? *Après-coup*, au moment où je suis confronté à la parole du sujet qui se trouve dans la même situation que moi lorsque je quitte mon « costume » de chercheur, ces questions m'apparaissent clairement. Est-ce que c'est le sujet qui se les pose consciemment ? Est-ce que c'est le cadre de l'entretien qui lui permet de laisser se dévoiler ces questionnements ? Est-ce que c'est ma propre représentation des enjeux du métier d'enseignant après plusieurs années

---

<sup>63</sup> Mon inscription en M2 MEEF est réalisée en 2016, après 21 années d'ancienneté en tant que professeur EPS du secondaire.

<sup>64</sup> Le hasard de la rencontre avec mon directeur de recherche comme ancien formateur STAPS de l'UFR dont nous fêtons la 50<sup>ème</sup> année est une donnée. Mais cette « retrouvaille » est validée par un engagement conséquent sur une année de master en parallèle à mes exigences professionnelles. A la suite, l'engagement sur le long terme dans le domaine des sciences de l'éducation est bien un motif explicite.

<sup>65</sup> Le sport scolaire se décline en un versant découverte de l'activité sportive et un versant compétition. Les compétitions sont structurées sous l'égide de la fédération nationale, l'UNSS, en système de qualification progressive qui permet de consacrer les équipes qui sont sélectionnées pour le championnat de France. La qualification pour une finale, voir un podium national pour l'équipe peut être un moyen de reconnaissance de l'investissement de l'enseignant EPS auprès de ses élèves et pour son établissement.

d'expériences qui me permet de saisir cette intention ? Étudier un enseignant qui doute de sa capacité à renouveler la vivacité de ses savoirs professionnels me permet de réfléchir sur ma capacité à alimenter mon rapport à mon propre savoir professionnel.

- L'exemple donné rapprochant compétition sportive et recherche universitaire comme source de développement de compétences de haut niveau est directement significatif pour moi. Après une première carrière de sportif de haut niveau dans une discipline technique du monde du cyclisme, mon cheminement dans ce milieu m'a permis de conserver un accès à ce mode de fonctionnement<sup>66</sup>. En découvrant le milieu de la recherche j'ai pu mettre en marche des mécanismes familiers. Par certains aspects, la production d'un savoir scientifique emprunte les mêmes logiques que la production d'une performance : une temporalité cyclique, des difficultés qu'il faut surmonter en accumulant de l'expérience, une modalité d'expression similaire dans son exigence technique et affective - la finale d'une compétition/ la communication à un colloque. Est-ce qu'apprendre à mettre en œuvre une méthode scientifique me permet de retrouver l'exigence de l'apprentissage des techniques sportives ? Est-ce que se lancer dans la recherche vingt ans après l'expérience du haut niveau c'est continuer de se confronter à la culture de la rigueur, du dépassement ? C'est mon rapport au savoir d'expert qui est cette fois-ci interrogé.

Ce détour par un épanchement personnel est une approche de la manière singulière dont je tente de construire l'objet d'étude de cette recherche. Je cherche à comprendre quel savoir circule lorsqu'un tuteur s'entretient avec son stagiaire. La production d'un savoir sur ce thème est une mise en abîme de ma propre interrogation sur le savoir que je peux moi-même encore faire circuler : professionnel, d'expert, scientifique ? Ce questionnement est personnel, intime et laisse pressentir des répercussions sur mon rapport à l'objet d'étude, sur mon rapport aux sujets eux-mêmes. Ce n'est pas pour autant un aveu, comme pour Chantal Constantini (2009, p. 111), « la démarche clinique ne consiste pas tant à « avouer » les raisons du choix de mon objet de recherche que de rendre compte d'un processus de recherche à l'intérieur duquel certains éléments personnels ont trouvé leur place dans un souci d'adéquation avec les différents objets d'investigation que j'ai explorés ». En s'intéressant au rapport au savoir qui organise mon engagement, la remarque d'Alexandre Ployé (2014, p. 39) est alors explicite : « Nous croyons enquêter sur un objet qui nous serait parfaitement étranger, mais il se pourrait fort bien que nous ne fassions en fait qu'enquêter sur l'ombre portée de nous-même ». Le transfert du chercheur réside déjà dans la possibilité de mettre en lumière de nouvelles connaissances afin que le rayonnement ainsi produit éclaire en retour ses propres contours. Et d'une certaine manière le chercheur organise ses objectifs autour de « la quête d'un seul et même objet, la quête de l'objet absent » (Constantini, op. cit., p. 103).

---

<sup>66</sup> Dans le cadre de mon poste d'enseignant EPS du secondaire je suis responsable d'un Pôle Espoir Cyclisme.

La rencontre entre deux personnes génère des processus psychiques interactifs qui influencent de façon souvent inconsciente la manière dont les sujets sont en relation. Freud, en partant de la situation d'échange entre le patient et son analyste, formalise une partie de ces phénomènes en termes de transfert : c'est le report sur l'autre de sentiments, de désirs, qui appartiennent à sa propre histoire. Dans la relation dissymétrique qui organise l'enseignement, les formés projettent sur le formateur des attentes que cristallisent sa position de Sujet Supposé Savoir. Dans notre configuration, le stagiaire ne s'adresse jamais complètement à son tuteur mais plutôt à la représentation imaginaire qu'il se fait de celui-ci. Ce transfert des attentes du stagiaire sur le tuteur génère à son tour des manifestations plus ou moins conscientes de sentiments positifs ou négatifs chez celui-ci, c'est le contre-transfert. Le sujet projette sur son stagiaire des options inconscientes, des dispositions d'esprit, du désir. C'est par exemple le désir de reproduire – ou de fuir – sa propre expérience de stagiaire. Ces phénomènes subjectifs existent aussi entre l'enseignant-tuteur et le chercheur qui peut devenir le dépositaire d'une requête, d'une plaidoirie ou d'un appel à témoin. Ces intentions, réelles ou imaginaires que chacun attribue à l'autre, impliquent de manière subjective les deux protagonistes : le chercheur ne peut s'extraire de la relation aux objets qu'il étudie et la dimension clinique de notre recherche se fonde justement sur ces processus transférentiels. Pour aller plus profondément dans la compréhension de l'activité décisionnelle du tuteur, le chercheur *plonge* dans l'intime du sujet et *baigne* avec lui dans le courant des transmissions subjectives. Ses mouvements ne sont pas neutres, ils gèrent des remous, *troublent* la surface des choses. Ces réactions induites ne sont pas un biais scientifique mais au contraire la condition nécessaire pour que la parole s'épaississe et laisse apparaître la sédimentation historique des flux décisionnels. De manière plus consciente, l'activité singulière de recherche mise en œuvre est elle-même une construction subjective : « que cherche-t-on si ce n'est ce qui pose question à soi-même ? » (Jacqueline Barus-Michel (1996)). Ce questionnement est consubstantiel à la modalité de notre recherche : pourquoi et comment *je* m'implique dans une démarche clinique ? C'est mon propre rapport au savoir qu'il faut interroger lorsque je m'intéresse à la circulation du savoir entre un tuteur et son stagiaire : *Quel est le rapport au savoir que je cherche à comprendre, celui de l'enseignant-tuteur ou celui de l'enseignant-chercheur ?* Cette mise en abîme de mes questionnements intimes est un élément personnel qui participe à la construction de mon objet d'étude et aux révélations que je désire qu'il produise. Transfert, contre-transfert et implications sont les éléments à prendre en compte inhérents aux effets que produit la rencontre de deux sujets. Ils sont le fondement de la démarche clinique qui, au travers de ces effets qu'il faut savoir reconnaître, recueillir, assumer et intégrer, permettent l'apparition d'éléments nécessaires à la compréhension dans toutes ses dimensions du sujet en activité. Ces effets sont ceux que nous sommes amenés à observer directement au niveau de la relation tuteur-stagiaire afin d'avoir, dans l'analyse des savoirs mis en circulation, une vision élargie des déterminants de l'activité sélective et décisionnelle du sujet didactique.

---

### 2.3.8 Le savoir en circulation

Le savoir qui concentre notre attention est celui qui est mis en jeu lors des échanges entre le tuteur et son stagiaire à l'occasion de la situation caractéristique de l'entretien-conseil. Nous avons relevé que la sélection de ceux-ci est le fruit d'opérations qui relèvent de différents registres, y compris ceux de l'inconscient. Cette activité décisionnelle qui opère à différents niveaux est-elle commune à l'ensemble des savoirs échangés ? Peut-on distinguer les savoirs selon leur modalité de sélection ? Au contraire, est-ce qu'il n'est pas nécessaire de caractériser les savoirs susceptibles d'être mis en circulation pour observer ensuite leur modalité de transmission ? C'est ce premier travail de recension qui est à réaliser.

Notre recherche est à visée exploratoire : nous ne cherchons pas à arrêter la définition d'un *savoir à (re)trouver* dans la situation didactique de l'entretien-conseil mais nous avons « pour but de générer des hypothèses, c'est-à-dire d'examiner un ensemble de données afin de découvrir quelles relations peuvent y être observées, quelles structures peuvent y être construites » (Van der Maren, 1996, p. 191). Nous savons cependant que *la capacité à agir dans la classe* relève souvent de l'intimité des situations vécues par les protagonistes, son observation ne va pas de soi :

« Tout se passe comme si cette fonction sociale (enseigner) des plus visibles ne parvenait pas à divulguer le secret des savoirs qui la constituent. Aussi, les formateurs peuvent s'appuyer sur les résultats des recherches qui étudient précisément les pratiques enseignantes pour rendre compte de l'activité et des connaissances des enseignants, et des élèves, en lien avec les situations de classe. » (Gal-Petitfaux, 2010, p. 27).

Dans la configuration de l'entretien-conseil, la relation des élèves au savoir est une des thématiques centrales de discussion. Des « savoirs à enseigner (aux élèves) » (Altet, 2001) sont discutés, comment se positionne l'enseignant-tuteur par rapport à ceux-ci ? Mais si l'apprenant et ses apprentissages traversent toutes les démarches des sciences de l'éducation, ils ne sont pas l'objet principal de notre recherche. Par ailleurs, porter un intérêt à caractériser le savoir que l'enseignant-stagiaire est en mesure d'attendre dans le dispositif d'entretien-conseil pour s'interroger sur sa pratique est nécessaire. Mais lorsque l'on s'intéresse à ce « savoir pour enseigner (à des élèves) » (ibid.), c'est aussi du côté de la relation que le tuteur entretient avec ce corpus de savoirs procéduraux que nous ajustons notre focale. C'est donc une observation à part entière qui est à réaliser sachant que « conseiller c'est finalement faire autre chose qu'enseigner car les contextes d'exercice de ces deux activités sont très différents même s'ils se réfèrent tous les deux à des situations de classe. » (Brau-Antony & Grosstephan, 2009, p. 82). Finalement, une fois réalisée l'observation habituelle des contenus transmis aux élèves par le stagiaire, et pour conserver un angle qui nous permette d'observer l'enseignant-tuteur nous sommes amenés à repenser la catégorisation du savoir des formateurs :

- Quels sont les savoirs à enseigner à un enseignant-stagiaire ?



- Quels sont les savoirs pour enseigner à *un stagiaire en formation* ?

Nous retrouvons là la dialectique que porte en elle l'appellation « enseignant-tuteur » : quels sont les savoirs que mobilise le tuteur pour transmettre les savoirs qu'il possède en tant qu'enseignant ? Un dernier point introductif se rajoute à ces questionnements, il concerne la caractérisation du champ disciplinaire des sujets d'étude, l'Éducation physique et sportive (EPS). Cette discipline scolaire se définit par l'engagement moteur qu'elle mobilise et les pratiques physiques qu'elle utilise. Ces dernières sont regroupées sous l'acronyme APSA – activités physiques sportives et artistiques – qui recouvre tout à la fois des savoirs et des pratiques (Jourdan, 2009). La spécificité de l'EPS s'établit dans l'apprentissage moteur et Touboul, Carnus et Terrisse (2011, p. 49) précisent avec Paillard qu'il « résulte d'un processus actif d'adaptation permettant des modifications stables et durables ». C'est avec ce cadre disciplinaire que nous construisons notre démarche d'observation.

### *2.3.8.1 Les savoirs de l'enseignant*

La séparation savoir à enseigner/savoir pour enseigner est une proposition descriptive de Marguerite Altet qui se fonde sur la nature des savoirs. Ces deux premières catégories de savoirs déjà énoncées appartiennent aux savoirs théoriques, ce sont des savoirs déclaratifs qui ont un statut académique. Cette auteure distingue dès le départ ces savoirs théoriques des savoirs pratiques, détaillés en savoirs sur la pratique et savoirs de la pratique. Nous partirons de cette dichotomie initiale pour faire une recension des travaux, spécifiant plus précisément chacune des catégories retenues.

Pour la catégorie des savoirs théoriques, les savoirs à enseigner sont les savoirs scientifiques et disciplinaires. Frédéric Leroy et Ghislain Carlier (2018) bâtissent leur réflexion sur le savoir des enseignants à partir de la typologie de Marguerite Altet. Néanmoins, à partir des travaux de Frédéric Heuser (2009), ils pensent que l'analyse de la discipline EPS permet de compléter la catégorie des savoirs à enseigner avec les savoirs techniques, stratégiques, éthiques, réglementaires et sécuritaires. Concernant la spécificité de l'EPS, Loizon et Carnus (2017) retiennent que les théories scientifiques de référence intègre deux types de savoirs, les savoirs sur l'action, qui renseignent sur la pratique motrice, et les savoirs de l'action qui s'organisent en règles d'action efficaces. En complément de cette première caractérisation, nous reprenons les remarques de Faure, Gardiès et Marcel (2017) qui incluent les savoirs curriculaires que l'on retrouve dans les programmes d'enseignement. Ce sont les savoirs disciplinaires organisés pour la structure et les manuels scolaires. Si les savoirs issus des programmes d'enseignement appartiennent bien au savoirs théoriques, alors nous pensons que les savoirs d'attitude retenus par Loizon et Carnus (op. cit.) sont à ranger dans ce groupe. Ces auteurs rappellent que les textes officiels de l'EPS traduisent les finalités de la discipline en termes de *solidarité, citoyenneté et autonomie*. Ces normes sociales sont à enseigner, ce

sont des savoirs-être qui permettent d'établir et d'entretenir les relations interindividuelles déjà au sein de la classe.

Toujours dans les savoirs théoriques, pour Marguerite Altet (op. cit.) les savoirs pour enseigner sont issus de la pédagogie et de la didactique. Les travaux de Jean Paul Dugal et Chantal Amade-Escot (2004) sur les conseillers pédagogiques sont particulièrement intéressants pour notre analyse puisqu'ils établissent des catégories de thématiques qui intéressent tuteurs et stagiaires lors des entretiens-conseils :

- La première catégorie est le « savoir organiser » : les situations, les espaces, le matériel...
- Le « savoir intervenir auprès des élèves » est la seconde catégorie. Ce sont les communications, les feed-back qui participent à la régulation des élèves.
- La dernière catégorie est le « savoir sélectionner et structurer les contenus enseignés ».

Ce travail a été réalisé auprès de formateurs de futurs enseignants d'EPS. La première catégorie qui regroupe l'espace de travail ou le matériel pédagogique revêt une importance particulière pour une discipline qui sollicite l'engagement physique. De cette configuration particulière naît davantage d'imprévus à gérer pour les enseignants d'EPS que pour les autres disciplines (Descoedres & Méard, 2019). Ces imprévus sont relatifs à la sécurité, aux variations d'engagement des élèves et aux difficultés de supervision. Pour ces auteurs, ces conditions de mise en œuvre de la discipline sont génératrices d'émotions et d'anxiété chez l'enseignant. L'émotion, considérée comme état mental dans une situation donnée publiquement observable, précède le sentiment mais surtout la prise de décision. Ils prennent alors en compte les caractéristiques individuelles des enseignants pour relever que lorsque ceux-ci sont débutants ils sont plongés dans un véritable « bain de bulles » émotionnel en début de carrière. Savoir gérer ses émotions devient alors un savoir-faire qui évolue après l'entrée dans le métier et l'enseignant d'EPS est amené à gérer l'expression de ses émotions face aux élèves. Cette capacité de mise à distance a un impact sur les élèves qui eux-mêmes sont dans une configuration de travail – la liberté de mouvement – et une sollicitation personnelle – la mise en jeu du corps – qui augmentent les interactions et suscitent potentiellement plus d'émotion.

Dans un autre registre, cette dimension à la fois matérielle et corporelle imprime un fonctionnement spécifique à la demande institutionnelle « d'évaluer les progrès et les acquisitions des élèves »<sup>67</sup>. En EPS, cette opération repose sur l'observation de la motricité des élèves. Laure Candy (2019) s'est attachée à observer la facette subjective de cette activité et montre que des processus sous-jacents participent à son organisation. Le « savoir observer » est un savoir pour enseigner, il est pluriel, traversé par le dilemme de l'orientation de l'observation tantôt tournée vers un pôle de gestion de classe, tantôt vers un pôle

---

<sup>67</sup> référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (BO no 30 du 25 juillet 2013)

d'apprentissage. Et l'auteure de montrer que le degré d'expertise de l'enseignant a une influence sur la rapidité de lecture et de discrimination de la motricité.

Cette notion d'expertise va nous permettre de compléter le positionnement des différents registres de savoirs susceptibles de nourrir les échanges entre le tuteur et son stagiaire. Ainsi en reprenant les réflexions de Johsua (1998) sur les registres de savoirs mobilisés par les enseignants nous repérons la distinction des *savoirs savants* issus des communautés scientifiques du monde sportif et du monde de l'éducation, des *savoirs experts* élaborés par des communautés plus restreintes qui se déclinent en savoirs techniques et savoirs didactiques.

L'expertise dans le champ de l'EPS est le « fruit d'observations réalisées par des spécialistes de haut niveau de chaque sport ou par des enseignants d'ÉP » (Leziart, 1997). L'expertise est une forme de spécialisation généralement en lien avec l'itinéraire de formation des enseignants. Elle est développée au sein de différentes communautés, comme celle des formateurs de la filière Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) - justement en formation initiale : le cursus universitaire comprend des enseignements scientifiques, des enseignements professionnels relatifs à l'acte d'enseignement pour la licence éducation & motricité mais aussi l'enseignement technologique des APSA (Alanbagi, 2018, p. 68). La réflexion sur les savoirs experts est aussi menée dans la communauté des professeurs EPS comme dans les revues professionnelles<sup>68</sup> ou syndicales<sup>69</sup>. Pour Touboul, Carnus et Terrisse (op. cit., p. 49) l'expert se distingue par un savoir qui lui permet d'avoir une vision synthétique de son domaine qu'il structure mieux, à l'aide de schémas plus nombreux, plus puissants et plus largement applicable que chez un débutant. Il traite et codifie plus rapidement l'information. Cette expertise du traitement de l'information est basée sur la capacité à sélectionner des indices pertinents dans la situation didactique (Faure et al., op. cit., p. 73).

Ces auteurs, Faure, Gardiès et Marcel (op. cit.), ont eux aussi cherché à définir le savoir des enseignants d'une manière plurielle. Nous retenons de leur observation les connaissances qui complètent l'action pédagogique, comme la connaissance du système scolaire, du syndicat, du fonctionnement d'un établissement scolaire<sup>70</sup>. Ils les considèrent comme des savoirs des sciences de l'éducation mais pour définir ces savoirs qui permettent de faire fonctionner la communauté éducative nous préférons partir des travaux d'Annie Feyfant (2015, p. 26) sur l'établissement comme lieu de formation. De la réflexion menée au niveau des établissements scolaires comme lieu de production de savoirs collectifs avec une dimension idéologique, nous retenons la notion de communauté : ce sont des savoirs de la communauté éducative qui permettent de connaître le fonctionnement de la corporation enseignante à l'intérieur d'un établissement et participent à la bonne réalisation des cours.

---

<sup>68</sup> Revue EP&S

<sup>69</sup> Revue Contre-pied

<sup>70</sup> Nous entendons par là les instances qui organisent et régulent la vie quotidienne des élèves comme des personnels de l'établissement et établissent les relations avec les acteurs extérieurs à la communauté éducative : conseil d'administration, assemblée générale, conseil de classe, réunion parents-professeurs ...

Après la recension des savoirs théoriques nous abordons la seconde grande catégorie, les savoirs pratiques. Ceux-ci sont « issus des expériences quotidiennes de la profession » (Altet, op. cit.) et peuvent s'appeler savoirs empiriques. Ils se déclinent en deux catégories, les *savoirs sur la pratique*, savoirs procéduraux et formalisés sur le *comment faire*, et les *savoirs de la pratique* qui correspondent aux savoirs d'expérience et permettent de distinguer le novice de l'enseignant chevronné, c'est *le savoir y faire*.

Les savoirs sur la pratique concerne les savoirs praxéologiques issus de la pratique même de l'enseignant dans différentes APSA et de leur enseignement pratique (Jourdan & Terrisse, 2005, p. 26). Isabelle Jourdan (2009, p. 36), poursuit en reprenant les propos de Jacky Beillerot pour rappeler que le savoir en EPS ne peut être « tronqué de sa réalisation ». La spécificité de cette discipline scolaire est que le savoir s'exprime nécessairement en acte, avec le corps. C'est à partir de l'expérience corporelle que la pratique de l'EPS participe à l'émergence de savoirs praxéologiques.

Pour les savoirs de la pratique, les savoirs d'expérience sont issus des pratiques quotidiennes du métier d'enseignant et « s'incorporent au vécu individuel et collectif sous forme d'habitus et d'habiletés, de savoir-faire et de savoir-être » (Tardif et al., 1991, p. 60). En EPS, on parle de « spécialiste sportif » lorsque l'enseignant pratique et entraîne une APSA - ou lorsqu'il l'a fait sur plusieurs années – et qu'il a développé une connaissance approfondie de l'activité (Ben Jomâa & Terrisse, 2011). Cette expérience pratique et corporelle vient renforcer l'expertise du formateur qui a obtenu « le droit de dire vrai »<sup>71</sup>. Lorsque l'enseignant d'EPS donne une consigne pendant qu'un élève est en train de réaliser une action motrice il est rapide, bref et précis : ces savoirs de communication sont au cœur de l'activité enseignante<sup>72</sup>. Pour la discipline EPS, l'enseignant peut avoir une forme de communication typique : les injonctions (Gal-Petitfaux, op. cit., p. 33). Lorsque celui-ci y recourt, ses intentions sont « montrer une présence à la classe (maintenir un contact, garder les élèves impliqués) ; accompagner un élève dans l'effort jusqu'à une réalisation correcte ; se faire comprendre rapidement des élèves en action ; conseiller au bon moment quand l'erreur apparaît, en donnant une consigne précise et adaptée ; se rendre disponible pour un grand nombre ; faire agir les élèves sur le champ ».

À l'issue de ce travail de caractérisation nous avons regroupé des savoirs pour l'enseignant mais aussi des savoirs issus d'un enseignant comme des savoirs construits par les enseignants. Pour Faure, Gardiès et Marcel (op. cit.) cet ensemble peut être regroupé sous le terme générique de savoirs professionnels. Cette notion que nous avons déjà abordée est précisée par Maurice Tardif et Claude Lessard (1999) pour qui « enseigner, c'est mobiliser une large variété de connaissances composites, en les réinvestissant dans le travail, pour les adapter et les transformer pour et par le travail ». Nous pouvons rappeler cette pluralité de ces ressources en citant à nouveau Philippe Perrenoud (2002) qui considère les savoirs professionnels comme « des savoirs pertinents dans un métier ou une profession, quelle qu'en soit la source, qu'ils viennent

---

<sup>71</sup> Expression de Johsua (1996) reprise par Ben Jomâa & Terrisse (2011)

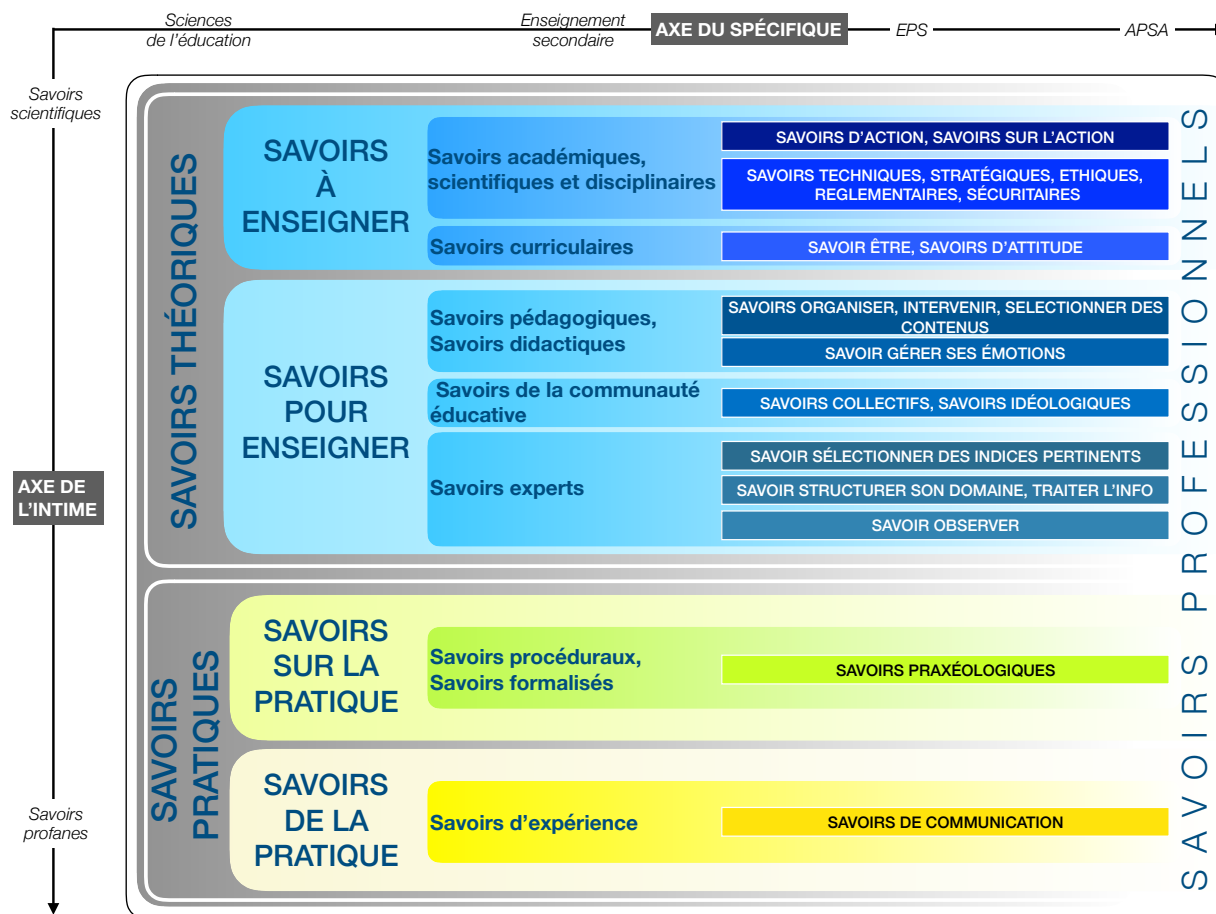
<sup>72</sup> Nous reprenons là les réflexions de Jean-Michel Zakhartchouk (2000) : « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique »

de la recherche, de la culture professionnelle ou de l'expérience personnelle ». À l'aide de l'ensemble des auteurs précédemment étudiés (voir tableau 5) nous pouvons produire un schéma présentant la dimension composite et plurielle des savoirs professionnels.

N°	Auteurs	Apports à la définition des savoirs de l'enseignant
1	M Altet (2001)	SAVOIRS PRATIQUES/THÉORIQUES. SAVOIRS À ENSEIGNER/POUR ENSEIGNER, SAVOIRS SUR LA PRATIQUE/DE LA PRATIQUE - Savoirs académique, scientifiques et disciplinaires - Savoirs didactiques et pédagogiques - Savoirs procéduraux, formalisés - Savoirs d'expérience
2	L Faure, C Gardiès et J-F Marcel (2017)	Savoirs curriculaires - Savoirs sélectionner des indices pertinents
3	A. Feyfant (2015)	Savoirs de la communauté éducative - Savoirs collectifs/idéologiques
4	Y Léziart (1997)	Savoirs experts
5	D Loizon, M-F Carnus (2017)	Savoirs d'action/sur l'action - Savoir être,/savoirs d'attitude
6	F. Leroy et G. Carlier (2018)	Savoirs techniques/stratégiques/éthiques/réglementaires/sécuritaires
7	J-P Dugal et C. Amade-Escot (2004)	Savoirs organiser/intervenir/sélectionner des contenus
8	M. Descoedres et J. Méard (2019)	Savoir gérer ses émotions
9	A Touboul, M-F Carnus et A. Terrisse (2011)	Savoir structurer son domaine, traiter l'information
10	L. Candy (2019)	Savoir observer
11	I. Jourdan (2009)	Savoirs praxéologiques
12	N. Gal-Petitfaux (2010)	Savoirs de communication

**Tableau 5 : les auteurs recensés à l'origine de définitions des savoirs de l'enseignant**

De scientifiques à personnels, ces savoirs s'agencent selon une logique qui va du plus universel au plus intime. L'étude de ce mouvement, et de ses conséquences sur les prises de décision en situation didactique, est au cœur des travaux de Marie France Carnus. Nous expliquerons plus loin comment ils fondent le cadre de notre analyse et nous reprenons pour le moment son questionnement sur l'origine des savoirs transmis à l'école (M.-F. Carnus, 2015b). Nous construisons un premier axe de notre cartographie des savoirs professionnels : celui qui va des savoirs scientifiques aux savoirs profanes (voir schéma 8). Le second axe suit alors une logique de spécification des savoirs : à partir des sciences de l'éducation se distingue un corpus de savoir pour les disciplines du second degré, pour l'EPS et enfin pour chaque APSA.



**Schéma 8 : Cartographie des savoirs professionnels de l'enseignant d'EPS**

Remarquons que les différentes sources de savoirs professionnels permettent l'émergence de savoirs pour une catégorie principale de formateur – les enseignants – qui s'adresse à une catégorie principale d'apprenants, celle qui est identifiée en tant que telle par la société<sup>73</sup> : le futur citoyen. Cette orientation à se focaliser sur *un élève* pour le « porter plus haut » et « l'amener (un enfant) à son plein développement » éloigne les communautés de l'élaboration de savoirs de la catégorie des formateurs. Stéphane Brau-Antony et Vincent Grosstephan, *op. cit.*) soulignent que « les recherches sur la supervision pédagogique des enseignants en formation initiale mettent en évidence que les CP (conseillers pédagogiques) s'estiment peu préparés pour superviser la pratique professionnelle des ES (enseignant-stagiaires) » en précisant que cette capacité de supervision « relève plus de l'empirisme, d'une pratique proche de l'artisanat ou du bricolage ne convoquant pas de savoirs professionnels clairement identifiés ». Ainsi une de nos tâches devient donc d'observer si les enseignants-tuteurs s'appuient sur des savoirs scientifiques, professionnels ou personnels spécifiques à l'activité de conseil.

<sup>73</sup> Entendus ici comme des élèves ou des licenciés sportifs des catégories d'âge inférieur à 18 ans, c'est-à-dire avant d'obtenir l'autonomie et la responsabilité que majorité confère théoriquement en France.

Concernant les savoirs de l'enseignant d'EPS, nous avons tenté de regrouper et de recouper diverses études qui cherchent à catégoriser les savoirs à la fois ressource et support de l'activité didactique en situation de classe. En partant des travaux de Marguerite Altet (2001), nous pouvons distinguer les savoirs théoriques des savoirs pratiques. La première catégorie de savoirs théoriques concerne les savoirs à enseigner qui sont des savoirs académiques, scientifiques, disciplinaires et curriculaires. Ils se déclinent en savoirs d'action et savoirs sur l'action, techniques, stratégiques, éthiques, réglementaires et sécuritaires, savoirs-être et savoirs d'attitude. La seconde catégorie de savoirs théoriques rassemble les savoirs pour enseigner. Ce sont les savoirs pédagogiques et didactiques mais aussi les savoirs issus de la communauté éducative de l'établissement et les savoirs experts produits par des communautés de spécialistes ou d'enseignants d'EPS. Ces catégories se déclinent en savoir organiser, intervenir, sélectionner les contenus, le savoir gérer ses émotions, les savoirs collectifs, idéologiques, le savoir sélectionner des indices pertinents, le savoir structurer son domaine, traiter l'information, le savoir observer. Les savoirs pratiques se décomposent eux aussi en deux catégories. Il y a celle des savoirs sur la pratique : savoirs procéduraux et savoirs formalisés. Au-delà de la pratique enseignante, les savoirs praxéologiques qui appartiennent à cette catégorie sont aussi spécifiquement identifiés pour la discipline EPS où le savoir s'exprime en acte. Enfin la catégorie des savoirs de la pratique sont des savoirs d'expérience, nous y repérons les savoirs de communication. L'ensemble de ces savoirs pertinents pour la profession constituent les savoirs professionnels des enseignants. Leurs dimensions composites et plurielles peuvent être cartographiées selon une première répartition qui va des savoirs scientifiques aux savoirs profanes, c'est l'axe de l'intime. La seconde répartition part des savoirs des sciences de l'éducation pour aller jusqu'à la déclinaison en savoirs de l'APSA, c'est l'axe du spécifique. Cette recension nous permet de mieux cerner les savoirs professionnels de la catégorie de formateurs dont la pratique est fréquemment observée, les enseignants. Les chercheurs qui se sont penchés sur la supervision de cette pratique par les tuteurs n'ont pas complètement identifié les savoirs professionnels spécifiques à ces formateurs (Brau-Antony & Grosstephan, 2009). Une des dimensions exploratoires de notre recherche est de comprendre comment les savoirs de l'enseignant-tuteur sont structurés.

### 2.3.8.2 *Quels savoirs du tuteur ?*

Nous l'avons vu précédemment, le tuteur est généralement identifié comme un enseignant chevronné à qui l'institution reconnaît un certain degré d'expertise. À ce titre nous avons retenu qu'il est attendu qu'il soit capable de distinguer un certain nombre des savoirs professionnels qu'il mobilise dans sa pratique. Pour chaque sujet étudié, nous pouvons nous interroger sur les savoirs de l'enseignant qui « pré-existent » à l'activité de tuteur. Celui-ci doit alors les solliciter dans le contexte de la journée de visite. Cette dimension contextualisée nécessite le « développement de la maîtrise des situations professionnelles ou de leur évaluation. C'est donc non la maîtrise de savoirs scientifiques ou techniques qui est l'objet des préoccupations, du moins pas prioritairement, mais la maîtrise de ces unités particulières que sont les situations de travail, complexes, multidimensionnelles, différentes d'une entreprise à une autre, d'un atelier ou d'un service à un autre mais formant néanmoins un tout généralement significatif pour les professionnels du secteur du fait de la présence de caractéristiques communes » (Mayen, 2002, p. 106). Et cet auteur développe que c'est à partir de sa pratique que le conseiller professionnel « apporte une aide à l'identification du but à atteindre et des anticipations à opérer, à la sélection des informations pertinentes et à leur catégorisation, au réglage de la conduite par la validation ou la présentation de règles d'action, de prise d'information ou de contrôle, au réglage des raisonnements » (ibid. p. 97). Ce sont donc bien une partie des savoirs de l'enseignant que l'enseignant-tuteur doit mettre en circulation dans l'entretien-conseil.

Cependant, nous avons indiqué en ouverture de chapitre que notre focale doit porter sur l'activité de tuteur en tant que telle. Nous savons que la situation didactique de classe et la manière dont l'enseignant-stagiaire la conçoit, l'organise et la régule est au cœur des échanges qui nourrissent l'entretien-conseil. Ainsi, *notre* situation didactique de référence est cette activité même de conseil : quels sont les savoirs qui la fonde ? Et nous pouvons reprendre nos catégories de savoirs professionnels pour construire notre questionnement sur les savoirs professionnels du tuteur (tableau 6).



<b>Catégories de savoirs</b>	<b>Caractérisation des savoirs</b>	<b>Questionnements</b>	<b>Réflexions et hypothèses</b>
<b>Savoir à enseigner</b>	Savoirs scientifiques et disciplinaires	Quels sont les savoirs scientifiques à transmettre à un stagiaire ?	Les savoirs des sciences de l'éducation, les savoirs pédagogiques et didactiques ?
	Savoirs curriculaires	Quels sont les savoirs que l'institution attends chez un enseignant ? <sup>74</sup>	Comment le tuteur se réfère aux textes officiels pour la définition de la profession ?
<b>Savoir pour enseigner</b>	Savoirs pédagogiques et didactiques	Quels sont les références pour l'analyse de pratique ?	Savoir organiser un entretien, savoir intervenir auprès d'un adulte, savoir sélectionner les contenus ?
	Savoirs de la communauté éducatives	Existe-t-il une communauté des formateurs, les tuteurs la connaissent-il ?	À qui se réfèrent les tuteurs ? À d'autres tuteurs, aux formateurs ESPE ?
	Savoirs experts	Quelle spécificité de l'expertise d'un tuteur par rapport à celle d'un enseignant ?	La fonction de tuteur est occasionnelle, discontinue et secondaire, permet-elle l'émergence d'une expertise ?
<b>Savoir sur la pratique</b>	Savoirs procéduraux	Quelle est la pratique principale d'un tuteur : l'observation, la formalisation, la discussion, l'évaluation ?	Quels sont les domaines dans lesquels le tuteur transfère le plus facilement ses savoirs pratique d'enseignant ?
<b>Savoir de la pratique</b>	Savoirs d'expérience	Comment le formateur profite de l'expérience du tutorat, dans son activité de tuteur, pour celle d'enseignant ?	Quels sont les registres de communication dans lesquels le tuteur progresse ?

**Tableau 6 : Organisation des questionnements sur les savoirs du tuteur**

Ces questionnements sont au cœur de notre travail, quels sont les travaux qui peuvent guider notre étude ? Parmi les auteurs sollicités dans le chapitre précédent, les travaux de Dugal et Amade-Escot (2004) sur les conseillers pédagogiques sont précieux grâce à leur trois catégories de savoirs didactiques et pédagogiques. Nous pouvons vérifier si le tuteur s'organise par rapport à celles-ci pour se mettre à distance de la séance observée.

Les analyses de Marcel et Garcia (2009) sont une référence intéressante pour identifier quels sont les savoirs professionnels spécifiques à la situation de débriefing. Ces auteurs construisent leur réflexion à partir d'une définition de la situation de tutelle conçue autour de trois composantes principales de l'activité de conseil : l'enseignant-tuteur *entre en relation, guide et montre*.

<sup>74</sup> En référence au Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation - arrêté du 1-7-2013

Lorsqu'il entre en relation avec son stagiaire à l'occasion de la situation d'entretien-conseil, l'enseignant-tuteur doit être capable d'évaluer son interlocuteur afin de moduler ses interventions. Les savoirs professionnels mobilisés sont alors de deux types :

- Ceux qui permettent d'évaluer l'état affectif du stagiaire afin d'ouvrir et d'entretenir le dialogue en prenant en compte la dimension émotionnelle que peut susciter la situation didactique de la classe encadrée par le stagiaire, et/ou de l'entretien-conseil lui-même. Selon le degré de satisfaction que le stagiaire peut avoir de sa propre intervention, le tuteur est capable de nuancer et organiser son propos pour rassurer le stagiaire, relever les points positifs et introduire les éléments de critique. L'objectif est de savoir maintenir le dialogue.
- Ceux qui permettent d'analyser et de retenir les éléments apportés par le stagiaire dans les échanges pour s'en servir comme support de discussion réflexive. Il s'agit d'être capable d'évaluer les pistes de réflexion que le stagiaire introduit lui-même.

Pour la fonction de guidage, les savoirs professionnels qui permettent de conseiller le stagiaire relèvent de la capacité à se mettre à distance de la séance observée. C'est la possibilité de faire des liens entre différents aspects de la leçon ainsi que l'aptitude à partir de la particularité de la séance pour aller vers l'organisation générale du métier. L'enjeu est de savoir contextualiser les conseils introduits.

Enfin, la fonction d'intervention a pour objectif de démontrer au stagiaire quelles consignes sont à appliquer pour se rapprocher d'une « bonne séance ». L'enseignant-tuteur doit être capable de donner des consignes réalistes, pertinentes et réalisables (Marcel & Garcia, op. cit.). Une forme de mise à distance est là encore nécessaire, elle relève de la capacité à formaliser « les ficelles du métier » issues de l'expérience pour pouvoir les communiquer au stagiaire. Avec leur analyse, les auteurs regroupent en 8 principes la capacité à mobiliser les savoirs professionnels permettant de mettre en œuvre une situation de formation pour le stagiaire :

- Encourager l'expression personnelle du stagiaire,
- Alimenter la motivation et l'enthousiasme du stagiaire par rapport au métier d'enseignant
- Préserver une neutralité relationnelle en focalisant le contenu des échanges sur la sphère professionnelle (activité des élèves, activité du stagiaire, etc.),
- Recourir à des exemples (énoncés mais aussi démontrés) de manière de faire la classe ou de gérer les activités professionnelles sur lesquels le stagiaire pourra s'appuyer.

- Instaurer une dynamique de formation basée sur une attitude « d’enseignants-chercheurs coopérant » (aussi bien pour le CP que le stagiaire),
- Etablir des liens entre les situations professionnelles rencontrées durant le stage et les connaissances théoriques des stagiaires (acquises sur les sites de formation),
- Circonscrire et éclairer les difficultés professionnelles du stagiaire et lui fournir des points d’appui pour les surmonter et se développer professionnellement (en s’appuyant sur les situations concrètes rencontrées durant le stage),
- Mettre en œuvre des « consultations productives » permettant de bien saisir le point de vue du stagiaire.

Le fondement de ces trois activités repose sur la capacité du tuteur à dépasser la simple « relation avec un futur collègue » pour instaurer un véritable dialogue avec son stagiaire (Marcel & Garcia, op. cit., p. 16). Cette remarque nous oriente sur la manière dont l’enseignant-tuteur va mettre en circulation ces savoirs lors des échanges avec son stagiaire.

Dans le registre de la capacité à communiquer, nous nous basons sur l’observation des conseillers pédagogiques réalisée par Dugal (2009) qui utilise les différentes conceptions de l’approche de l’accompagnement construites par Gervais et Desrosiers (2005) (voir tableau 7).

Différents types d'approches de l'accompagnement	
Approche directive centrée sur le contrôle	Le tuteur recommande des manières de faire quant à la planification, aux contenus et aux méthodes.
Approche directive centrée sur l'information	Le tuteur fournit des pistes ou des suggestions sur planification, contenus et méthodes, en vue de faire des choix.
Approche collaborative	La planification de l'enseignement et les compétences à développer chez le PS sont élaborées dans un cadre coopératif.
Approche non directive	La conception de son enseignement, puis son expérimentation sont laissées au PS ; elles sont analysées en commun ensuite

**Tableau 7 : Différentes approches de l’accompagnement (d’après Gervais et Desrosiers, 2005)**

Cet outil peut nous permettre de distinguer les intentions d’approche de l’accompagnement, puis de vérifier quel type de relation l’enseignant-tuteur cherche à mettre en place avec son stagiaire durant l’entretien-conseil. Pour les auteurs les approches peuvent varier chez un même tuteur selon les contextes. Un des contextes peut être la charge émotionnelle de l’apprenant – ici le stagiaire – qui, comme l’ont souligné Descœudres et Méard (op. cit.), peut vivre des « situations émotionnellement marquante ». Nous pourrions prendre en compte cette dimension émotive dans la gestion et l’organisation de l’entretien-conseil. Il s’agira

aussi d'intégrer le vécu de l'enseignant-tuteur aux prises avec les émotions que peut générer en lui la tournure de la relation interindividuelle.

Enfin nous reprenons les travaux de Denis Loizon (2008) sur « le savoir conseiller ». La recherche-formation menée par cet auteur s'intéresse aux contenus et à la forme des entretiens.<sup>75</sup> Les questions soulevées nous permettent de distinguer que le tuteur doit être en mesure à la fois de réfléchir sur l'activité de conseil – le contenu - et la manière de conduire un entretien – la forme. L'article d'Alain Bécue (2015, p. 15) montre que cette forme peut évoluer en cours de réalisation avec parfois « l'abandon assez rapide d'une dynamique de problématisation au profit d'un argumentaire », et que stagiaire et tuteur peuvent être amenés à vouloir poursuivre des cheminements réflexifs différents sans même s'en rendre compte. Ces réflexions nous invitent à s'intéresser à l'organisation de l'entretien-conseil à deux niveaux d'observation : comment le tuteur compte organiser son entretien – ses intentions -, et quelle forme prennent finalement les échanges, comment évolue-t-elle ?

Bien que les savoirs des tuteurs soient plutôt « implicites, intuitifs, singuliers, pas toujours verbalisables » (Dugal et Amade-Escot, 2004), nous avons plusieurs références qui nous permettent de concevoir une première représentation des savoirs en jeu dans leur activité de conseil. Nous pouvons d'abord nous appuyer sur ces auteurs pour répartir les discussions pédagogiques et didactiques selon les trois catégories de savoirs, organiser, intervenir et sélectionner les contenus. Mais la maîtrise de ces savoirs de l'enseignant ne suffit pas, l'enseignant-tuteur doit développer une maîtrise des situations professionnelles. Pour réaliser l'entretien-conseil, l'enseignant-tuteur doit engager le dialogue et évaluer les pistes de réflexion pertinentes à poursuivre. Il doit être capable de contextualiser les conseils qu'il introduit en faisant preuve d'un savoir formaliser son expérience. Son activité de conseil consiste alors à savoir entrer en relation avec son stagiaire, savoir le guider et savoir lui montrer. Pour cette relation interindividuelle, le tuteur peut avoir différents types d'approche selon le contexte des échanges. Ces modalités de mise en circulation du savoir peuvent évoluer au cours de l'entretien-conseil, notamment en fonction de la manière dont il saura gérer les émotions générées par cette relation. Une analyse intéressante est alors la distinction de l'intention de modalité d'approche pour ensuite relever le type de relation réellement installé entre les deux protagonistes. Pour compléter cette prise en compte de la forme de l'entretien-conseil nous pouvons nous intéresser à son organisation même et là encore vérifier si le déroulement des échanges est conforme à la structuration des thèmes de discussion que le tuteur avait programmés.

---

<sup>75</sup> Ces analyses sont réalisées à partir de la formation des conseillers pédagogiques du premier degré à l'entretien mené au cours de leurs visites auprès de professeurs des écoles.

---

## 2.3.9 La didactique

L'objectif principal de notre travail est de rendre compte de l'activité didactique du tuteur : quels sont les savoirs qui sont transmis dans le cadre du tutorat. Cette approche qui vise à « rendre compte du processus par lequel un professeur transmet (ou pas) les connaissances qu'il souhaite que les élèves s'approprient » (Terrisse, 2009, p. 16) s'inscrit dans le champ scientifique de la didactique. Comme cet auteur, nous pensons que « l'étude des conditions de cette transmission doit alors inclure les raisons du choix du savoir à enseigner par le professeur et celui de son traitement didactique à ses élèves. » (ibid.).

En observant plus particulièrement l'entretien-conseil considéré comme une situation didactique, nous cherchons à approcher l'activité de l'enseignant-tuteur et son déploiement dans le temps à l'aide de trois outils conceptuels :

- La transposition didactique qui sert à identifier le savoir de référence que veut transmettre l'enseignant. Sa conception est en rapport avec sa propre expérience et l'idée qu'il se fait de son rôle d'enseignant. C'est à mettre en rapport avec « la demande théorique sociale » à laquelle répond l'école (Terrisse & Leziart, 1997). C'est l'information qui apparaît en amont de la situation didactique.
- Le contrat didactique est le contrat hypothétique passé entre un professeur et ses élèves. Il sert à rendre compte des interactions entre les acteurs à l'intérieur de la contingence de la situation didactique (G. Brousseau, 1998). Cette activité se réalise dans un certain contexte et la notion de milieu didactique nous est également utile pour saisir l'activité didactique, ici spécifique à la situation de l'entretien-conseil. C'est de l'information qui permet d'analyser l'interaction proprement dite.
- Le rapport au savoir est l'analyse des transformations induites par l'apprentissage, d'un côté en termes de transformations motrices pour l'élève, de l'autre en termes de conception de l'enseignement pour le professeur. C'est l'information qui rend compte des évolutions dans la situation didactique tout au long du processus de transmission à partir du sens que cela prend pour chacun des protagonistes : « La question du sens est le centre de gravité de la problématique du rapport au savoir » (Charlot, 2017, p. 167)

### 2.3.9.1 La transposition didactique

Quels savoirs doit transmettre l'école, comment identifier les savoirs scolaires, quelles sont leurs origines ? « L'école, pour reprendre les orientations de M. Verret, doit choisir parmi les savoirs sociaux disponibles, doit les dénaturer sans cependant perdre le sens du réel dont ils sont issus. » (Léziart, 2003, p.84)

Les premiers travaux de Michel Verret (1975) permettent d'appréhender les processus de construction du savoir scolaire pour déboucher sur la notion de transposition didactique : « C'est un processus complexe, influencé par de nombreux facteurs qui a comme point de départ l'ensemble du savoir scientifique et comme point final l'ensemble des connaissances acquises par les élèves. » (Paun, 2006, p.3). À partir de cette conception générale il s'agit à la fois de distinguer les facteurs et de préciser le point de départ.

Les facteurs influençant la transposition didactique peuvent être regroupés en deux catégories. Pour Astolfi et al. (2008, p. 178) il s'agit même de « deux étages de la transposition didactique » :

- Le premier étage est celui du passage du savoir savant au savoir à enseigner. Cette opération est réglée par ce que Yvon Chevallard (1985) appelle la noosphère : « sphère de ceux qui pensent les contenus d'enseignement, regroupant aussi bien les universitaires qui s'intéressent aux problèmes d'enseignement, que les auteurs de manuels, les inspecteurs, les associations de spécialistes, les groupes d'innovateurs, et aujourd'hui... les didacticiens ! ». Pour être enseignés, les savoirs doivent être mis en texte pour tenter de satisfaire aux contraintes de la transmission scolaire (Reuter et al., 2013b) : le savoir est alors décontextualisé, dépersonnalisé, programmé et rendu public. Il s'agit là de la transposition didactique externe.
- Le second étage permet de passer du savoir à enseigner au savoir réellement enseigné. Cette opération est appelée transposition interne, ce qui rend compte à la fois du lieu de sa réalisation, au sein même de la situation didactique (par exemple la classe lorsque l'on étudie un enseignant face à ses élèves), et de sa modalité, un fonctionnement en interrelation formateur-formé. Cette transformation des contenus d'enseignement en contenus enseignés est celle qui est au cœur de notre étude, elle est le fruit des choix que retient le sujet-enseignant lorsqu'il doit prendre en compte tous les éléments de la situation didactique pour adapter son intervention.

Ainsi, « un contenu de savoir ayant été désigné comme savoirs à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. » (Chevallard, 1985, p.39). Dans le cadre de notre recherche il s'agira de considérer les savoirs de référence issus des textes institutionnels qui encadrent la fonction de tuteur. Notre document de travail est le texte académique qui encadre cette fonction- *GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSEURS ET CPE STAGIAIRES À DESTINATION DES TUTEURS*<sup>76</sup> – dans lequel nous trouvons la caractérisation des domaines de savoir à mettre en circulation :

- Paragraphe Demande institutionnelle : Le tuteur « établissement » contribue, grâce à ses qualités d'expert de la pratique de classe et sa maîtrise des disciplines enseignées, à la réussite de la prise de fonction et à l'acquisition de compétences professionnelles d'un nouveau collègue. En contact quotidien avec le stagiaire, il doit l'initier à l'exercice du métier et le guider dans l'analyse des

---

<sup>76</sup> Document complet en annexe

situations qu'il rencontre, qu'elles soient relationnelles, pédagogiques, didactiques ou organisationnelles. Il aidera, par son expérience et ses questionnements, à déterminer des pistes de solutions que le stagiaire pourra transférer par la suite dans une situation connexe.

- Paragraphe Profil du tuteur établissement : Le choix du tuteur est déterminé par l'expérience professionnelle dont il peut faire profiter le stagiaire. Garant d'une articulation efficace et éprouvée entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle, il est capable d'analyser avec suffisamment de recul la diversité des situations et des démarches d'enseignement pour en percevoir les effets. Son investissement et son rayonnement sont reconnus et il est attendu de lui qu'il porte les objectifs et les valeurs de l'institution.

Ce texte est lui-même encadré par les référentiels professionnels en cours au moment de l'activité des sujets étudiés :

- Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier (2010)<sup>77</sup>
- Missions des professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des enseignants stagiaires (2010)<sup>78</sup>
- Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013)<sup>79</sup>

À partir de ce cadre officiel, nous nous concentrons sur les transformations adaptatives que l'enseignant-tuteur réalise au moment même de ses échanges avec son stagiaire, c'est-à-dire leur transposition didactique interne. Le rapport du formateur aux savoirs à enseigner porte « autant l'empreinte de la personnalité des acteurs impliqués dans l'acte éducatif que celle du modèle socioculturel de l'acte éducatif, admis et légitimé à un moment donné. Dans ce sens, certains auteurs considèrent que l'élaboration de la culture scolaire constitue un processus de construction historico-sociale et individuelle » (Paun, *op. cit.*, p. 8).

Se pose alors la question de l'origine de ces savoirs à transmettre dans le cadre du tutorat : quels sont les savoirs scientifiques identifiés comme point de départ ? En définissant la didactique comme une des références scientifiques à prendre en compte par le tuteur pour concevoir le savoir à enseigner, le processus de transposition est en mesure de se réaliser. Mais quelle place pour la pédagogie ? Comment prendre en compte l'expérience pratique de l'enseignant-tuteur qui peut être support de transmission d'un savoir professionnel ? Ces interrogations semblent spécifiques à notre domaine d'étude mais elles relèvent d'un questionnement plus général, celui du rapport entre la « demande théorique sociale » (Terrisse & Leziart,

---

<sup>77</sup> circulaire n°2010-105 du 13 juillet 2010 (voir annexe)

<sup>78</sup> circulaire n°2010-103 du 13 juillet 2010 (voir annexe)

<sup>79</sup> arrêté du 1er juillet 2013 (voir annexe)

op. cit.) et la diversité des références retenues : « La référence au seul savoir savant ne suffit pas à l'étude des phénomènes de transposition, autrement dit il y a des enseignements dans lesquels le savoir de référence n'est pas le seul savoir savant, soit que ce savoir à proprement parler n'existe pas comme par exemple pour l'éducation physique et sportive, soit que la visée de l'enseignement, sa finalité, porte à privilégier une autre référence. » (Arsac et al., 1989). La notion de pratique sociale de référence permet de dépasser cet écueil.

La notion de pratique de référence propose un point de départ plus souple en s'attachant d'abord au sens qui est donné par l'action de formation : « l'idée de pratique de référence est née du besoin d'explicitier la signification de choix dans la conception, l'essai et l'évaluation de projets d'enseignement. Elle vise d'abord à éclairer l'action, et pas directement à comprendre les mécanismes éventuels de constitution des savoirs enseignés » (Martinand, 2003, p. 125). C'est une acception ouverte des savoirs qui permet de prendre en compte « non seulement les savoirs en jeu, mais les objets, les instruments, les problèmes et les tâches, les contextes et les rôles sociaux » (ibid., p. 127). Comme énoncée plus haut, cette ouverture à d'autres formes de savoirs que ceux issus de la sphère scientifique permet de mettre en œuvre cette réflexion d'ordre épistémologique dans le domaine de l'EPS :

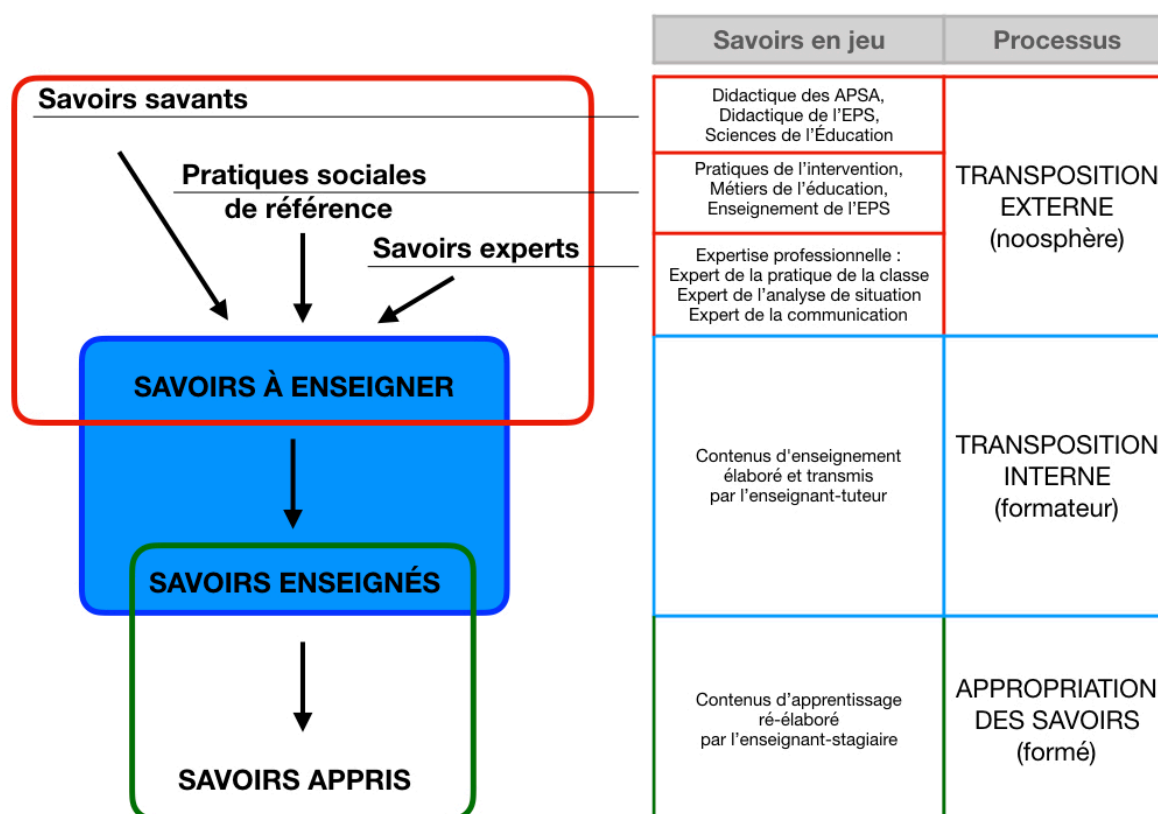
« La notion de référence défendue par J.L.Martinand inclut la prise en compte des pratiques dans tous leurs aspects y compris dans leurs composantes de savoirs discursifs ou non, explicites ou implicites, individuels ou collectifs. Le savoir est donc daté, construit à une période déterminée et rassemble de manière hétéroclite mais sans doute avec le souci d'une structuration poussée, des pratiques et les savoirs attachés à ces pratiques. Ces savoirs se distinguent des savoirs savants par l'assemblage folklorique des emprunts qui les constituent alors que les savoirs savants sont structurés et répondent à des normes très particulières. Soulignons que les savoirs de référence peuvent comporter des savoirs savants, mais que ces derniers ne constituent pas leur totalité. Ils sont présents comme traces, comme appuis ou justifications de certaines constructions théoriques en éducation physique. Il paraît tout à fait certain que ce sont les pratiques et elles seules, qui ont d'abord constituées, la référence de cette matière d'enseignement. Par la suite, des théorisations des pratiques ont dégagé des savoirs de référence de l'éducation physique. Dans le cas de cette discipline, pratiques physiques et analyses de celles-ci sont incontestablement liées et composent en grande partie ses savoirs de référence. Soulignons cependant pour qu'aucune ambiguïté ne subsiste que c'est une théorie de la pratique qui est enseignée. » (Léziart, 2003, p. 85)

L'enseignant EPS enseigne une théorie de la pratique. Des savoirs scientifiques issus de domaines complémentaires comme la didactique des APSA, la didactique de l'EPS, les sciences de l'Éducation, permettent de fonder un corpus de savoirs théoriques propres à cette discipline. Cependant, c'est la pratique professionnelle « enseigner l'EPS » qui devient le support de l'activité de formation de l'enseignant-tuteur EPS. Dans le cadre de notre recherche, cette activité est une pratique réelle d'intervention qui appartient à l'espace social des métiers de l'éducation, c'est la pratique sociale de référence.



Nous avons vu que la formation des enseignants articule savoirs professionnels et savoirs universitaires et que la formation en situation permet l'émergence de nouveaux savoirs liés à l'action et à l'expérience. Un de nos propos ultérieurs sera de tenter de déterminer quelle est la teneur de ces savoirs qui fondent cette pratique en même temps qu'ils en émanent. Nous pouvons déjà retenir que les savoirs professionnels sont l'expression de l'expertise de l'enseignant et à ce titre que Johsua (1996) les place au même niveau que les savoirs savants. Les savoirs experts, développés dans des communautés qui en garantissent leur légitimité, et bien que constitués en dehors des institutions savantes, jouent un rôle crucial pour la détermination des savoirs à enseigner (Brau-Antony & Grosstephan, 2017). L'EPS est une discipline pratique et les savoirs à transmettre « sont majoritairement les savoirs des experts des activités physiques, sportives et artistiques (APSA), fruits d'observations réalisées par des spécialistes de haut niveau de chaque sport ou par des enseignants d'ÉP » (Lenzen & Reylé, 2017, p. 2017). Le corpus de ces savoirs n'est pas donné à priori puisque « les savoirs experts sont souvent au départ, immergés non dans l'action mais dans le flux des opérations mentales qui la guident ou l'accompagnent. Dès lors, ce qu'il y a à transposer ne se voit pas à l'œil nu » (Perrenoud, 1998, p. 503).

À l'issue de cette analyse, nous sommes en mesure de schématiser le processus de sélection des savoirs qui peuvent être transmis dans la situation de formation par alternance (voir schéma 9) :



**Schéma 9 : Transposition didactique et pratiques sociales de référence à partir des travaux de Chevallard et Martinand.**

Nous venons de définir la notion de transposition didactique, développée par Chevallard, qui désigne la transformation que tout contenu d'enseignement subit « du seul fait de son utilisation dans le contexte scolaire, différent de son origine scientifique, culturelle ou sociale » (Terrisse, 2006, p. 31). Cette transformation se fait en deux temps. Le premier temps est celui des facteurs externes qui permettent le passage d'un savoir savant, issu du domaine scientifique, aux savoirs à enseigner, disponibles dans les textes officiels, manuels scolaires.... Cette opération est réalisée à partir de l'intervention de divers acteurs institutionnels regroupés sous le terme de noosphère, comme les universitaires, les inspecteurs ou les didacticiens. Le second temps apparaît dans la situation didactique, à l'intérieur même de la relation formateur-formé, il est le résultat de l'activité de l'intervenant. Il s'agit des facteurs internes qui permettent de comprendre le passage des savoirs à enseigner, les intentions du tuteur, aux savoirs enseignés, les décisions qui sont prises lors des échanges entre le tuteur et son stagiaire. Si cette étape est celle qui concentre notre observation, il faut au départ se poser la question de l'origine scientifique des savoirs qui seront transposés. Science de l'éducation, didactique de l'EPS et des APSA peuvent être le support de production de savoirs savants. Mais l'enseignement de l'EPS, en se fondant sur une théorie de la pratique, est l'illustration de la réflexion menée par Martinand qui élargit le champ des savoirs qui sont transmis à l'école aux pratiques sociales de référence. Cette acception ouverte des savoirs est nourrie aussi des observations de Johsua qui intègre les savoirs experts au corpus du savoir de référence à partir duquel le tuteur construit sa transmission. Savoirs savants, pratiques sociales de références et savoirs experts circulent à différents niveaux de la chaîne transpositive en subissant le traitement de l'enseignant-tuteur. C'est ce processus que nous cherchons à caractériser, y compris dans l'observation d'écarts entre les intentions initiales et la transmission finale. Celle-ci est actée lorsque le savoir réellement enseigné est censé devenir un savoir appris par le stagiaire. Cet apprentissage est sous-tendu par la notion de contrat didactique qui lie le tuteur et son stagiaire.

### 2.3.9.2 Milieu et contrat didactique

Chantal Amade-Escot et Patrice Venturini (2009) considèrent que les notions de contrat et de milieu sont des notions articulées qui permettent de décrire l'action didactique à la fois dans ses aspects institutionnels et ses aspects situationnels.

Le contrat didactique est défini par Brousseau (1988) comme le « résultat de négociations des rapports établis explicitement et/ou implicitement entre un élève ou un groupe d'élève, un certain milieu et un système éducatif aux fins de faire approprier aux élèves un savoir constitué ». Cette notion permet de concevoir le système de relation entre le ou les formés et le formateur à partir d'un *pari* sur le savoir à transmettre : pour passer du savoir enseigné au savoir appris les deux protagonistes doivent maintenir un contrat qui intègre dévolution et institutionnalisation. Ces règles non écrites ou verbalisées impliquent que le formé accepte que la construction de son savoir lui soit dévolue en même temps que le formateur accepte cette *délégation* : « le savoir à un moment donné échappe en quelque sorte à l'action de l'enseignant car c'est l'élève qui le prend en charge » (Astolfi, 1997, p. 64). Le contrat est donc hypothétique et relève du paradoxe de la dévolution : « si le professeur indique explicitement le comportement ou les réponses qu'il attend des élèves, il prive ces derniers des conditions nécessaires à l'apprentissage ; si le professeur donne les résultats il empêche l'élève de les produire lui-même » (Amade-Escot & Dugal, 2010, p. 113). Pour la situation de l'entretien-conseil, quel est le contrat didactique qui lie deux adultes professionnels ? Le tuteur doit-il retenir le fruit de son expérience pour ne pas empêcher le stagiaire de produire la sienne ? Ce paradoxe est encore relevé par Pablo Buznic-Bourgeacq (2009, p. 103) :

« L'enseignant, qui sait mais ne doit pas dire, veut que l'élève construise de lui-même la réponse au problème qui lui est dévolué ; or la réponse attendue pré-existe à l'engagement de l'élève, elle a une existence et une validité sociale, culturelle, elle se présente déjà sous la forme d'un savoir constitué. Il faudra donc bien, à un moment donné, retrouver ces savoirs constitués, qui par la même occasion seront édifiés au centre du lien symbolique didactique qui fonde le contrat. Ce sont donc principalement ces savoirs qui permettent à l'enseignant et aux élèves d'*avancer* ensemble. ».

Cette dialectique du contrat didactique s'illustre dans la situation de l'entretien-conseil au travers des dilemmes que doit gérer l'enseignant-tuteur. Par exemple « transmettre le métier ou faire réfléchir sur le métier » : lorsque le tuteur a identifié les savoirs professionnels à mettre en œuvre dans un cas de figure spécifique, les formalise-il ou laisse-t-il le stagiaire les faire émerger. C'est le paradoxe *classique* du contrat didactique : le tuteur a l'objectif de former le stagiaire mais plus il lui présente ce qu'il souhaite de lui plus il risque de réduire sa démarche réflexive. Mais si une partie de ces savoirs est issue de l'expérience même du tuteur, leur préexistence ne peut être saisie par le stagiaire et pour le maintien du contrat le tuteur doit devenir explicite auprès d'un formé qui ne peut être responsable de cet apprentissage professionnel. Le contrat didactique nous apparaît alors comme une notion clé pour saisir les modalités de circulation du savoir entre le tuteur et son stagiaire en replaçant au cœur de leurs échanges la spécificité de leur relation :

- Articulation de différents registres de savoirs inhérents à la position historico-sociale de chacun : le tuteur accumule des savoirs d'expérience / le stagiaire est dépositaire des savoirs universitaires récents.
- La multiplicité des catégories de savoirs qui peuvent être mis en jeu selon l'enjeu du conseil : didactique d'une APSA, didactique de l'EPS, geste professionnels ...
- Distinction du niveau de réflexion : analyser la pratique des élèves, analyser sa propre pratique
- La distorsion du caractère dissymétrique de la relation formé/formateur, le stagiaire étant reconnu comme un futur collègue du tuteur.
- La divergence des attentes de chacun, le stagiaire se centrant sur l'intervention en classe pendant que le tuteur valorise les transformations des élèves.

Ces spécificités aiguës les questions sous-tendues par cette notion de dévolution :

- Dans quel registre de savoir le tuteur pousse le stagiaire à engager sa réflexion. Et inversement peut-on relever des domaines dans lesquels il ne souhaite pas / ne peut pas déléguer une responsabilité au stagiaire ?
- Est-ce que le tuteur dévolue dans toutes les catégories de savoir ?
- Le stagiaire accepte-t-il tous les domaines de dévolution qui lui sont proposés ?
- Le tuteur est-il toujours en capacité de dévoluer à son stagiaire ? Le stagiaire est-il intéressé par l'ensemble des dévolutions qui lui sont proposées ?

La dévolution implique complètement le formé mais ne peut se réduire à une activité solitaire et détachée du contexte : le formateur conserve la responsabilité de créer les conditions de l'apprentissage en organisant et régulant le milieu didactique. Pour Gérard Sensevy (2001) le milieu didactique est « tout ce qui rentre dans l'environnement d'apprentissage de l'élève, tout ce avec quoi l'élève se trouve en relation au moment de l'apprentissage ». Chantal Amade-Escot et Jean Paul Dugal (op. cit.) relève un certain nombre d'éléments qui conditionnent la rencontre de l'élève avec le savoir à l'intérieur du milieu initial. Transposer à la situation de l'entretien-conseil, voici les points importants qu'il faut retenir au moment où va débiter les échanges :

- Le dispositif et les contraintes de la tâche d'apprentissage (du problème posé au stagiaire), les instruments et objets introduits dans l'entretien-conseil (schéma, croquis, démonstration, enregistrement vidéo ...);
- Les connaissances déjà acquises par le stagiaire, disponibles, utilisables pour un nouvel apprentissage, et les rapports entretenus avec les objets désignés ci-dessus;
- La mémoire de la dyade tuteur-stagiaire, c'est-à-dire ce que le tuteur connaît de son stagiaire et des apprentissages déjà réalisés et institutionnalisés;
- Le savoir visé ou encore ce que le tuteur projette de l'utilisation des observations qu'il a réalisé pendant sa visite (sa préparation de l'entretien, la fiche qu'il a pu remplir)
- Les interventions du tuteur et celles du stagiaire, qui, au fil de l'avancée de la séance, concourent à modifier le milieu initial.

Ce processus par lequel le formateur organise et fait évoluer le milieu dans lequel les formés vont interagir pour apprendre est désigné par la notion de mésogénèse. Mais le dernier élément présenté ci-dessus induit un autre axe d'évolution. C'est l'évolution qui a lieu au cours de la réalisation de la situation didactique et introduit la notion de temporalité : au fur et à mesure que le formé réalise l'activité d'apprentissage qui lui est dévolue, *la quantité de savoir qu'il possède* s'accroît et les conditions initiales du contrat didactique deviennent caduques. Ce constat est acté lorsque le formateur applique un second attendu du contrat, l'institutionnalisation du savoir nouvellement acquis par le formé : « C'est en reconnaissant la valeur d'une procédure qui va devenir un moyen de référence, en conservant des formulations, en identifiant ce qu'on retient des propriétés des objets qu'on a rencontrés que l'enseignant fige des savoirs dans le contrat didactique. » (Buznic-Bourgeacq, 2009, p. 104). Pour respecter le contrat didactique au fur et à mesure que se déroule la situation, celle-ci doit être régulée par le formateur : « Ainsi, l'avancée temporelle vis-à-vis des savoirs et les régulations de l'enseignant lui permettant d'aider chaque élève dans l'émergence du savoir sont deux aspects du processus didactique qui permettent de décrire l'activité de l'enseignant dans sa gestion du contrat didactique » (Buznic-Bourgeacq, op. cit., p. 103).

Cette avancée dans la transmission des savoirs relève de l'activité chronogénétique de l'enseignant. La dialectique en jeu ici se joue entre l'ancien et le nouveau, elle est au cœur du contrat didactique. C'est à partir des savoirs déjà constitués que le formateur peut initier de nouveaux savoirs à même d'entretenir l'enjeu de la situation didactique. Les régulations de l'enseignant permettent d'accélérer ou de ralentir le temps didactique. Dans le cadre de notre étude, nous avons signalé que tuteur et stagiaire pouvaient se positionner différemment autour du principe de dévolution selon le domaine de savoir abordé. La notion de topogénèse permet de prendre en compte l'évolution des places que prennent formateur et formé autour des objets de savoir.

À l'aide de ces trois notions nous venons de définir contrat et milieu didactique comme le siège d'évolutions organisationnelles, temporelles et spatiales. À l'intérieur de cette dynamique, l'activité du formateur se décline en quatre actions ((Sensevy & Mercier, 2007) :

- Définir : le tuteur donne les règles au stagiaire pour s'engager dans l'activité d'analyse de sa pratique
- Dévoluer : le tuteur s'efface après avoir initié l'activité réflexive du stagiaire pour lui laisser l'initiative de la formulation des solutions à mettre en œuvre.
- Réguler : le tuteur s'adapte à la contingence de l'entretien-conseil pour maintenir le lien didactique entre le stagiaire et le savoir professionnel auquel il doit accéder.
- Institutionnaliser : le tuteur *officialise* les savoirs qui émergent dans la situation d'entretien-conseil et les légitime ainsi à devenir des références.

Milieu et contrat didactique sont deux notions associées pour rendre compte du pari qui est posé dans toute situation d'enseignement : celui de la dévolution et de l'institutionnalisation du savoir en jeu. Formateur et formé(s) acceptent que la construction du savoir à transmettre de l'un soit déléguée à l'autre qui va le transformer en savoir appris. L'organisation et la régulation du milieu didactique permettent de mettre en relation le formé avec le savoir pour que l'apprentissage ait lieu. Ce processus, la mésogénèse, reste de la responsabilité du formateur. En acceptant la dévolution de l'activité d'appropriation, le formé augmente la quantité de savoir qu'il possède et le formateur doit sans arrêt renouveler ses apports, c'est la chronogénèse. L'enseignant, en validant les nouvelles compétences de l'élève institutionnalise le nouveau savoir qu'il possède, le contrat didactique est ainsi sans cesse « revu à la hausse ». Dans le cadre de la situation didactique de l'entretien-conseil, l'enseignant-tuteur *définit* les règles de l'analyse de pratique. Cette mise en place du contrat didactique lui permet de *dévoluer* à son stagiaire l'activité d'acquisition des savoirs professionnels. Il *régule* la situation d'entretien-conseil pour que le milieu didactique soit toujours favorable à l'apprentissage. Enfin il *officialise* les savoirs qui sont mis en circulation pour que le stagiaire puisse légitimement les mobiliser dans sa pratique enseignante.

### 2.3.9.3 *Le rapport au savoir*

Le rapport au savoir est une notion qui a concentré les travaux de différents courants de recherche depuis les années 80. Cette pluralité d'approches débouche sur plusieurs acceptions qui se complètent : « Certes, elles peuvent entrer en débat, voire en contradiction, sur tel ou tel point. Certes, le fait de recourir à la notion pour travailler tel ou tel problème amène à privilégier telle ou telle entrée et à présenter et construire la notion avec tel ou tel point d'appui. Mais sur le fond, les questionnements, les modes d'entrée, les concepts et les méthodes se croisent plus qu'ils ne se heurtent » (Charlot, 2000). Ces dernières années, plusieurs auteurs font « usage de l'expression « rapport(s) au(x) savoir(s) » afin de traduire l'inscription de ce concept dans une pluralité d'approches théoriques (sociologique, clinique, anthropologique, didactique...), où le savoir revêt parfois un caractère très large, en tant que rapport « à l'apprendre » ou « à l'enseigner », et d'autres fois un caractère très spécifique renvoyant, par exemple, à des objets de savoirs particuliers » (Carnus et al., 2019, p. 9). Ils précisent alors leur option en considérant que le *rapport d'un sujet à ce ou ces savoirs* est une perspective de recherche intéressante en même temps qu'ils posent la question de l'utilisation de ces recherches dans ce domaine dans la formation des enseignants. Ces réflexions sont au cœur des questionnement qui structurent notre recherche et notre premier travail est d'observer la manière dont chacune de ces approches éclairent le rapport au savoir de l'enseignant-tuteur.

Il faut déjà remarquer que le terme « rapport à » est une expression qui produit des pistes de réflexion. Pour Reuter et al. (2013a, p. 185), « le concept de *rapport à* en didactique désigne la relation (cognitive mais aussi socio-psycho-affective) qu'entretient l'apprenant aux contenus et qui conditionne en partie l'apprentissage de ces derniers : un rapport aux contenus qui ne correspond pas à celui que l'école envisage peut rendre difficile l'accès aux contenus enseignés. ». Nous retenons que le rapport au savoir peut se focaliser sur la spécificité de la relation entre l'apprenant et les contenus qui lui sont présentés. Mais pour notre étude, vers quels apprenants se tourner : les élèves, le stagiaire ? Et l'enseignant-tuteur peut-il lui-même se trouver en situation d'apprenant face aux exigences de l'activité de conseil qui se rajoute à son quotidien d'enseignant ? Il y a là matière à distinguer comment chacun des individus s'approprient des savoirs de registres différents.

Ensuite, la didactique et le triptyque Enseignant-Savoir-Élève permettent de démultiplier les angles d'analyse en considérant « les relations au savoir, c'est-à-dire le fait qu'il y ait un enjeu de savoir qui est en cause dans la relation. Autrement dit, un point de vue au minimum ternaire » (Johsua, 1998). Ainsi, « En place d'apprenant, le savoir est à « s'approprier », en place d'enseignant, le savoir est « à transmettre » (Jourdan, 2009, p.33). L'enseignant-tuteur est en relation avec la didactique de l'EPS et la didactique des APS lorsqu'il organise les contenus à transmettre à ses classes en tant qu'enseignant. Quel rapport entretient-il alors avec ce corpus de savoirs lorsqu'il remplit sa mission de tuteur ? Que cherche-t-il à transmettre à son stagiaire et comment le statut de ce dernier, à la fois apprenant et enseignant, influence sa relation au savoir en jeu ? Outre le savoir lui-même, c'est bien la position de chacun dans la relation

spécifique de l'entretien-conseil qu'il s'agit d'observer et la manière dont cette *topogénèse* est amenée à évoluer au cours du temps.

Enfin, dans le cadre d'un travail sur la circulation du savoir en EPS, l'étude du « rapport à » nous amène naturellement à se questionner sur la place du corps dans l'enseignement d'APSA. Le corps est implicitement mis en jeu en EPS, il est « tout à la fois porteur de savoirs, mais aussi porteur d'émotions, de désirs, de ressentis » (Jourdan, 2006, p.39). Il serait à nouveau possible de décliner notre observation sur *les corps* qui entrent en relation dans l'espace du cours d'EPS, mais notre réflexion se concentrera sur le(s) rapport(s) au corps du sujet tuteur : le rapport expérientiel aux APSA issu de sa pratique personnelle, le rapport didactique aux APSA construit à partir de l'appropriation du savoir agir en APSA.

Notre premier travail consiste à revoir la question du rapport au savoir à partir des différents courants de recherche qui ont développé ce concept. L'approche sociologique souligne les contextes culturels et les pratiques, et c'est au sein de l'équipe ESCOL<sup>80</sup> que des auteurs comme Bernard Charlot ou Jean-yves Rocheix ont développé l'idée d'un rapport social au savoir. Il existe une interaction entre le social et l'individuel dans la construction du rapport au savoir et celui-ci comporte alors une dimension identitaire : « apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres » (Charlot, 1997, p. 84). En concevant le rapport au savoir comme un rapport au monde, à soi et aux autres, l'auteur relie trois dimensions, épistémique, identitaire et sociale. Le savoir alors « n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même et avec les autres » (ibid. p 74). Le rapport au monde est induit lorsque le savoir est considéré comme un objet (un livre, un programme ou un exercice physique) identifié dans des lieux (l'école, le club sportif) et détenu par des personnes (l'enseignant, l'entraîneur, le formateur). Il s'agit ici d'un rapport à un savoir reconnu, développé par la société, il s'agit du rapport *des hommes* à ce savoir. La question que soulève alors cette dimension de la notion est de comprendre si le rapport au monde *du sujet* favorise le rapport à ce savoir institué, c'est l'origine du sens et de la valeur qu'il attribue au savoir. Le rapport à soi introduit l'histoire du sujet, l'image qu'il a de lui-même, ses buts et sa manière de concevoir la vie. Cette dimension identitaire prend sens dans les rapports que le sujet entretient avec les autres. Au-delà de ces relations, les contextes sociaux, économiques et culturels dans lesquels évoluent les sujets sont transversaux aux deux dimensions précédentes. L'approche sociologique introduit ainsi une dialectique entre intériorité et extériorité (Charlot, 1999) : le sujet développe une activité personnelle et singulière pour s'approprier un savoir préexistant à lui-même dans un monde qu'il partage avec d'autres (Jourdan, 2006). Nous retiendrons de cette approche que le rapport au savoir permet d'aborder le sens et la valeur que le sujet donne au savoir en fonction des objet-savoirs auxquels il se confronte (son rapport au monde), de sa propre histoire (son rapport à lui-même), des contextes dans lesquels il évolue (son rapport aux autres).

---

<sup>80</sup> Éducation, socialisation et Collectivités Locales



En parallèle à l'émergence de ce courant, le laboratoire du CREF<sup>81</sup> a développé une approche clinique intégrant la dynamique psychique du sujet. Ces travaux se réfèrent à la première apparition de l'expression qui est attribuée à Jacques Lacan : « une médiation aisée pour situer le sujet : d'un rapport au savoir » (Lacan, 1966, p. 793). Le désir devient une notion centrale pour comprendre le rapport au savoir du sujet. Désir de savoir ou désir d'apprendre, « le rapport au savoir est une mise en lien qui ne norme pas le savoir mais une liaison d'un sujet et d'un objet » (Beillerot, 1989, p. 67). Le savoir devient un objet de désir et étudier le rapport au savoir du sujet revient à étudier le rapport du sujet à son propre désir : qu'est-ce qui *pousse* le sujet à investir un savoir, un apprentissage ? Il s'agit du désir de connaître, la volonté de savoir, de maîtriser. La spécificité de la mise en relation des notions de savoir et de désir est l'introduction de la dimension inconsciente qui anime un sujet lorsqu'il est confronté à la connaissance et à l'apprentissage. La dynamique à l'œuvre, sous tendue par la notion de pulsion, est celle « d'un sujet qui désire un objet sans savoir qu'il le désire à un sujet conscient de son désir, produisant un savoir de son désir et un savoir de la manière dont se produit le savoir comme dépendant de l'objet du désir » (Beillerot, 1989, p. 168). Cette acception du rapport au savoir permet d'aller au-delà de la relation consciente – au monde, à soi, aux autres – pour prendre en compte des éléments qui appartiennent au registre de l'imaginaire, des affects et du pulsionnel. Cette dimension subjective et latente renforce la caractéristique historique et singulière du sujet. Avant que l'école instaure un rapport au savoir constitutif de sa fonction, le sujet est en rapport avec le savoir au cours de sa vie familiale et sociale :

« La scolarisation n'est donc pas l'étape première de la constitution du rapport au savoir mais une étape seconde qui est dépendante de la manière dont se sont déroulés, dans l'histoire du sujet, les processus antérieurs. C'est de cette première étape que proviennent les dimensions inconscientes du désir de savoir et tous les fantasmes et les projections qui entourent le savoir et la relation pédagogique. Ainsi la nécessité d'apprendre que l'école va imposer ne se transformera pas automatiquement en désir d'apprendre, car celui-ci peut entrer en conflit avec des motions inconscientes ou peuvent exister aussi des désirs inconscients de savoir mais aussi de "ne pas savoir", d'où les peurs, les refus d'apprendre » (Mosconi, 2008, p. 11).

Nous retiendrons que le savoir est aussi à considérer comme un objet de désir et la manière singulière dont cet imaginaire pulsionnel s'est modelé au cours de toute l'histoire du sujet nous renseigne sur son investissement dans la connaissance. Il existe une dimension inconsciente qui organise et régule notre rapport au savoir.

L'approche anthropologique, développée à partir des travaux de Chevallard, étudie la relation qui existe entre le rapport personnel au savoir et le rapport institutionnel au savoir : un des enjeux est alors de vérifier sa concordance, « apprendre un objet de savoir pour un individu revient donc à rendre conforme son rapport personnel avec cet objet au rapport institutionnel » (Chevallard, 1992). Le postulat est que le savoir existe

---

<sup>81</sup> Centre de Recherche Education et Formation

parce que la société l'institue au sein de divers organisations sociales, « en conséquence, un individu concret ne peut entrer en rapport avec un savoir qu'en entrant en relation avec une ou des institutions » (Chevallard, 1989)<sup>82</sup>. C'est à l'intérieur des institutions comme la classe ou l'établissement scolaire qu'enseignants et élèves établissent leur(s) rapport(s) au(x) savoir(s). Dans cette définition, la position du sujet dans l'institution détermine son assujettissement à celle-ci. Nous pouvons remarquer que pour un enseignant d'EPS ceux-ci se rapportent aussi bien à l'institution scolaire, aux institutions de formation qu'aux institutions sportives. De cette mise en relation naît la dialectique conformité/conflictualité : quel rapport entretient le sujet avec la norme institutionnelle ? Et « D'une manière générale, nos rapports "personnels" sont ainsi le fruit de l'histoire de nos assujettissements institutionnels passés et présents. Réciproquement, une institution *I*, et les différentes œuvres *O* auxquelles elle sert d'habitat, ne sauraient exister sans sujets » (Chevallard, 2003, p. 83). Pour compléter notre étude du rapport au savoir des enseignants-tuteurs, cette approche nous incite à considérer les différentes institutions à l'intérieur desquelles le sujet a – ou a eu – à se positionner par rapport au savoir référencé. C'est l'histoire des assujettissements du sujet qu'il faut réaliser, à son école, au(x) club(s) sportif(s) qu'il a pu fréquenter ou fréquente encore, à son institut de formation initiale, à son établissement scolaire actuel.

La dernière approche est didactique, elle s'inspire des réflexions sociologiques et anthropologiques et contribue à la mise au pluriel de l'expression en s'intéressant d'abord à la pluralité des savoirs en jeu. Comme précédemment, la position du sujet est toujours prise en compte mais c'est aussi l'histoire des disciplines scolaires et leur dimension épistémologique qui guide la réflexion. Remarquons que c'est d'abord les rapports aux savoirs du formateur qui préoccupent des auteurs comme Michel Caillot :

« Un enseignant a de multiples rapports aux savoirs : rapports aux savoirs disciplinaires qu'il a appris et qu'il doit faire apprendre et les rapports aux savoirs professionnels acquis dans une formation professionnelle ou sur le tas, qui eux-mêmes se déclinent en de nombreux savoirs (savoirs didactiques, savoirs de gestion de classes et de conflits, savoirs administratifs, etc.). On ne se trouve donc plus tellement face à des rapports à l'apprendre, mais plutôt face à des rapports au " faire apprendre " et à des rapports aux savoirs professionnels, en fait à ce qui touche directement à la professionnalité des enseignants » (Caillot, 2014, p. 13)

Cette manière de concevoir *les* rapports aux savoirs nous semble particulièrement intéressante pour notre approche de l'activité de l'enseignant-tuteur : quel rapport entretient-il avec le « faire apprendre à ses élèves » et comment le met-il en jeu lorsqu'il discute du « faire apprendre aux élèves » de son stagiaire ? Et quel est son rapport à ces savoirs professionnels lorsqu'il est confronté au « faire apprendre à apprendre » ?

---

<sup>82</sup> Cité par Isabelle Jourdan. Rapport au corps, rapport aux activités physiques sportives et artistiques et logique professionnelle : Deux études de cas en formation initiale en EPS. Aster, Institut national de recherche pédagogique, 2006, le corps humain dans l'éducation scientifique, pp.39-60

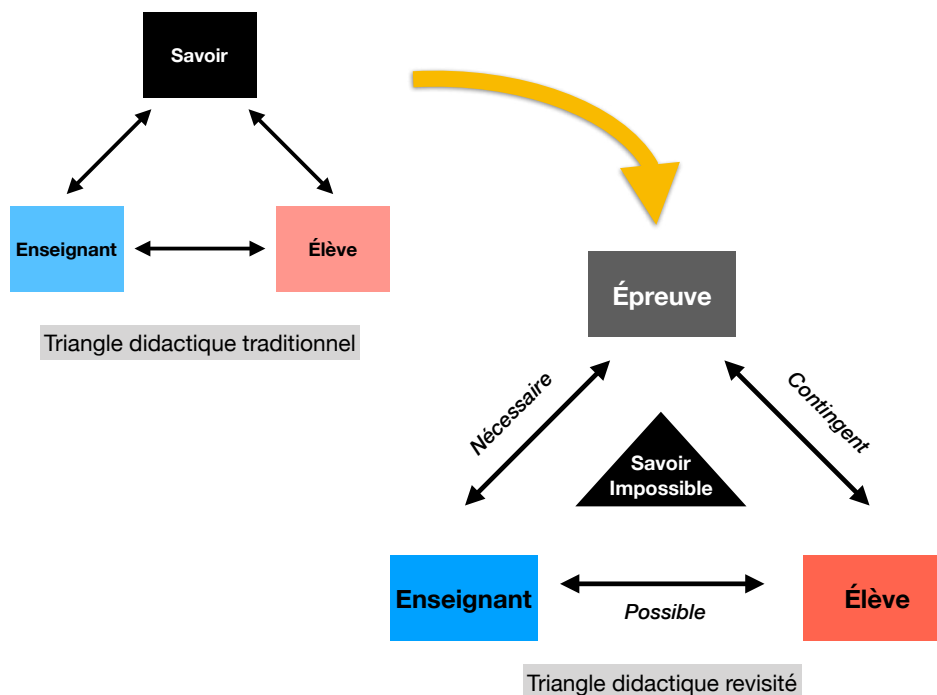
Dans notre contexte, le rapport aux savoirs de chacune des APSA vient se rajouter à cette multiplicité des éléments constitutif de la professionnalité des enseignants d'EPS. C'est la dimension épistémologique des activités qui est à prendre en compte. Et « dans son activité quotidienne, le professeur met l'accent sur tel ou tel type de savoir auquel il tient et non sur un autre. Nous émettons alors l'hypothèse, maintes fois observée en recherche, que ce choix est dicté à l'enseignant par son propre rapport au savoir, lui-même dépendant de son histoire de pratiquant ou de celle d'enseignant, voire d'entraîneur » (Terrisse, 2016, p. 4).

André Terrisse s'est appliqué de nombreuses années à observer et analyser l'activité décisionnelle du sujet enseignant pris dans la contingence de la situation didactique. La didactique clinique est le courant scientifique auquel il a contribué qui reprend plusieurs des propositions que nous venons de passer en revue pour se focaliser la manière dont le sujet opère ses choix didactiques. Nous reviendrons dans les chapitres suivants sur son organisation théorique et reprendrons en détail son cadre conceptuel pour asseoir le fondement de notre travail de recherche. Nous retenons dans un premier temps le cheminement réflexif de ses auteurs pour revenir sur le positionnement de chacun des acteurs dans la relation didactique ternaire.

C'est en 1994 qu'André Terrisse reprend le triangle didactique de Jean Houssaye pour introduire des positionnements distincts par rapport au savoir (voir schéma 10). Il part du postulat que dans une situation didactique, « aucun savoir ne peut *à priori* répondre à la situation rencontrée dans l'épreuve, on ne peut l'inférer qu'après-coup » (Terrisse, 1994, p. 11). Ce savoir est *impossible* à définir du fait de la contingence même d'une situation d'enseignement. Le contingent est à comprendre<sup>83</sup> comme « ce dont le surgissement dans le monde ne peut nullement être prévu », du *survenant* vient perturber la séance d'EPS – ou l'entretien-conseil –, il ne peut être que du « probable imprévisible » (Y. Montagne, 2011). Nous retrouvons là un des postulats du contrat didactique : il peut être rompu à tout moment, « rien ne vient garantir l'atteinte de l'apprentissage proposé par le professeur » (Terrisse, 2009, p. 22). L'enseignement d'un savoir est un événement qui « peut se produire ou ne pas se produire » (ibid. p. 16) et dans ces conditions sa transmission est une *épreuve* à relever par le formateur.

---

<sup>83</sup> Nous reprenons ici la réflexion extraite de la thèse de Matthieu Laugier (2020) : *Enseigner la natation à l'école : Une difficulté signifiante pour le sujet*. Université Bourgogne Franche-Comté.



**Schéma 10 : le passage du triangle didactique traditionnel au triangle didactique revisité (d'après Houssaye et Terrisse)**

Bien que relevant de *l'impossible*, la transmission du savoir est la mission de l'enseignant, sa confrontation à l'épreuve de sa réalisation est donc *nécessaire*. Nous l'avons vu, la mise en relation de l'élève avec le savoir produit de l'imprévisible et génère le caractère *contingent* de l'activité d'apprentissage. Enfin, dans la situation de classe comme dans la situation d'entretien-conseil le rapport entre le formateur et le formé est le ferment de l'activité didactique, c'est par leur interrelation que celle-ci est rendue *possible*. Comment cette reconfiguration du rapport au savoir éclaire-t-elle notre propos ?

Nous savons que les deux protagonistes de l'entretien-conseil ont en commun d'être confronté à la même épreuve, celui de l'enseignement de l'EPS à une classe. Ces deux épreuves sont à saisir dans deux temporalités distinctes : la temporalité synchronique de l'emploi du temps de chacun de ces intervenants du même établissement, la temporalité diachronique qui distingue tuteur et stagiaire par le nombre de fois où ils ont été confrontés à l'épreuve. Deux positions peuvent alors être prises par l'enseignant-tuteur :

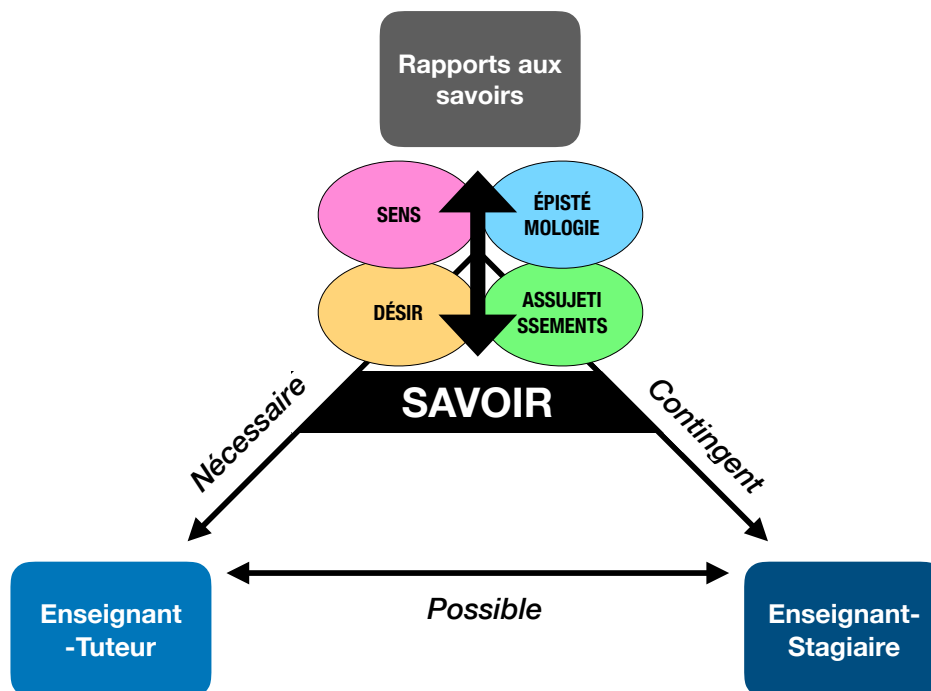
- Il est l'observateur du rapport à l'épreuve de son stagiaire et peut mettre en discussion différents rapports aux savoirs : celui des élèves de la classe du stagiaire aux contenus d'enseignement que celui-ci leur propose, celui du stagiaire lui-même aux savoirs qu'il a mis en circulation dans sa classe. L'enseignant-tuteur est celui qui met en discussion la relation élève-savoirs et la relation stagiaire-savoirs au cours l'entretien-conseil.

- Il est le formalisateur de son propre rapport à l'épreuve d'enseigner l'EPS à des élèves de l'établissement. Là encore il peut mettre en circulation le rapport aux savoirs de ses élèves aux contenus qu'il leur a présentés. Il peut aussi mettre en jeu ses propres rapports aux savoirs qu'ils cherchent à transmettre : quelles sont leurs origines, comment les a-t-il fait évoluer, comment les positionnent-il par rapport au cadre institutionnel ?

Il faut maintenant considérer que les deux protagonistes vivent la même épreuve, celle de l'entretien-conseil en tant que telle :

- Quelles relations possibles entre le tuteur et le stagiaire ?
- Quels sont les éléments qui peuvent surgir dans la contingence de la situation ?
- Qu'est-ce qui est nécessaire pour le tuteur pour que l'activité de conseil advienne ?

Outre les éléments déjà relevés lorsque l'enseignant-tuteur mobilise ses savoirs d'enseignant, quels peuvent être les savoirs impossibles à transmettre complètement spécifique à un tuteur ? Quels rapports entretient l'enseignant-tuteur avec ceux-ci ? En reprenant les éclairages précédents, nous savons que l'enseignant-tuteur doit trouver du sens à une activité qui participe à sa confrontation aux autres et à lui-même. Échanger du savoir avec son stagiaire peut être l'enjeu de désirs, qu'ils soient conscients ou non. Cette activité positionne le tuteur par rapport aux institutions dans lesquels il évolue – ou a évolué. Enfin ce n'est pas un rapport au savoir mais des rapports aux différents savoirs en général qui structurent le monde de l'éducation ainsi qu'aux savoirs particuliers de l'EPS et des multiples APSA. Nous pouvons proposer une représentation schématique de la pluralité des éclairages qui nourrissent la réflexion sur la notion de rapport au savoir (schéma 11).



### Schéma 11 : les rapports aux savoirs de l'enseignant-tuteur

Si nous sommes en mesure de représenter les rapports aux savoirs d'un enseignant-tuteur en général, il reste à introduire la spécificité plusieurs fois relevée de l'EPS, le rapport aux APAS : « Les savoirs ainsi transmis ne sont pas seulement issus de son rapport « officiel » au savoir (...) mais ils ressortent aussi de sa pratique corporelle de spécialistes dans une APS » (Ben Jomâa & Terrisse, 2011, p. 17).

Pour la discipline EPS, les APSA sont les pratiques sociales de référence. Il s'agit de les considérer comme objet d'enseignement et donc de s'interroger des rapports aux savoirs qu'entretient l'enseignant-tuteur à cet objet de savoir (Jourdan, 2009). Avec cette auteure nous pouvons reprendre les différentes caractéristiques de la notion pour saisir ce qui est en jeu lorsque le savoir est rattaché à des pratiques physiques et sportives :

- Nous savons que aussi bien dans son parcours de sportif que dans son cursus d'étudiant, le futur enseignant d'EPS sera confronté à un nombre arrêté d'APSA. Outre la limitation du rapport au savoir des APSA que cela sous-tend, il en ressort que ce cheminement personnel et historique forge à la fois une expertise dans un registre de compétences – on parle d'un « spécialiste des activités de pleine nature – et un certain rapport à soi, aux autres et au monde empreint des formes de stimulations induites par la modalité de pratique. Les APSA ont des sens différents pour le sujet et selon sa -ou ses – spécialité(s) il aura façonné un rapport au corps singulier, par exemple le corps bio-informationnel pour le spécialiste cité. C'est le corps *spécialisé*.
- Le corps en mouvement impliqué dans la réalisation d'une APSA est porteur de sensations comme le plaisir, la fatigue... Ces ressentis sont vecteurs d'émotions auxquelles se rajoutent la visibilité

corporelle, intime, induite par la gestuelle et les interrelations qu'elles génèrent. Le désir, conscient ou inconscient, joue un rôle dans cette mise en scène d'un corps *ressenti*.

- Le rapport aux APSA enseignées dans les établissements secondaires est encadré par les textes officiels qui arrête une liste d'activités à enseigner ainsi qu'un certain nombre de modalités de pratique. Il existe donc bien un rapport institutionnel aux APSA qui considère le corps comme le vecteur d'habiletés motrices. Cette dimension interroge le rapport au corps *didactisé*.
- Enfin, la dimension praxéologique de l'EPS nous incite à interroger la place que tient le corps dans l'élaboration du rapport au savoir de chaque APSA en jeu dans l'entretien-conseil<sup>84</sup> (Jourdan & Terrisse, 2005) : c'est le corps *épistémique*.

Le corps peut-il être théorisé (ibid., p. 31) ? Comment l'enseignant-tuteur organise ses rapports aux savoirs des APSA à partir de son rapport corporel et expérientiel à ces APSA ? À l'issue de la recherche menée chez les étudiants en formation initiale en EPS, Isabelle Jourdan (2009) relève que le vécu dans une activité assure une maîtrise corporelle. Cette possibilité « d'être vu » en EPS offre l'occasion de faire visualiser le *savoir sur le corps* (une technique à apprendre, par exemple) grâce au *savoir du corps* (la démonstration que le formateur est en mesure de réaliser grâce à son vécu). Cette préoccupation est relevée comme importante chez des enseignants débutants mais paradoxalement elle ne peut pas se déployer à l'intérieur de la situation d'entretien-conseil qui se déroule en dehors des temps de pratique. De même la modalité de réalisation du conseil (discuter de la séance réalisée et observée) ne confère pas à notre étude une spécificité particulière pour la mise en jeu du corps au cours de l'entretien-conseil : dans le principe même de son organisation, un entretien-conseil pour un stagiaire EPS ne diffère pas d'un entretien-conseil pour un stagiaire de Français ou de Mathématiques. Cependant lorsque Isabelle Jourdan (2006, p. 42) reprend Merleau-Ponty c'est pour rappeler que « le corps apparaît comme un point de passage de toutes nos expériences, lieu de nos émotions, corps dont nous ne sommes pas maître ». Les rapports aux APSA de l'enseignant-tuteur sont marqués par son vécu de sportif, d'étudiant, par les émotions et les expériences qu'il vit dans ses pratiques actuelles. Le tuteur et le stagiaire ont en commun *d'avoir* un corps universel, institutionnalisé mais chacun *est* un corps, singulier, privé, expérientiel (Jourdan, *op. cit.*). Lorsque nous étudions les intentions et décisions d'un enseignant-tuteur EPS il est nécessaire de prendre en considération une partie de « l'histoire corporelle »<sup>85</sup> de ce dernier pour enrichir l'étude de ses rapports aux savoirs des APSA, et aux savoirs du corps<sup>86</sup>.

Ces dernières remarques qui considèrent le corps comme une manière d'être au monde sont à rapprocher de la réflexion de Roland Barthes<sup>87</sup> (1984) pour qui « ce n'est pas le savoir qui s'expose, c'est le sujet ».

---

<sup>84</sup> Cette indication renvoie à l'activité support qui est programmée pour la classe en discussion, et plus généralement à la programmation des APSA pour chaque classe de l'établissement.

<sup>85</sup> Entendu ici dans le sens de l'histoire sportive du corps du sujet

<sup>86</sup> Entendu ici dans le sens de l'EPS discipline qui participe au développement physique et corporel des élèves

<sup>87</sup> Cité par Matthieu Laugier (op. cit.)

Cette vision de l'engagement total du sujet lorsqu'il transmet du savoir est intéressante avec la position qui est donnée à l'enseignant-tuteur : après avoir pris la place de l'observateur – la première partie de la *visite* du stagiaire, c'est-à-dire l'observation de la séance – il peut être amené à exposer ses propres conceptions et/ou ses *manières de faire* avec ses classes. Au travers de ses capacités à enseigner qu'il donne à voir c'est bien lui en tant que sujet enseignant qui est observé par le stagiaire. Nous pouvons reprendre là les formulations de Jacky Beillerot<sup>88</sup> (2000, p. 49) : l'enseignant-tuteur « a » un rapport au savoir mais plus encore il « est » un rapport au savoir. Cette dimension intégrale et intégrée du rapport au savoir engage cet auteur à insister sur la conceptualisation de la notion de rapport au savoir comme « la fondation, le commencement, mais aussi le mouvement ou la dynamique renouvelée de force, d'énergie qui meut chaque sujet ou que chaque sujet investit dans la connaissance » (Beillerot, 2014, p. 73)<sup>89</sup>. C'est le terme *désir* qui exprime le mieux la dimension dynamique de la notion.

Quel est le désir du tuteur ? Qu'est-ce qu'il désire transmettre ? Et aussi pourquoi le sujet-enseignant désire-t-il devenir enseignant-tuteur, qu'est-ce qu'il désire connaître ? Avec cet auteur, l'étude du rapport au savoir de l'enseignant-tuteur ne peut « s'affranchir du soubassement psychanalytique ; non que cela interdise d'autres approches, mais c'est à partir de la théorisation de la relation d'objet, du désir et du désir de savoir, puis de l'inscription sociale de ceux-ci dans des rapports qui lient le psychologique au social qu'il sera possible de prendre le risque de faire travailler et évoluer la notion ; une évolution qui n'oubliera pas une chose essentielle, sous peine de lui faire perdre son sens : il n'y a de sens que du désir » (Beillerot, *op. cit.*, p. 86)

Pour compléter l'étude des différentes approches de la notion nous pouvons introduire les réflexions de Marguerite Altet (2000, p. 38) sur la formation des enseignants et l'acquisition des savoirs professionnels. Elle rappelle que le rapport aux savoirs professionnel n'est jamais strictement cognitif, il permet avant tout de résoudre les problèmes quotidiens en triant et hiérarchisant les savoirs utilisés dans le travail : cette préoccupation est susceptible d'être prépondérante dans l'entretien-conseil. L'auteure rappelle que les savoirs d'expérience qui fondent la compétence professionnelle participent à la dimension identitaire du rapport aux savoirs professionnels. Enfin elle distingue trois types de rapport au savoir :

- C'est un rapport instrumental au savoir : le savoir professionnel est d'abord utile pour agir dans la classe. Il est plus efficace que les savoirs théoriques au sens où enseigner est un « métier d'action ».
- C'est un rapport professionnel au savoir : le savoir professionnel a une fonction, celle de mettre à distance la pratique pour l'analyser, la comprendre et la recadrer. Cette fonction permet d'articuler théorie et pratique.

---

<sup>88</sup> idem

<sup>89</sup> Texte initialement paru dans : *Pour une clinique du rapport au savoir*, Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville, Nicole Mosconi (dir.), Coll. Savoir et Formation, l'Harmattan, 1996.



- C'est un rapport intellectuel : le savoir professionnel est une curiosité, l'objet d'un investissement personnel. C'est aussi le plaisir d'apprendre qui pousse les enseignants novices à s'investir dans leur formation.

Chez un enseignant-tuteur, nous pouvons vérifier que les dimensions instrumentales et professionnelles de leur rapport au savoir s'appuient sur leur efficacité au quotidien et le recul sur la pratique que l'expérience leur permet. Nous pouvons alors se demander si la fonction même de tuteur redonne une dimension intellectuelle au rapport au savoir professionnel : comment l'enseignant-tuteur perçoit-il l'engagement que nécessite la prise en charge d'un stagiaire, est-ce une charge ou une source de renouvellement ? Bernard Charlot (2017, p. 170) propose une formule qui tend à présenter les soubassements individuels de l'apprentissage : « apprendre = activité intellectuelle + sens + plaisir ». Si l'enseignant-tuteur tient à s'améliorer pour être efficace dans sa mission, alors nous devons vérifier les axiomes que pose l'auteur :

- Seul apprend celui qui entre dans une activité intellectuelle.
- Seul se mobilise dans une activité celui qui y trouve un sens.
- Seul y trouve un sens et persiste dans l'activité celui qui y vit une forme de plaisir.

Nous considérons l'entretien-conseil comme une situation didactique où l'apprenant est l'enseignant-stagiaire : en réfléchissant sur son métier, est-ce qu'il trouve du sens et du plaisir à apprendre à enseigner ? Comment l'enseignant-tuteur organise son activité de conseil pour activer ces postulats ?

À l'issue de la recension de ces différentes analyses nous comprenons que la notion étudiée est une ressource importante pour notre propre travail : « « Rapport au savoir » n'est pas une réponse, c'est une question, plus précisément encore, c'est une façon de poser les questions » (Charlot, 2017, p. 166). Et l'auteur de préciser que « le principe méthodologique de base des recherches sur le rapport au savoir, quels que soient par ailleurs leurs thèmes et leurs cadres disciplinaires de référence, est donc de recueillir des données sur le sens que les acteurs confèrent aux situations, aux pratiques, aux contenus enseignés, etc. La recherche sur le rapport au savoir refuse toute forme de déterminisme objectiviste » » (Charlot, op. cit., p. 167). Nous pensons alors que la possible mise au pluriel de l'expression est une manière de prendre en compte cette nécessité de conserver une approche ouverte :

« L'histoire des parenthèses qui accompagne la vie du ou des rapport(s) au(x) savoir(s) constitue une première manière d'appréhender la cohérence et la complexité de la problématique dans le respect de sa diversité. Elle permet en particulier de décrire cette double tension qui lui est intrinsèque : il y a bien à la fois du Sujet, un Sujet qui prévaut comme principe universel, comme postulat de subjectivité, comme soubassement de l'identité, et en même temps des sujets, singuliers, en chair et en os, assujettis à telle ou telle institution, produits d'histoires personnelles

incommensurables. De même, il y a bien à la fois du Savoir, un processus anthropologique d'appréhension et de transformation du monde, un phénomène qui confronte l'humain à l'objectivité et la normativité, un objet nécessaire pour soutenir sa propre existence, et en même temps, des savoirs plus ou moins stabilisés, construits dans des temporalités et des espaces spécifiques (y compris culturels), produits de controverses scientifiques, de conflits sociaux, de transactions institutionnelles. Ces savoirs peuvent être déjà plus ou moins bien disciplinarisés (Astolfi, 2008 ; Perrenoud, 2011) et se présenter sous forme de propositions orales, écrites ou même imagées, à travers un grand nombre de supports (papier et/ou numérisés) et qui n'appartiennent pas seulement au monde de l'éducation : les *curricula* bien sûr, mais aussi la science vulgarisée, la presse ou même les réseaux sociaux sur Internet, comme l'illustre par exemple la période de pandémie du COVID-19 pendant laquelle nous rédigeons ces lignes. »(Carnus et al., 2020, p. 15)

En résumé, que ce soit le rapport au savoir de l'apprenant ou celui du formateur, plusieurs courants de recherche ont façonné cette expression qui désigne la relation qu'entretient un sujet avec un objet de savoir. Dans le cadre de notre travail nous nous concentrons sur la relation de l'enseignant-tuteur avec différentes sortes de savoirs : le savoir qu'il cherche à transmettre à ses élèves, son savoir enseigner, le savoir qu'il peut transmettre à son stagiaire, son savoir conseiller. Le pluriel de l'expression mis en avant actuellement est intéressant pour notre étude. La pluralité des approches est résumée par Bernard Charlot (2017, p. 172) et nous permet de multiplier les angles d'observation : « Le sens, le désir et le plaisir, l'activité intellectuelle et la mobilisation pour apprendre, le déjà-là et l'apprentissage pour changer, et, transversalement, la question identitaire et la question sociale avec, en toile de fond, la question anthropologique de la condition humaine apprenante : la problématique du rapport au savoir est ample, mais elle est définie ». Dans le cadre de l'enseignement de l'EPS une dimension supplémentaire est à prendre en compte : la dimension praxéologique. Cette discipline place le corps au cœur des enjeux de savoir : corps spécialisé, ressenti, didactisé, épistémique, le corps peut-il être théorisé pour devenir un objet de savoir ? Et le corps vécu de l'enseignant-tuteur permet-il de faire visualiser le savoir à apprendre (une technique sportive par exemple) à partir de son propre savoir du corps (la capacité à réaliser une démonstration pratique) ? L'enseignant d'EPS a la possibilité d'être vu, l'enseignant-tuteur, dans le cadre de l'entretien-conseil, s'expose lui-même autant qu'il expose son savoir professionnel et son inscription temporelle singulière : « la notion de rapport au savoir englobe la question de la construction de sens par le sujet en fonction de son histoire personnelle. Cela place le sujet en activité (le savoir comme processus), dans son intimité (le savoir comme constitutif du sujet) et dans une extériorité (le savoir comme préexistant au sujet)» (Jourdan, 2006, p. 42). Les APSA, en tant que pratiques sociales de référence, confrontent le sujet-enseignant aux choix qu'il doit réaliser pour les transformer en contenus d'enseignement à transmettre. La situation d'apprentissage, en tant que moment de mise en relation de l'élève avec le savoir, est le temps de la mise à l'épreuve du contrat didactique : la contingence de la situation didactique rend impossible à prévoir le savoir qui sera transmis et acquis. Le triangle didactique peut-être revisité pour mettre en relation Formateur, Formé et Épreuve (Terrisse 1994). D'où viennent les savoirs disciplinaires que l'enseignant-tuteur met en circulation dans l'épreuve ? Quel(s) sens donne-t-il au traitement qu'il fait subir aux APSA ? Quels sont les cadres institutionnels qui ont normé ses rapports aux savoirs ? Quels sont les désirs, y compris inconscients, qui animent le sujet dans son activité de tuteur ? La didactique clinique est le courant scientifique que nous avons retenu pour tenter de répondre aux dimensions historiques, singulières, intimes et parfois inconscientes des rapports aux savoirs que nous avons relevés.

---

### 2.3.10 La didactique clinique

« En Éducation Physique et Sportive (EPS), discipline scolaire, les contenus sont transposés des pratiques sociales de référence, les Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA), ayant chacune leur propre logique, leurs évolutions et leurs enjeux de formation. Par ailleurs, l'environnement didactique de l'EPS comporte des particularités (lieux et espaces mouvants et spacieux, découpage temporel spécifique et contraignant, pratiques extrascolaires des élèves, etc.) qui pèsent sur le fonctionnement didactique. Il en résulte une inéluctable distance entre les pratiques sociales et les pratiques scolaires qu'interroge le processus de transposition didactique à différents niveaux. Du savoir à enseigner, au savoir effectivement enseigné et au savoir appris, les écarts constatés, en termes de remaniements, témoignent d'une complexité que les contraintes externes au système enseignant et/ou enseigné ne peuvent permettre d'expliquer ni même de comprendre. »  
(Carnus, 2009b, p. 9)

Pour prendre en compte ces remaniements qui échappent aux analyses habituelles, les chercheurs en didactique clinique s'attachent à faire sortir de l'ombre l'activité des protagonistes de la situation didactique. Les travaux en didactique clinique s'appuient sur une question centrale : la part personnelle qui intervient dans les choix et le traitement des savoirs par l'enseignant lorsqu'il intervient en classe. C'est d'abord une volonté de s'interroger sur les savoirs professionnels délivrés. C'est aussi une mise en valeur de la responsabilité du sujet, en prenant en compte son histoire et les rapports qu'il entretient avec différents objets (les APSA, les savoirs théoriques, le cadre institutionnel ...). L'objectif est de comprendre les raisons subjectives des choix didactiques retenus. Cela est possible à partir du double point de vue adopté avec d'une part l'analyse didactique des contenus transmis et d'autre part la posture clinique qui permet de prendre en compte la dimension personnelle du sujet impliqué. L'enseignant est considéré comme « auteur et créateur de savoir » (Beillerot et al., 1996). Lorsqu'il transmet des savoirs, l'enseignant le fait dans le cadre des Instructions Officielles mais son action est liée à son identité et le traitement des savoirs est influencé par ses expériences de pratiquant, de sportif, d'enseignant, d'entraîneur. Le formateur est « un sujet singulier, même s'il adopte une pratique conforme à la norme professionnelle, dont il se réclame et qu'il construit par sa pratique quotidienne, et divisé entre plusieurs tendances constitutives de sa singularité » (Carnus & Terrisse, 2013, p. 8).

Dans la préface de l'ouvrage de 2013, Michèle Métoudi commente l'intérêt de cette démarche scientifique dont l'objectif est de mettre en évidence le rôle des déterminants personnels dans les choix didactiques. Cette dimension personnelle intervient dans la conception des contenus, les formes de conduite et la régulation des élèves. Ce travail sur l'enseignant lui-même est rare. L'intérêt porté à la dimension subjective du professeur est encore plus rare. Et l'Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale Honoraire de remarquer qu'un des objectifs des recherches en didactique clinique est de proposer une voie nouvelle dans le travail d'amélioration de l'action des formateurs. Afin de permettre de dépasser l'opposition entre l'apprentissage du métier par imitation et celui basé sur l'accumulation de savoirs théoriques, les recherches

permettent de prendre en compte les tensions liées au « je » que « la conscience professionnelle, l'expertise ou l'ancienneté ne peuvent museler ». L'acte d'enseigner implique la personne et son vécu, et l'inspectrice suppose que partir des travaux de la didactique clinique permettrait de participer à la préparation des futurs formateurs en les confrontant à eux-mêmes, en prenant en compte la dimension personnelle du métier d'enseignant. Une des ambitions de notre travail est de contribuer à cet objectif.

La présentation de notre cadre théorique de référence introduit les notions de *construction du cas*, *d'activité décisionnelle*, *d'approche clinique*, de *temporalité*, *d'épreuve*, de *sujet didactique* et de *rapport à*. Pour le développement de ces différents points nous aurons l'occasion d'introduire les analyseurs de la didactique clinique qui feront l'objet de chapitres spécifiques ultérieurs.

Un des enjeux scientifiques de la didactique clinique est la construction du cas. Pour André Terrisse (2013), l'étude clinique « au cas par cas » observe les parcours singuliers de chacun de sujets et met en avant des logiques propres. Il est possible de caractériser cette logique et d'observer si elle se retrouve chez d'autres sujets. C'est ainsi que le sujet n'est jamais considéré pour lui-même. Nous observons avant tout la manière dont il réagit à une situation de vie particulière. Le fait que cette situation puisse être vécue par l'ensemble des êtres humains constitue la recevabilité du caractère scientifique du postulat du cas unique. C'est ce que Passeron et Revel (2005, p. 40) rappellent : « *Les sciences du cas ont ainsi assuré la convergence entre la valeur descriptive de la méthode clinique et la valeur méthodologique de l'observation contextualisée dans l'administration de la preuve* ». Les auteurs montrent que l'étude de cas peut se révéler intéressante à condition de respecter certains critères :

- La précision dans la description des cas, en s'attachant à la singularité et non à l'exemplarité de l'état de chose observé.
- La dimension et le suivi temporel des descripteurs. Le fait observé est le produit d'une histoire personnelle et un projet de transformation (celui de la motricité de l'enseigné)
- Le cas reste une énigme tout en permettant un apport nouveau à la théorie.
- La participation à effet cumulative de la recherche : même si les sujets sont « imprévisibles » et leurs décisions « in-déductibles », les analyseurs, les méthodologies et les résultats produits par la didactique clinique font avancer à chaque fois la recherche des autres chercheurs du groupe et peut-être ceux qui travaillent sur l'analyse des pratiques.

Depuis une vingtaine d'années plusieurs chercheurs ont soutenus des thèses se référant au cadre scientifique de la didactique clinique, d'abord dans le domaine de l'EPS – par exemple Sauvegrain 2001, Margnès 2002, Loizon 2004, Jourdan 2005, Heuser et Buznick-Bourgeacq en 2009 – puis dans des domaines plus variés mettant en jeu la circulation du savoir : la santé à l'école primaire (Léal en 2012), l'évaluation à l'école

primaire (Mothes en 2017), le français en lycée professionnel (Cadiou en 2018) ou encore l'enseignement de l'analyse sensorielle du vin (Alvarez en 2019). C'est en 2001 avec la thèse de Marie-France Carnus que l'émergence de ce cadre d'analyse s'est dessiné en révélant l'importance de l'option clinique pour aller plus loin que les analyses didactiques habituelles (Terrisse, 2009). Ce travail repose sur l'analyse des processus décisionnels de l'enseignant EPS en gymnastique pour montrer que les contenus d'enseignement sont parfois modifiés à l'insu des enseignants. L'analyse des écarts entre le savoir à enseigner et le savoir réellement enseigné révèle une part de l'activité du sujet enseignant jusqu'à la ignorée : ces écarts ne sont plus perçus comme « des manquements mais comme des révélateurs de ces processus inconscients qui animent tout sujet enseignant » (Carnus & Terrisse, 2013, p. 136).

Marie-France Carnus, en se focalisant sur l'activité décisionnelle de l'enseignant cherche à analyser une plus grande partie des phénomènes en jeu lors de la transmission-appropriation des savoirs dans une situation didactique. Le savoir mis en circulation est le résultat de la prise de décision qualifiée de contingente par l'auteure. En effet, ce n'est ni l'approche traditionnelle – la décision unique et idéale pour une situation donnée – ni l'approche probabiliste – la multiplicité des voies pour atteindre l'objectif rend complexe et incertaine la prise de décision – qui peuvent rendre compte des aspects contradictoires de la situation d'enseignement. Pour faire face à l'imprévu, à la contingence de la situation de classe, « la décision n'est que la partie visible d'un processus que nous cherchons à analyser et peut être définie comme une solution possible qui peut apparaître à un moment donné en réponse à un problème particulier voire singulier » (Carnus, 2009a, p. 67). A l'issue de deux publications de référence, *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS): quels enjeux de savoirs ?* (Terrisse & Carnus, 2009) et *Didactique clinique de l'EPS: le sujet enseignant en question* (M.-F. Carnus & Terrisse, 2013) les auteurs ont apporté une autre manière d'aborder la discipline : « l'émergence de la didactique clinique de l'EPS repose sur le constat de l'insuffisance des cadres didactiques actuels pour lire certains phénomènes relatifs à la transmission / appropriation des savoirs » (Carnus & Terrisse, 2013, p. 23). En nous appuyant sur ces travaux, nous allons pouvoir approfondir l'observation de l'activité de l'enseignant-tuteur en allant au-delà des prises de décisions conscientes que les analyses traditionnelles retiennent.

Afin de renouveler la lecture des phénomènes de transmission-appropriation des savoirs, les auteurs de la didactique clinique ont introduit les approches cliniques d'orientation psychanalytique qui se sont développées en sciences de l'éducation. La didactique clinique est le croisement « d'une analyse didactique, centrée sur le savoir en jeu dans les interactions didactiques entre le professeur et les élèves à partir des concepts de la recherche en didactique, et une analyse clinique, " au cas par cas ", centrée sur l'étude d'un sujet professeur, nécessairement singulier, étudié dans un contexte particulier, sa classe » (Brossais & Terrisse, 2009, p. 116). Le qualificatif clinique permet d'aborder *l'autre* en acceptant d'être surpris, il « caractérise un mode de connaissance qui privilégie une forme de regard, d'écoute, d'intuition (...) ; selon cette perspective, l'intervenant/chercheur (l'observateur, ou l'intervieweur) est particulièrement attentif à repérer, voir ou entendre, et à décrire au sens de Foucault, c'est-à-dire au sens d'une description-dévoilement, des "objets" offerts à l'investigation. » (Blanchard-Laville, 1999, p. 18). Cette démarche

initialement développée pour la cure thérapeutique reste délicate à mettre en œuvre dans la recherche et la formation. Pour Claudine Blanchard-Laville (op. cit.) il faut veiller à éviter deux écueils :

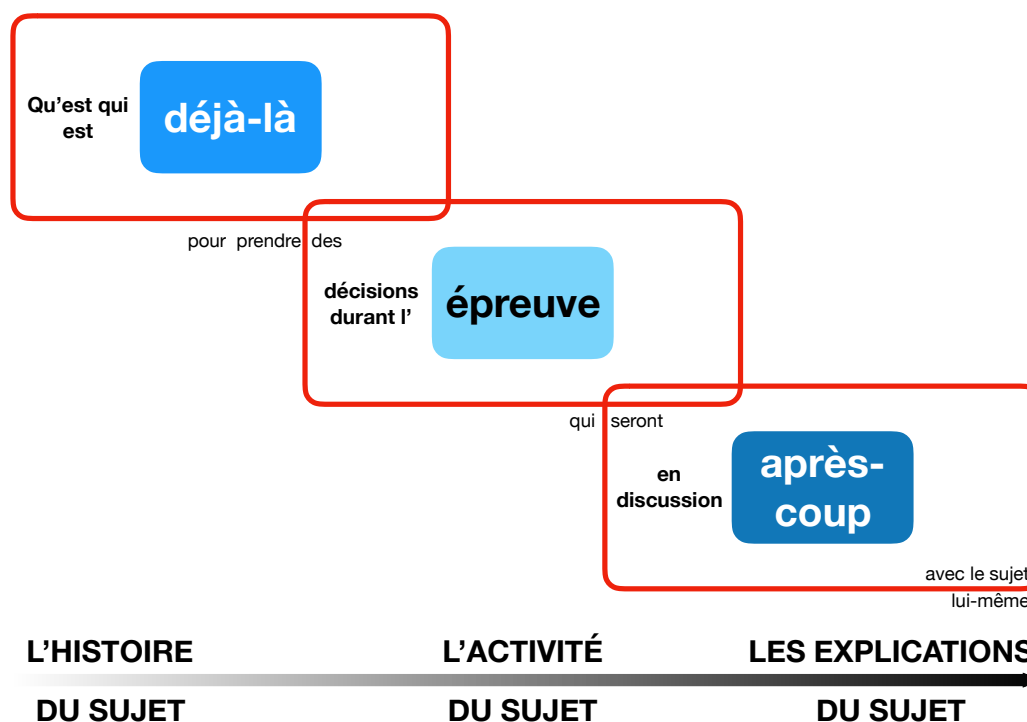
- Par « crainte de sa trop grande proximité avec la psychanalyse, ce qui l'entraîne à être attaquée avec le même style de peurs fantasmatiques que la psychanalyse » (op. cit., p. 9)
- Par utilisation faussée de la « "la bonne théorie", soit que les concepts n'aient pas été exportés correctement du dispositif de la cure, ou que, de toute manière, la notion même d'exportation confère à cette approche une forme irrémédiable d'illégitimité» (op. cit., p. 10)

C'est notre objectif d'analyse de l'activité *réelle* de l'enseignant-tuteur qui nous pousse à prendre la didactique clinique comme cadre théorique avec « cette volonté de redonner aux sujets enseignants et apprenants une place centrale dans la relation didactique, qui caractérise la dimension clinique des travaux didactiques » (Carnus, 2009b, p. 10). Et nous reprenons à notre compte la base des questionnements qui fondent la recherche en didactique clinique proposée par Denis Loizon (2017, p. 64) : « Dans une visée exploratoire et compréhensive, le chercheur en didactique clinique tente de répondre à deux questions: quels sont les savoirs enseignés/transmis par l'enseignant en cours d'ÉPS ? Pourquoi l'enseignant choisit-il particulièrement ces savoirs-là ? La prise en compte de la dimension inconsciente dans l'activité des sujets permet d'accéder à l'origine de certains choix didactiques opérés à leur insu. »

Nous reprenons le postulat que pour comprendre certaines décisions que prend l'enseignant-tuteur durant l'entretien-conseil il faut prendre en compte la dimension inconsciente de son activité didactique. Nous l'avons étudié précédemment, la temporalité est le vecteur de notre activité d'analyse dans le domaine des processus intimes et cachés. Les fondements de la didactique clinique s'appuient sur une logique temporelle. Ce sont trois temporalités distinctes qui, mises en relation par l'organisation méthodologique, permettent de faire se correspondre des domaines d'investigation de registres différents. Le temps de référence peut être considéré comme celui de l'action didactique qui est à étudier. En didactique clinique on parle de *l'épreuve*, il correspond à la suite d'événements qui s'enchaînent au cours de l'activité didactique. Le sujet, pour organiser et réguler la situation d'enseignement/apprentissage fait des choix tout au long du déroulement de la séance de formation. Dans notre étude c'est l'ensemble des décisions que prend l'enseignant-tuteur pour mener à bien l'entretien-conseil. À partir de cette activité observée à l'instant *t*, deux logiques temporelles se déploient pour mieux rendre compte de ce qui est advenu dans le temps de l'épreuve :

- Une logique de retour en arrière pour prendre en compte ce qui était *déjà-là* chez le sujet avant qu'il n'intervienne - comme le vécu personnel qu'il a de l'activité qu'il présente.
- Une logique d'attente d'un certain délai pour être capable dans un futur proche de discuter *après-coup* avec le sujet de sa propre activité pour en retenir son appréciation.

L'organisation méthodologique de la didactique clinique s'articule autour de cette logique temporelle opérationnelle qui peut être mise en parallèle avec l'activité didactique elle-même : en amont il y a les intentions qui permettent de planifier la séquence de transmission, durant la séance il y a les décisions qui opèrent la mise en œuvre des contenus, après la réalisation des situations d'apprentissage il y a les remaniements possible (voir schéma 12).



**Schéma 12 : l'articulation de la logique temporelle en didactique clinique**

Nous verrons que la notion *déjà-là* est un concept clé de la didactique clinique. Nous comprendrons l'analyseur *déjà-là décisionnel* comme un des révélateurs de la singularité du sujet qui s'exprime dans l'activité didactique. Son utilisation permet de prendre en compte les multiples origines -privées, familiales, scolaires, sportives, culturelles, professionnelles – qui fondent les expériences du sujet-enseignant et participent à l'élaboration de ses conceptions et intentions. Ce principe d'utilisation des activités sociales pour concevoir un rapport au monde et au savoir rappelle celui de de *transposition didactique*. En didactique clinique c'est le concept de *conversion didactique* développé par Pablo Buznic-Bourgeacq (2008) qui comprend le principe d'élaboration d'un savoir à enseigner à partir de références extérieures à l'institution. Cet analyseur permet de prendre en compte la dimension personnelle des expériences susceptibles de participer à l'organisation des savoirs.

Concernant cette activité déployée au moment même de la rencontre entre le formateur, le formé et le savoir, elle est d'abord définie par son caractère imprévisible qui est au fondement du contrat didactique : « prendre en compte la contingence de toute situation de transmission d'un savoir, qui ne suit pas toujours



les intentions de l'enseignant » (Terrisse, 2009, p. 31). À l'intérieur de la situation didactique, un événement – celui de l'apprentissage de l'élève – « peut se produire ou ne pas se produire »<sup>90</sup>. Cette dimension contingente caractérise l'imprévisibilité de la transmission/appropriation du savoir qui appartient alors à « ce dont le surgissement dans le monde ne peut nullement être prévu » (Juranville, 1996, p. 315).

Le formateur est celui qui est directement concerné par cette imprévisibilité que génère la contingence de la situation didactique, il doit accepter que son savoir ne soit « pas tout transmissible » (Terrisse, 1994, p. 87). Ce moment de *vérité didactique* est défini comme une *épreuve* par cet auteur où le « le sujet fonde et vérifie sa qualité » (ibid.) en se confrontant aux obstacles qui surgissent dans le milieu didactique au fur et à mesure que se déroule le contrat didactique. Cette « impossibilité de prévision du résultat de l'épreuve par laquelle l'élève s'assure ou non de sa qualité, par laquelle le professeur s'assure ou non de l'efficacité de sa transmission, soit de sa qualité de professeur » (ibid., p. 88) place le formateur en situation de confrontation à la réalité de son métier. Ce Réel, « c'est l'impossible à supporter » selon Lacan<sup>91</sup>, c'est-à-dire ce qui ne peut être mis à distance et rend insupportable l'épreuve de l'enseignement. L'activité de l'enseignant-tuteur est alors un des « moments de vérité caractérisés par la contingence, l'épreuve en didactique clinique correspond à la rencontre entre le sujet enseignant, le(s) sujet(s) élève(s) et le savoir » (Carnus & Pédèches, 2017, p. 98). *L'Impossible à supporter* sera un des analyseurs de la didactique clinique que nous utiliserons.

L'étude de cas, l'approche clinique et le rapport à l'épreuve permettent de prendre en compte l'histoire du formateur et les tensions qui l'animent. Ces postulats d'observations permettent d'introduire la subjectivité des acteurs dans la situation d'enseignement-apprentissage pour produire une analyse du sujet dans l'activité didactique :

« La notion de « sujet didactique » « permet de rendre compte des réponses d'un sujet confronté à l'évolution aléatoire d'une classe d'EPS, dont il ne maîtrise pas tous les déterminants. L'étude ne porte plus seulement sur le savoir de l'enseignant, le "déjà-là", mais sur la façon dont il l'utilise, l'adapte, le transforme, voire l'invente au temps de l'épreuve, c'est-à-dire au moment où il en a besoin et qui est, *a priori* "indécidable", tant la situation est imprévisible, contingente » (Jourdan, 2009, p. 34)<sup>92</sup>

L'analyse de la chaîne transpositive avec une théorie du sujet permet de comprendre la singularité du sujet dans les processus de mise en œuvre du savoir, « c'est ce parti pris, cette volonté de redonner aux sujets enseignants et apprenants une place centrale dans la relation didactique, qui caractérise la dimension

---

<sup>90</sup> Caractérisation de la contingence par Robert (1985) cité par Terrisse (2009, p. 16)

<sup>91</sup> Cité par Carpentier (2007, p. 231)

<sup>92</sup> Reprenant les propos d'André Terrisse

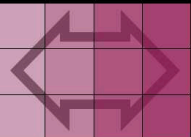


clinique des travaux didactiques » (Carnus, 2009b, p. 10). Cette auteure a posé les bases d'une théorie du sujet enseignant pour la didactique clinique en définissant trois présupposés :

- Le sujet est assujéti : le sujet-enseignant, en inscrivant son activité dans le cadre de l'enseignement scolaire est tenu de respecter le cadre de fonctionnement de l'institution. Cet assujétissement est à la fois source de contraintes et de ressources. Pour la discipline EPS, l'enseignant-tuteur est assujéti à la fois à l'institution scolaire – les textes officiels par exemple - mais aussi aux institutions sportives dans lesquelles il a pu pratiquer – les clubs par exemple – et qui produisent des cadres de fonctionnement comme les progressions techniques fédérales. Nous l'avons vu avec l'analyse de l'approche anthropologique du rapport aux savoirs de Chevallard, la dialectique conformité/conflictualité est inhérente à la relation entre le sujet et les institutions auxquelles il est assujéti. Il reste une certaine marge de manœuvre dans laquelle s'exprimera la singularité du sujet.
- Le sujet est singulier, c'est sa capacité à profiter de la part de liberté que lui confère son statut de concepteur et d'organisateur de son enseignement. Cette autonomie, et la responsabilité qui lui est associée, lui permettent de puiser dans ses expériences personnelles et professionnelles matière à guider ses choix didactiques. C'est un des enjeux de l'analyse en didactique clinique de prendre en compte la singularité de chaque cas étudié. La spécificité de la discipline EPS introduit la singularité du rapport aux APSA construit à partir de l'expérience corporelle. La singularité du rapport au corps de l'enseignant-tuteur peut alors se décliner en plaisir ou en souffrance, en désir ou en répulsion. C'est le caractère divisé du sujet qui participe à sa définition.
- Le sujet est divisé : divisé entre sa pratique sportive personnelle et celle qu'il enseigne, entre la sphère privée et la sphère publique. Cette division constitue l' « épistémologie personnelle et professionnelle » du sujet (Carnus, 2009a, p. 69), elle distingue ce qu'il est de ce qu'il est supposé être. Ce rapport à ce qui est attendu de lui par la classe introduit l'idée d'une position que le sujet-enseignant doit tenir devant ses élèves. C'est la notion de *Sujet supposé savoir* qui sera un de nos analyseurs en répertoriant ce qu'il sait et ce qu'il est censé savoir. Le sujet est divisé entre le savoir qu'il souhaite transmettre et celui qui est réellement acquis, divisé entre la logique de progression didactique et le désir de relation spontanée avec les élèves. Cette division entre la raison et le désir révèle ce qu'il est censé faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire, ce qu'il sait qu'il doit faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire. Une part de son activité lui est accessible mais une autre part se déroule à son insu : c'est la division entre le conscient et l'inconscient. Le sujet-tuteur est divisé dans et par son inconscient et une de nos tâches sera de relever ce qu'il prévoit d'enseigner et ce qu'il enseigne réellement, « ce qu'il enseigne réellement et ce qu'il en dit » (Loizon, 2013, p. 21).

Grâce à cette théorie du sujet didactique nous pouvons avec Marie-France Carnus (2015, p. 62) revisiter la notion de rapport au savoir : « À l'interface de la didactique et de la clinique d'orientation psychanalytique, ce positionnement scientifique renouvelle le regard porté sur le fonctionnement didactique en dévoilant une

partie ordinairement cachée des pratiques enseignantes et autorisant ainsi l'accès à d'autres réseaux de signification ». Il s'agit bien d'un pluriel, le(s) rapport(s) au(x) savoir(s) qui incorpore(nt) même ceux qui sont actifs à l'insu du sujet-enseignant. Avec cette auteure, nous pouvons caractériser l'enseignant-tuteur à partir de ses rapports au savoir, à l'institution, à l'épreuve.

L'outil conceptuel développé par l'EDIC<sup>93</sup> se base sur le triangle didactique clinique où l'épreuve de la situation de transmission-appropriation du savoir a remplacé le savoir en tant que tel. L'objectif est de positionner le sujet-enseignant pris dans « le didactique ». La modélisation de ce positionnement se fonde sur les tensions qui apparaissent chez le sujet-enseignant lorsque se rencontrent sa singularité, ses divisions et ses assujettissements avec la contingence de la situation didactique. Au fur et à mesure que surgissent les événements didactiques qui définissent en même temps qu'ils instaurent milieu et contrat didactique, le sujet est obligé de tenir une position face au Réel qu'il faut supporter. Cet outil permet de situer le sujet dans ses rapports à l'institution, à l'épreuve et au savoir selon des axes qui révèlent différentes tensions (voir schéma 13<sup>94</sup>).

	Entre ...	1	2	3	4	... et...	Axes en tension
<b>RAPPORT À L'INSTITUTION</b>	Soumission					Émancipation	<b>AXE DE L'ASSUJETTISSEMENT</b>
	Risque					Sécurité	<b>AXE DU CONFORT</b>
	Exclusion					Inclusion	<b>AXE DE LA RECONNAISSANCE</b>
<b>RAPPORT À L'ÉPREUVE</b>	Étrangeté					Familiarité	<b>AXE DE L'EXPÉRIENCE</b>
	Inhibition					Excitation	<b>AXE DE LA CONTINGENCE</b>
	Souffrance					Plaisir	<b>AXE DE L'AFFECT</b>
<b>RAPPORT AU SAVOIR</b>	Distance					Proximité	<b>AXE DE L'EXPERTISE</b>
	Répulsion					Attirance	<b>AXE DU DÉSIR</b>
	Nouveauté					Ancienneté	<b>AXE DE LA RENCONTRE</b>

**Schéma 13 : les axes de tensions générées par la contingence de la situation didactique**

Concernant l'institution, c'est l'ambivalence du rapport qui s'exprime selon trois axes. Le rapport à l'institution est autant une aide qu'une contrainte, elle offre une « fonction structurante, sécurisante mais aussi aliénante » (Carnus, 2013, p. 31). Le rapport à l'épreuve correspond au moment de vérité de l'activité didactique. Cette confrontation au Réel montre combien sont imbriquées différentes dimensions du sujet : l'axe de l'expérience permet de mesurer l'accommodation du sujet à la dimension imprévisible de l'activité didactique. Ce caractère contingent, peut alors être stimulant ou inhibant selon « l'entraînement » de l'enseignant et générer chez lui des affects allant du plaisir d'une activité non répétitive à la souffrance

<sup>93</sup> Équipe de didactique clinique, actuellement dirigée par Marie-France Carnus.

<sup>94</sup> Repris à partir de la présentation de Dominique Avarez dans sa thèse « Enseigner l'analyse sensorielle du vin Ressorts didactiques et déjà-là sensoriel de l'enseignant Études de cas en didactique clinique » soutenue à Toulouse en novembre 2019

d'une position sans arrêt remise en question. Le rapport au savoir présente le même caractère imbriqué des tensions possibles : l'attraction pour un savoir augmente la fréquence de sa rencontre et l'ancienneté ainsi générée produit de la proximité. Ces axes différents nous permettent de multiplier nos questionnements à l'égard de l'activité didactique du tuteur, par exemple :

- Est-ce que c'est depuis sa position incluse dans l'institution – l'enseignant est reconnu comme tuteur potentiel par le corps inspectoral – que le sujet prend le risque d'une nouvelle mission ?
- Comment est perçue l'épreuve de l'entretien-conseil par le sujet, comme le plaisir de partager sa familiarité avec l'épreuve de l'enseignement, comme l'excitation de découvrir une modalité étrange de transmission du savoir ?
- Quelle est l'attraction du tuteur pour les savoirs disciplinaires à mettre en circulation, s'appuie-t-il sur son ancienneté ou est-il attiré par l'échange sur des savoirs nouveaux qui sont distants pour lui ?

L'ensemble de ces curseurs nous offrent l'occasion de questionner l'ambivalence des positions de tuteur et d'enseignant lorsque le sujet est confronté à une épreuve qui met en jeu à la fois son rapport aux savoirs de la pratique enseignante et son rapport au savoir analyser cette pratique. Parmi les questionnements permettant de distinguer ces différentes mises en tension nous pourrions nous intéresser aux multiples références que sollicite le sujet. Le dernier analyseur que nous utiliserons est celui de la Référence.

« La didactique clinique (Carnus et Terrisse, 2013 ; Terrisse et Carnus, 2009) s'intéresse aux questions didactiques pour tenter de suivre le cheminement du savoir et de comprendre ce qui se joue dans le temps de l'épreuve d'enseignement en ÉPS. La démarche clinique est convoquée ici pour avoir accès aux mobiles, pas toujours conscients, qui guident le sujet souvent à son insu. Le recours à la clinique psychanalytique nous a permis de comprendre en quoi les expériences professionnelles et sportives organisaient et structuraient le sujet enseignant dans ses choix didactiques et lui permettaient de construire des savoirs très personnels. » (Loizon, 2017, p. 64).

Le cadre théorique de la didactique clinique est mis en œuvre à partir de l'étude de cas qui se base sur la réaction des sujets dans une situation particulière mise en relation avec leur parcours singulier. Cette dimension singulière appartient, avec les caractères divisés et assujettis, aux trois présupposés qui caractérisent le sujet didactique et permettent d'avoir accès à d'autres réseaux d'explication de son activité didactique. Pourquoi l'enseignant-tuteur choisit-il particulièrement ces savoirs-là ? La didactique clinique observe l'activité décisionnelle du sujet didactique en introduisant les approches cliniques d'orientation psychanalytique qui se sont développées en sciences de l'éducation. Cet objectif de prise en compte des phénomènes qui peuvent se produire à l'insu des sujets implique une logique temporelle incluant les processus intimes et cachés. Il s'agit de prendre en compte ce qui est *déjà-là* chez le sujet lorsqu'il prend des décisions au moment de l'épreuve de l'activité d'enseigner. Pour comprendre cette activité décisionnelle il faut revenir *après-coup* sur les événements qui ont surgi au cours de la l'activité didactique avec le sujet lui-même. Ce caractère imprévisible de toute situation de transmission/appropriation du savoir est l'essence même de l'épreuve auquel est confronté le sujet : c'est la contingence de la situation didactique qui fonde son rapport à l'épreuve. Celui-ci peut être excitant, plaisant parce que familier, mais le manque d'expérience peut à l'inverse générer des tensions négatives. L'enseignant-tuteur est confronté à l'épreuve de l'entretien-conseil qui peut révéler d'autres tensions dans son rapport à l'institution et son rapport au savoir. Cet outil des *trois rapports à*, spécifique à la didactique clinique, est une opportunité intéressante de mesurer quelles sont les tensions qui peuvent intervenir entre l'expérience d'enseignant et l'activité de tuteur. L'outillage conceptuel de la didactique clinique comprend différentes notions qui vont nous servir d'analyseurs de la singularité de l'enseignant-tuteur : le *Déjà-là*, la *Conversion didactique*, le *Sujet supposé savoir*, l'*Impossible à supporter* et la *Référence*.

## 2.4 Cadre conceptuel : les analyseurs de la didactique clinique

---

### 2.4.1 La notion de déjà-là

La notion de déjà-là est au départ un concept psychanalytique : « Dans la théorie freudienne le « déjà-là » est un concept qui désigne l'effet d'après coup (dans le présent) d'une expérience traumatique et pathogène vécue dans le passé dont le sujet ne se souvient pas mais qu'il ne parvient pas à oublier. Il s'agit en fait du retour « dans le Réel d'un point d'imaginaire non symbolisé » (Bessoles, 1995)<sup>95</sup>. Elle est introduite dans le champs de l'EPS par André Terrisse (1994) qui s'appuie sur la clinique psychanalytique pour renouveler l'approche des savoirs mobilisés par les enseignants : une expérience sportive du passé peut avoir un effet sur l'activité actuelle du sujet. Lorsque le sujet-enseignant adapte son activité décisionnelle à la contingence de la situation – les contraintes et ressources extrinsèques-, il le fait à partir de différents registres d'éléments intrinsèques, ce qui est *déjà-là* avant que l'imprévu surgisse. Marie-France Carnus (2001) développe cette notion pour l'associer à l'activité décisionnelle et ainsi poser les bases de la didactique clinique : le déjà-là décisionnel se présente comme « une partie cachée du processus décisionnel de l'enseignant » (ibid.) et influence de manière latente et constante l'activité de l'enseignant. Cette notion englobe celle de rapport au savoir en la rapportant à l'effet du temps sur la construction de la professionnalité de l'enseignant : « il s'est *déjà* confronté, la plupart du temps, aux savoirs qu'il va enseigner et il a une conception personnelle de ces savoirs, de leur articulation, voire de leur transmission. » (Buznic-Bourgeacq et al., 2008, p. 80).

Le déjà-là regroupe des savoirs divers mais aussi des croyances, des intentions (Loizon, 2009) qui à la fois préexistent à l'activité didactique du sujet et se nourrissent de ce nouveau vécu en train de se réaliser. Il est un déterminant personnel de l'activité didactique, sorte de marqueur épistémologique du sujet qu'il faut appréhender en remontant « dans l'histoire des sujets que nous observons aussi loin qu'il est possible et nécessaire » (Carnus, 2015, p.63). Ce travail qui relève d'une méthodologie spécifique permet de comprendre comment, « influençant de manière latente et constante les décisions de l'enseignant, son déjà-là décisionnel lui fournit, à moments donnés, des motifs et mobiles possibles dans le cadre de son activité professionnelle » (ibid., p. 64). Pour cette auteure, le déjà décisionnel est constitué de « trois instances majeures à l'origine de toute décision » (ibid.) : le déjà-là expérientiel, le déjà-là conceptuel et le déjà-là intentionnel.

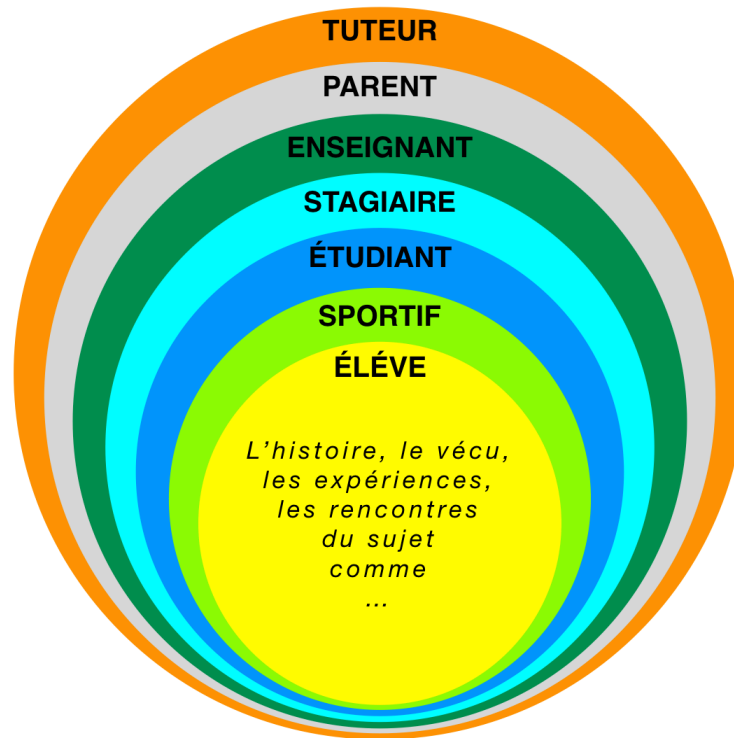
Le déjà-là expérientiel se constitue à partir d'expériences de registres divers, vécues tout au long de l'histoire personnelle, sociale et professionnelle du sujet : « Le déjà-là expérientiel fait référence à l'expérience personnelle et professionnelle de l'enseignant en tant que vécu qui a laissé au cours son histoire des traces plus ou moins indélébiles et pas toujours conscientisées voir conscientisables. Il s'agit d'un ensemble de savoirs d'expérience dans différents contextes et institutions qui constitue pour l'enseignant

---

<sup>95</sup> Cité par Laugier et al. (2019)

un répertoire d'éprouvés plus ou moins agréables » (Guerchi et al., 2018, p. 33). Ce vécu qui appartient au sujet comme un bagage personnel a laissé des traces plus ou moins profondes, dont le sujet se rend plus ou moins compte et qui a laissé un souvenir plus ou moins positif. Expérience de tuteur et expérience d'enseignant constituent le déjà-là de l'enseignant-tuteur, mais aussi son vécu d'étudiant – comment le sujet a vécu son premier stage d'encadrement d'élèves ? – et son expérience de stagiaire : quels souvenirs le sujet conserve-t-il de son année de stage en situation, comment a-t-il vécu sa relation avec son tuteur, se souvient-il d'événements marquants ?

Cette remonté dans le temps nous permet de prendre en compte un élément important pour la spécificité des savoirs en jeu : l'expérience sportive. Rapport aux savoirs des APSA mais aussi rapport au corps se sont construits au fur et à mesure que le sujet rencontrait des situations support de mise en jeu du corps : cours d'EPS et sport scolaire dans sa vie d'élève, possible pratique sportive de compétition -peut-être de haut niveau - au cours de sa vie d'étudiant, souvenirs de victoire(s) individuelle(s) ou collective(s), blessure(s) grave(s) ou à répétition, relation avec un entraîneur, un professeur d'EPS, investissement dans la vie d'un club, premières expériences d'encadrement, réussite d'entraîneur .... Les pratiques corporelles, la carrière sportive, l'investissement dans le milieu fédéral sont des expériences qui sont susceptibles de jaloner l'histoire d'un enseignant d'EPS : « Nous envisageons le vécu personnel (d'acteur sportif et d'entraîneur) comme un *déjà-là* personnel et expérientiel, principalement ancré dans la pratique sportive du sujet enseignant, traçant en grande partie sa trajectoire singulière de sujet sportif et marquant ainsi une tranche de sa vie. En d'autres termes, il s'agit d'une référence personnelle et / ou sportive experte, essentiellement informelle. Il s'agit également de ressources subjectives en matière de connaissance et de pratique sportive antérieures relevant de son passé sportif, de son vécu personnel de pratiquant et de sa carrière sportive d'entraîneur » (Ben Jomaa, 2015, p. 104). Pour notre étude sur les enseignants-tuteurs en EPS l'analyse du déjà-expérientiel de sportif est une partie importante de notre travail de caractérisation des sujets. Le sujet a-t-il conservé sa pratique sportive lors de l'entrée dans la vie professionnelle, avec l'arrivée du statut de parent, a-t-il changé son rapport à la compétition, à l'effort ? Les étapes personnelles de la vie d'adulte sont aussi des éléments à prendre en compte en ce sens que certaines peuvent participer à l'évolution des représentations du sujet (voir schéma 14). L'expérience de parent peut être une ressource pour comprendre le développement de l'enfant, de l'élève.



**Schéma 14 : la multiplicité des expériences susceptibles d'alimenter le Déjà-là du sujet**

Le déjà-là conceptuel d'un enseignant d'EPS est lui aussi dépendant en partie de son histoire corporelle et sportive. C'est tout au long de celle-ci que le sujet va rencontrer des valeurs, des croyances et de représentations qui vont lui permettre de se forger des conceptions. Conception du corps, de l'effort moteur ou de la réussite sportive pour ce domaine particulier, mais aussi rapport au monde, rapport aux autres et rapport(s) au(x) savoir(s) d'une manière plus générale que le sujet aura pu se constituer par la rencontre avec ses professeurs, les échanges avec ses pairs, élèves puis étudiants, ce confrontant aux théories qu'il avait à étudier. C'est la dimension cognitive du déjà-là décisionnel. Comment les sujets étudiés conçoivent le métier d'enseignant ? Quelle est la conception du rôle de tuteur sur laquelle le sujet construit sa relation avec son stagiaire, et sur quelles ressources s'est-il appuyé pour concevoir sa mission de conseil ? Ce travail sur le déjà-là conceptuel des enseignant-tuteurs peut nous permettre de comprendre quels du sens ils donnent aux enjeux de savoirs inhérents à leur fonction.

Le déjà-là intentionnel influence « la tension vers un but, la direction vers un objet » (M. F. Carnus, 2001). Il relève du registre de la conation et peut être distingué en déjà-là intentionnel spécifique relatif aux intentions didactiques spécifiques à une leçon d'EPS et/ou une APSA, et en déjà-là intentionnel général qui renvoie « à un ensemble de savoirs que le professeur veut transmettre sur une période plus ou moins longue » (Loizon, 2009, p. 88) et peut porter sur des aspects méthodologiques et/ou sociaux. Le déjà-là intentionnel est à l'origine des savoirs à enseigner par l'enseignant, fruit « de la pluralité et de la multiplicité des intentions organisées en réseau complexe » (Guerchi et al., op. cit. p. 33). Nous sommes dans le registre de la transposition interne et ce déjà-là est lui aussi « sous la triple influence sociale, institutionnelle et



personnelle » (ibid.). Chez l'enseignant-tuteur, peut-on distinguer ses intentions d'enseignant de ses intentions de tuteur ? Est-ce que le sujet possède un déjà-là de tuteur, comment s'est-il créé ?

L'agencement des différents déjà-là du tuteur fonctionne comme des « filtres de l'action didactique » (Loizon, 2004) qui se superposent pour agir de manière singulière en amont de la décision didactique (voir schéma 15). Ils influencent l'activité didactique depuis la conception de la séquence d'enseignement jusqu'à sa mise en œuvre et sa régulation. L'accès à ces filtres implique une logique méthodologique spécifique à la didactique clinique : « le premier temps de la méthodologie de la Didactique Clinique, celui où le chercheur va extraire des données prélevées (la plupart du temps par des entretiens) des éléments conceptuels, intentionnels et expérientiels [...] permettant d'accéder à d'autres réseaux de signification au moment de la lecture et de l'interprétation de la rencontre sujet-savoir. » (Carnus & Terrisse, 2013, p. 140 ). De par la différence de leur registre d'influence et la pluralité des événements qui ont participé à leur constitution nous pouvons observer des « tensions et contradictions à l'œuvre au sein du déjà-là décisionnel » (Guerchi et al., op. cit. p. 34).

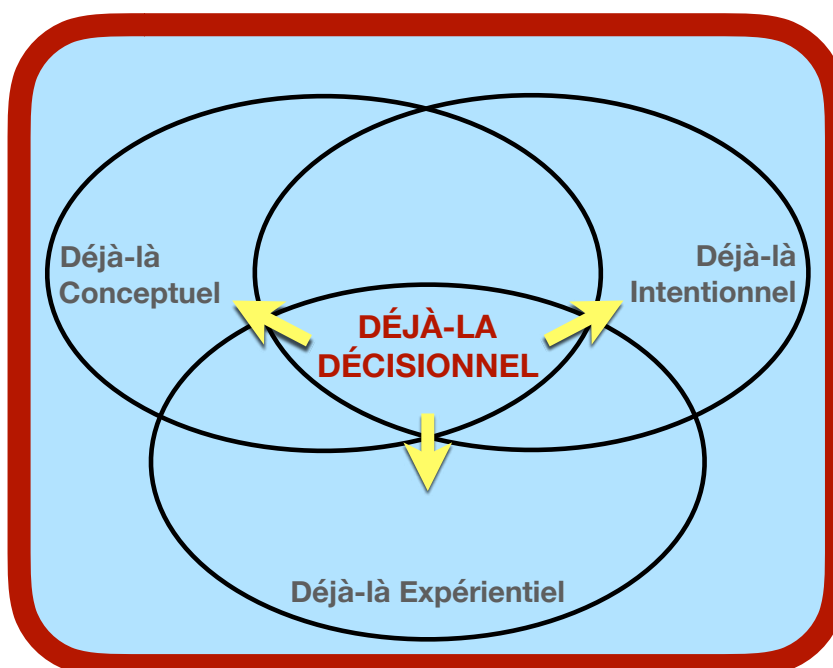


Schéma 15 : les trois pôles du déjà-là décisionnel (d'après Guerchi et al., 2018)

Le déjà-là représente ce qui agit chez le sujet dans son activité actuelle tout en déployant ses racines dans le vécu historique de celui-ci. Face à la contingence de la situation didactique le sujet-enseignant réagit avec son expérience, ses conceptions et ses intentions. Ces éléments constituent le déjà-là décisionnel (M. F. Carnus, 2001) qui va fournir des mobiles pour agir au sujet pris dans l'imprévisibilité didactique. Ce sont trois filtres de l'action didactique (Loizon, 2004) qui peuvent se superposer, interagir ou entrer en contradiction pour influencer de manière latente et constante les prises de décision du sujet-enseignant. Le déjà-là expérientiel relève des expériences vécues aux différentes étapes de la vie du sujet. Elles peuvent être plus ou moins marquantes, conscientisées ou non. Pour des enseignants-tuteurs en EPS les expériences sportives et corporelles, agréables ou déplaisantes, revêtent un caractère particulier. Le déjà-là conceptuel représente l'accumulation de croyances, valeurs et représentations qui ont permis au sujet de se forger des conceptions lui permettant d'appréhender le monde à partir de ses capacités cognitives. Le déjà-là intentionnel représente la dimension conative de la faculté d'agir à partir de son déjà-là. Il permet la transposition interne à l'origine des savoirs à transmettre. Quelle conception se fait le sujet de son rôle de tuteur, quelles intentions sont déjà-là lorsqu'il aborde l'entretien-conseil ? En développant des outils méthodologiques visant à accéder aux différents déjà-là du sujet, la didactique clinique permet de prendre en compte les dimensions personnelles qui interviennent dans la sélection des savoirs, leur traitement et leur mise en circulation dans l'entretien-conseil.

---

## 2.4.2 La Conversion didactique

« Quelle est la part du sujet enseignant dans la transposition didactique ? » (Buznic-Bourgeacq, 2015, p. 1). Voici une manière de résumer la conception qui sous-tend la notion de conversion didactique : c'est la reconnaissance de la capacité du sujet à convertir le contenu de ses expériences personnelles en contenu d'enseignement. L'auteur, à l'origine<sup>96</sup> de cet analyseur, rappelle qu'il trouve ses fondements épistémologiques en didactiques des mathématiques, en sciences de l'éducation et en psychanalyse.

Pablo Buznic-Bourgeacq (op. cit.) reprend les travaux de Brousseau & Centeno<sup>97</sup> en didactique des mathématiques pour indiquer que la conversion didactique peut être entendue comme la « réinterprétation d'un phénomène non didactique en termes didactiques ». Cette action opère le passage d'un registre de connaissance à un registre de savoir : « l'enseignant, dans son expérience personnelle, a construit des connaissances qui n'ont pas été mises sous contrôle et leur entrée dans un système didactique conduit à un changement de registre producteur d'un savoir, certes partageable, mais propre à chaque enseignant. » (ibid.). Dans le cadre de notre étude, nous avons deux registres de conversion didactique :

- Les expériences personnelles vécues par le sujet-enseignant qui peuvent devenir des savoirs à transmettre aux élèves. Par exemple ses connaissances dans le domaine de la compétition sportive issue de sa pratique fédérale peuvent lui servir de support pour construire le *savoir s'échauffer*.
- Les expériences professionnelles vécues par le sujet-tuteur qui peuvent devenir des savoirs à transmettre au stagiaire. Dans la suite de notre exemple ses connaissances concernant la maturité des élèves de différents niveaux de classe lui permettent de discuter *d'apprendre à s'échauffer* selon l'âge du pratiquant.

Concernant la référence aux travaux en sciences de l'éducation, c'est la nature même de l'objet didactique converti qui est interrogée : « l'objet converti demeure-t-il le même objet ? Un objet différent ? Le même objet, mais différent ? » (ibid.). C'est la question de l'identité qui est posée, comme dans le cas d'une conversion religieuse ou linguistique par exemple : l'objet reste bien le même, même si on passe d'une expérience à un discours. Construction expérientielle et activité didactique sont une même connaissance propre au sujet. Lorsque l'enseignant-tuteur *converti* ses années de pratiques personnelles d'une APSA en savoirs techniques, c'est la technique et la manière dont elle a été éprouvée et appropriée par le sujet qui est l'objet commun à ces deux activités. Ce dernier est singulier aussi bien dans les gestes que produisait le sujet-pratiquant que dans les termes qu'utilise le sujet-enseignant pour décrire la technique à apprendre.

---

<sup>96</sup> Thèse de Pablo Buznic-Bourgeacq : « La transmission du savoir expérientiel. Etudes de cas et analyse comparative en didactique clinique de l'EPS » soutenue à Toulouse en 2009

<sup>97</sup> Brousseau, G. & Centeno, J. (1991). Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant. In Recherches en didactique des mathématiques, 11(2/3), 167-210.

Dans le champ de la psychanalyse, la notion de conversion est associée à celle de refoulement : quelque chose du Réel qui ne peut être représenté par le sujet est refoulé dans l'inconscient, le phénomène de conversion permet l'expression de ce refoulement sous la forme d'un surgissement symptomatique, souvent corporel. Ce qu'il faut retenir de cette dimension est le caractère à la fois latent et inconscient que peut prendre la conversion didactique. C'est parfois à l'insu du sujet que la conversion didactique de ses propres expériences s'opère. La dimension corporelle de l'EPS est ici encore prégnante pour illustrer notre propos : si l'enseignant-tuteur a connu des expériences traumatiques au cours de sa carrière sportive dans une APS, il peut inconsciemment survaloriser les équipements de sécurité permettant la réduction des risques de blessures. La conversion didactique de ce souvenir anxigène est ainsi susceptible d'orienter les conseils concernant l'organisation matérielle de la situation didactique.

Dans le cadre de travaux en didactique clinique<sup>98</sup>, l'expression de transposition expérientielle a d'abord été utilisée pour rendre compte du processus complexe et singulier de production des savoirs en jeu dans les situations d'enseignement/apprentissage. L'expression conversion didactique maintenant utilisée rend compte de l'enseignement de savoirs personnels dans l'espace didactique. Ces savoirs profanes et hybrides se constituent à partir d'expériences corporelles, professionnelles et personnelles appartenant à la sphère publique comme à la sphère privée, ils « plongent leurs racines dans un passé d'élève, d'étudiant et d'enseignant constitutif de l'épistémologie » du sujet (Carnus, 2015, p. 14). Ces savoirs singuliers font partie des savoirs enseignants au même titre que les savoirs scientifiques sans pour autant profiter des processus normatifs donnant autorité à ces derniers (Buznic-Bourgeacq, 2015b). L'intérêt de cet analyseur de la didactique clinique est d'ouvrir l'analyse de la situation d'enseignement à « d'autres réseaux de compréhension de ce qui peut ou ne peut pas se jouer entre les protagonistes de la relation didactique » (Carnus, 2015, p. 17).

---

<sup>98</sup> Thèse d'Isabelle Jourdan : « L'évolution du rapport au savoir comme « révélateur » de la logique de professionnalisation : Six études de cas en formation initiale en EPS à l'IUFM Midi-Pyrénées. » soutenue à Toulouse en 2005

La conversion didactique permet d'observer que « les éléments de savoir construits par l'enseignant dans son expérience personnelle vont organiser le contenu de ses pratiques effectives d'enseignement » (Buznic-Bourgeacq et al., 2010, p. 28). Cela donne au sujet la responsabilité de la conversion de ses contenus personnels en contenus d'enseignement. Ce passage d'un registre de connaissance à un registre de savoir conserve l'identité de l'objet converti – par exemple une technique sportive – tout en lui conférant une caractéristique singulière. La conversion didactique emprunte à la psychanalyse le caractère latent et inconscient de certaine transposition profonde et interne du savoir expérientiel du sujet. Dans le champ de l'EPS, la multiplicité des APSA et la mise en jeu du corps renforcent dans le processus de conversion didactique les dimensions intimes et historiques. C'est le passé d'élève, de pratiquant, de compétiteur, d'étudiant qui constituent l'épistémologie du sujet que l'analyseur introduit dans les réseaux de compréhension de l'activité didactique.

---

### 2.4.3 Le Sujet supposé savoir

Quel que soit l'origine des savoirs de l'enseignant, il lui est accordé « la supposition d'une position de savoir » (Buznic-Bourgeacq, 2013, p. 113) :

Il est « représentant institutionnel du savoir, il se retrouve d'emblée assigné à une place d'où il est défini. Son mode d'existence renvoie ici à une inscription dans un ordre symbolique qui, de le précéder, le détermine fondamentalement » (Buznic-Bourgeacq & Terrisse, 2013a, p. 17).

Le syntagme « sujet supposé savoir » a été élaboré par Jacques Lacan (1966) pour situer la position de l'analyste au sein du dispositif de la cure : c'est vers lui que le patient se tourne pour savoir ce qui lui arrive, lui supposant une connaissance sur la nature de son symptôme (Carnus & Terrisse, 2013, p. 143). Dans la situation de la cure, le fonctionnement repose sur cette supposition alors même que l'analyste *sait qu'il ne sait pas* et use de cette position de *non-sachant* pour mener à bien le processus de transfert. L'analogie proposée pour la situation didactique implique que les élèves pensent que le professeur sait. Tout l'intérêt de cet analyseur est alors d'observer le sujet-enseignant « en fonction d'un rôle qui n'est pas spécifiquement le sien mais dans lequel il est inscrit » (Buznic-Bourgeacq, 2013, p. 114). C'est Chevallard (1991) qui introduit cette notion pour rendre compte de la place et de la fonction de l'enseignant dans la classe : l'enseignant est supposé savoir et l'élève supposé ne pas savoir, ce sont les positions de la topogénèse.

Il y a donc une responsabilité de l'enseignant, celle de la transmission. Est-il toujours en mesure de l'assumer, lui qui « se donne à voir » (Buznic-Bourgeacq & Terrisse, op. cit., p. 18) ? Pour l'apprentissage de la lecture, par exemple, le professeur des écoles est en mesure de tenir la place du sachant, et celle-ci est d'autant plus valorisante à incarner qu'elle permet d'instaurer « comme une image de maîtrise, forme reflétée par/sur l'élève du maître » (ibid.). Cette problématique prend une autre mesure dans le domaine de l'EPS où la multiplicité des APSA confronte l'enseignant à deux écueils : il peut avoir à enseigner une APSA qu'il ne maîtrise pas / il peut enseigner une APSA dans laquelle un ou des élèves ont une meilleure maîtrise que lui de la pratique. Plusieurs travaux en didactique clinique ont étudié les modes d'organisation d'un sujet en position d'enseignant lorsque « le savoir manque »<sup>99</sup> :

- « Les enseignants débutants font fortement référence à leurs savoirs personnels issus de leurs expériences personnelles quand ils doivent enseigner des activités sportives qu'ils connaissent bien, mais qu'ils se trouvent souvent démunis face à des activités où leur expérience est faible, voire inexistante. Dans ce dernier cas, ils font surtout référence aux programmes officiels en limitant les démonstrations pour ne pas « être flag » (pris en flagrant délit de ne pas savoir) » (Loizon, 2017, p. 75)

---

<sup>99</sup> Voir par exemple l'article de Carnus, M.-F. (2015). Savoirs profanes, savoirs scientifiques dans la formation des enseignants : D'où viennent les savoirs transmis à l'école ? Illustrations en Education Physique et Sportive. *TransFormations - Recherches en éducation et formation des adultes*, 13-14, p 9-19.

Un des enjeux du dispositif de formation par alternance est d'accompagner l'enseignant débutant dans son travail de positionnement face à la classe. S'il est reconnu au stagiaire de ne pas posséder complètement le savoir à transmettre, la position *d'enseignant chevronné* donne une autre responsabilité à l'enseignant-tuteur : « le sujet existe ainsi toujours en fonction d'une place inscrite dans un ordre symbolique qui lui est extérieur autant qu'il le définit » (Buznic-Bourgeacq, 2013, p.114). Pour les enseignants que nous étudions, comment se positionnent-ils comme sujets supposés savoir face aux élèves ? Assument-ils cette position dans toutes les situations didactiques ? Existe-t-il des configurations où ils « ne savent pas » et comment les présentent-ils à leur stagiaire ? Avec notre démarche qui prend en compte l'ajout d'une mission à celle d'enseignant, analyser la position du sujet permet ici de distinguer l'alignement – ou non – du sujet avec chacun de ses statuts. Institutionnellement, l'enseignant-tuteur est reconnu pour ses qualités d'expert et d'analyste.<sup>100</sup> Peut-on, par exemple, incarner la position du *sachant* face à des élèves et être en difficulté pour assumer la *supposition d'une position de savoir conseiller* un stagiaire ? « Dès lors, prendre en compte la logique symbolique du sujet consiste pour le chercheur à identifier comment il s'attache à incarner ou à fuir une position supposée intériorisée, naviguant dans l'écart avec lui-même ouvert par l'assujettissement » (ibid.)

La formule du « sujet supposé savoir » est empruntée à Lacan et utilisée par Chevillard pour observer la place symbolique que doit tenir l'enseignant dans la classe. Même s'il ne connaît pas tout – par exemple en début de carrière -, l'enseignant *est regardé* par l'élève comme celui qui maîtrise et c'est à lui de légitimer ce crédit initial. En EPS, la pluralité des APSA à enseigner et la modalité de transmission qui passe par la pratique conduisent à augmenter les configurations dans lesquelles « le savoir pourrait venir à manquer ». L'analyste, étayé en didactique clinique, permet d'identifier « les alignements et les décalages du sujet avec sa position symbolique » (Buznic-Bourgeacq, 2013, p.115). Le sujet étudié est confronté à cette problématique de la position jamais complètement assurée face au stagiaire observé, mais aussi intrinsèquement depuis sa position symbolique « d'expert et d'analyste » qui sied à sa mission de conseiller. L'enseignant-tuteur est responsable de la transmission d'un savoir à son stagiaire et l'analyste de la didactique clinique permet de préciser la modalité singulière pour le sujet d'incarner la fonction de tuteur.

---

<sup>100</sup> Voir document en annexe *GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSEURS ET CPE STAGIAIRES À DESTINATION DES TUTEURS* : « Le tuteur « établissement » contribue, grâce à ses qualités d'expert de la pratique de classe et sa maîtrise des disciplines enseignées, à la réussite de la prise de fonction et à l'acquisition de compétences professionnelles d'un nouveau collègue » ... « Le choix du tuteur est déterminé par l'expérience professionnelle dont il peut faire profiter le stagiaire. Garant d'une articulation efficace et éprouvée entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle, il est capable d'analyser avec suffisamment de recul la diversité des situations et des démarches d'enseignement pour en percevoir les effets »"

---

## 2.4.4 L'impossible à supporter

Il est attendu de l'enseignant qu'il se positionne professionnellement par rapport à une place qu'il est supposé tenir, celle qui lui est assignée par l'institution, celle qui est projetée par les apprenants : comment supporte-t-il ces injonctions, officielles et imaginaires ? Ce questionnement prend en compte la charge symbolique que représente « l'épreuve » de la situation didactique et la manière dont le sujet est amené à supporter l'impossibilité de *tout transmettre*. La notion d'*impossible à supporter* rend compte de cette tension qui peut apparaître chez le sujet-enseignant lorsqu'il est confronté au Réel qui prend la forme ici d'un « manque à savoir » (Terrisse, 2009, p. 25).

La formule provient elle aussi des travaux de Lacan (1977) pour qui « la clinique, c'est le Réel comme impossible à supporter ». C'est donc par analogie avec ce que présente le patient lors de la cure que cette expression fait son apparition dans le champ de l'éducation :

« le Réel résiste à la symbolisation, c'est-à-dire que « l'impossible à supporter » peut difficilement se mettre en mots et conduit le sujet à en être submergé, parfois jusqu'au passage à l'acte : « le Réel, c'est quand on se cogne<sup>101</sup> » » (Carnus & Terrisse, 2013, p. 143)

Lorsque la contingence de la situation didactique submerge le sujet-enseignant celui-ci se trouve dans l'incapacité de se mettre à distance à travers la symbolisation. L'instant vécu devient un *impossible à supporter* et pousse le sujet à passer à l'acte. Ce passage à l'acte devient une *possibilité* de rompre avec la configuration de la situation et la manière dont le sujet la vit. Dans le cadre de l'enseignement, le passage à l'acte prend la forme d'une prise de décision didactique pas forcément en correspondance avec ses intentions initiales : l'analyseur permet alors de révéler « un écart entre ce que le sujet enseignant sait qu'il faut faire et qu'il ne peut s'empêcher de faire » (ibid). L'observation de cet écart devient « révélateur de la division structurelle du sujet » (ibid). L'analyseur de *l'impossible à supporter* est un outil puissant pour prendre en compte une des préoccupations importantes des enseignants : le contrôle de la classe. Isabelle Jourdan et Emmanuelle Brossais (2011) montrent comment la contingence et la peur de perte de contrôle entraîne des réactions différentes chez des sujet confrontés à cette perspective de « perdre la face en classe » (Jourdan & Brossais, op. cit., p. 19). Leurs travaux montrent comment *l'impossible à supporter* de deux enseignants à trouver une bonne distance avec les élèves et soutenir sa place d'enseignant produit de la compromission pour l'un et un choix intenable pour l'autre. Et les auteures de renvoyer à la dimension narcissique du métier d'enseignant remarquée par Claudine Blanchard-Laville (2001) : « d'un côté, le voilà avec un sentiment de puissance, d'omnipotence même ; de l'autre, il se sent en déficit narcissique, il peut aller jusqu'à perdre pied ». Ainsi, la composante identitaire peut être mise en jeu dans ce rapport au Réel. Pour Pablo Buznic-Bourgeacq (2017), les repères identitaires sont bien en jeu lorsque la contingence interdit la *gestion totale* de la situation didactique : il est impossible pour le sujet d'incarner en permanence

---

<sup>101</sup> Les auteurs reprennent ici une expression de Lacan (1975)



l'image du maître. Nous retrouvons là les réflexions Freud (1937) sur l'éducation et la spécificité des métiers de l'humain<sup>102</sup>.

De nombreuses études en didactiques cliniques ont permis de montrer comment l'enseignant, « placé face à des difficultés qu'il doit gérer dans l'urgence et dont il n'a pas la solution immédiate .../...a des comportements didactiques qui échappent à ses prévisions, tels des interruptions de séances, des ruptures de contrat didactique, jusqu'à l'introduction de savoirs nouveaux personnels non envisagés dans son projet » (Touboul, 2013, p. 45). L'auteur montre ainsi comment le manque à savoir de Léa, enseignante novice en EPS qui découvre l'activité de Savate boxe française en même temps que ses élèves, produit une démarche de simplification des savoirs académiques jugés trop complexes. Lorsqu'elle a recours à la démonstration, elle transforme la technique de combat à partir de la gestualité qu'elle maîtrise, celle de danseuse. Le savoir singulier ainsi transmis relève autant de l'objectif didactique initial que de l'impossible à supporter « d'être ridicule » devant les élèves. Le sujet « ignore et sait qu'il ignore »<sup>103</sup> et va puiser dans son répertoire de savoirs personnels pour combler son manque d'expérience dans certaines APSA : « Ainsi, un enseignant spécialiste de l'activité gymnastique va enseigner les sports collectifs en se focalisant sur la dimension technique alors que le spécialiste en sport collectif va enseigner la gymnastique surtout en se centrant sur sa dimension collective, en insistant sur la co-évaluation, le tutorat... » (Loizon, 2017, p. 75). A nouveau, « dans la classe, l'enseignante d'EPS se confronte à son image, à l'image de son savoir, sa position symbolique ne lui autorise pas le flagrant délit de non-savoir » (Buznic-Bourgeacq, 2009, p. 112).

Les exemples présentés se rapportent à la confrontation d'un enseignant novice à un savoir nouveau, peu expérimenté. Cette configuration est susceptible d'être discutée au cours de l'entretien-conseil : comment l'enseignant-tuteur prend en compte les situations didactiques dans lesquelles le stagiaire manque d'expérience dans l'APSA support des apprentissages moteurs ? Retrouve-t-il un écho à ses premières années d'enseignant débutant ? Cette dernière question renvoie à l'analyse de *l'impossible à supporter* du tuteur lui-même : quelle est sa réaction lorsqu'il observe l'activité du stagiaire dans une configuration que lui-même ne supporte pas ? Ici ce n'est pas « sa propre situation didactique » qui est insupportable mais celle que vit l'enseignant-stagiaire. Et ce n'est pas la manière dont le stagiaire la perçoit qui est déclencheur d'une réaction mais bien l'affect que crée l'observation de la situation chez le sujet-tuteur. Le sujet est alors divisé entre ce qu'il sait qu'il faut faire - commenter la confrontation de l'enseignant-stagiaire à la contingence de sa leçon d'EPS- et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire : introduire des savoirs personnels singuliers pour rompre avec le Réel observé qui le submerge. L'analyste de l'Impossible à supporter « renseigne sur ce qui pourrait constituer le symptôme de l'enseignant, soit le grain de sable qui grippe la machine, souvent à son insu » (Buznic-Bourgeacq et al., 2008, p.92).

---

<sup>102</sup>Voir à ce sujet l'article de Cifali (1999) sur l'expression du métier impossible par Freud : « Il semble que la psychanalyse soit la troisième de ces professions "impossibles" où l'on peut d'avance être sûr d'échouer, les deux autres, depuis bien plus longtemps connues, étant l'art d'éduquer et l'art de gouverner ».

<sup>103</sup> Lacan (1957) cité par Touboul (2013, p. 50)

Pour sa participation au dispositif de tutorat, le sujet est amené à tenir une autre position de sujet supposé savoir, celle de l'enseignant chevronné qui lui confère son statut de tuteur. Cette position symbolique le confronte à l'image d'un savoir professionnel qu'il doit posséder. En parallèle à l'impossible à supporter constitutif de sa position d'enseignant, le sujet est susceptible de vivre d'autres tensions de positionnement propres à la situation didactique de l'entretien-conseil. La relation de transmission/appropriation n'est plus complètement dissymétrique entre un enseignant et un futur enseignant, et le *délit de non-savoir* est susceptible d'apparaître à différents niveaux :

- Le sujet-tuteur peut ne pas supporter de mettre en discussion des savoirs sur une APSA qu'il maîtrise moins bien que son stagiaire.
- Le sujet-tuteur peut ne pas supporter de ne pas réussir à formaliser efficacement ses savoirs pratiques face à son stagiaire
- Le sujet-tuteur peut ne pas supporter de voir son stagiaire avoir une meilleure maîtrise des savoirs théoriques récents.

Au-delà d'un listing de ce à quoi le sujet « se cogne », l'objectif est de relever les éléments qui l'affectent et signifient que l'activité avec son stagiaire est aussi porteuse de poids et de souffrance. Lorsque le tuteur ne peut soutenir ce qui se produit dans l'entretien-conseil il peut faire évoluer cette activité. L'urgence, les débordements qui peuvent surgir de cette confrontation au Réel influencent alors son activité décisionnelle durant l'entretien-conseil. L'analyseur de l'impossible à supporter est cet «outil efficace pour retrouver les enjeux subjectifs des savoirs que se proposent de transmettre les enseignants d'EPS» (Terrisse, 2016, p. 428). Tout comme il est imbriqué avec la notion de sujet supposé savoir qui participe à la détermination d'une position dont l'éloignement peut devenir insupportable, cet analyseur est à manipuler en parallèle à la notion de conversion didactique qui organise les rapports entre histoires personnelles et traitement des savoirs : « Le rapport entre le vécu et ses traces est alors envisagé en termes d'épreuve et de conversion didactique. La mise au travail de l'expérience consiste en l'identification des « impossibles » qui organisent l'activité professionnelle et à remonter à leur construction historique subjective. »(Buznic-Bourgeacq, 2017, p. 102). C'est par exemple l'activité d'un enseignant en sport de combat qui a connu plusieurs blessures et surinvestit le domaine des consignes sécuritaires en rapport avec l'impossible à supporter d'une situation susceptible de blesser au dos ses élèves (Terrisse, 2016).

La formule de « l'impossible à supporter » fait référence à Lacan pour rendre compte de la résistance que peut rencontrer le sujet lorsqu'il se confronte à l'épreuve du Réel. « L'entrée par ce qui est « impossible à supporter » permet de caractériser la professionnalité des sujets enseignants en référence à une place supposée. » (Buznic-Bourgeacq, 2017, p. 115). C'est depuis leur position de « maître » qu'ils doivent gérer dans l'urgence la contingence de la situation didactique et cette injonction à conserver le contrôle génère des tensions à même d'influencer la prise de décision. L'impossible à supporter, ici en rapport avec la position de sujet supposé savoir, est consécutif au « savoir qui manque » pour faire face au débordement du Réel. Le sujet ne peut pas être vu en position de non-savoir et il est amené à mettre en circulation un savoir personnel singulier pour échapper à la visibilité de son ignorance. L'impossible à supporter « rend compte du fait que la situation didactique devient "insupportable" à l'enseignant, pour des raisons qui lui appartiennent et qui ne peuvent pas toujours être conscientes au moment où elles se produisent » (Terrisse, 2016, p. 430). Dans un rapport avec la notion de conversion didactique il faut comprendre qu'un élément traumatique du passé, comme une blessure sportive par exemple, peut influencer à son insu les décisions que le sujet va prendre au cours de son activité didactique : un écart apparaît entre ce que le sujet-enseignant sait qu'il faut faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire. Cette division structurelle est révélée par l'analyste et permet d'augmenter le spectre des éléments explicatifs de l'activité décisionnelle de l'enseignant-tuteur.

---

## 2.4.5 La Référence

Le terme de référence est au départ utilisé par Martinand (1989) pour intégrer un certain nombre de savoirs parmi ceux transmis à l'école en élargissant leur origine aux pratiques sociales de référence. D'une manière plus générale la référence se définit comme une « action de se rapporter à une chose, à un texte, à une autorité »<sup>104</sup>. Quelle sont les références du sujet enseignant pour son activité transpositive ? C'est une analyse complémentaire de l'origine des savoirs et Philippe Heuser (2009, p.136) en propose déjà trois :

- Référence à la pratique sportive et aux savoirs techniques attenants (expérience de pratiquant) ;
- Référence aux savoirs scientifiques gravitant autour de cette pratique (conception de l'activité) ;
- Référence à l'enseignement et aux savoirs professionnels mis en jeu (expérience d'enseignant).

Ces catégories recourent celles que nous avons déjà présentées et qui participent à la constitution du déjà-là du sujet, notamment expérientiel. Ces expériences sont aussi le fruit de rencontres, « si l'on reconstitue l'histoire de vie d'une personne sous l'angle de la construction et de l'évolution de son rapport au savoir, on repérera sans doute les expériences personnelles, mais aussi des rencontres avec d'autres personnes qui ont exercé volontairement ou fortuitement une influence, en donnant à voir ou en explicitant leur propre rapport au savoir. Ce qui est vrai de toute dimension de la personnalité, de toute composante de l'habitus, de toute représentation, de toute attitude ou connaissance forgée au gré des expériences et des rencontres. » (Perrenoud, 2015, p. 180).

Nous retiendrons que ce qui peut faire Référence pour le sujet-enseignant est aussi une personne, une rencontre qui aura marqué la construction de ses rapports au monde, aux autres, au savoir, la relation avec quelqu'un qui *fait autorité*. Le parcours d'un enseignant d'EPS est ponctué de rencontres avec divers formateurs et parmi l'hétérogénéité de leurs profils et convictions (Alanbagi, 2018) certains peuvent avoir influencés plus particulièrement leur construction professionnelle. Au regard de la formation sportive faisant partie intégrante des formations STAPS nous pensons que la Référence à un formateur sportif ou à un entraîneur est une possibilité à observer. Quels souvenirs conserve alors le sujet-enseignant de son professeur EPS ? Parmi les motivations à devenir enseignant, nous savons que « certains élèves s'identifient à l'un de leurs enseignants, au point de vouloir réaliser une carrière professionnelle similaire » (Visioli & Petiot, 2021, p. 49). Comment s'est construit la référence au métier d'enseignant EPS chez nos sujets d'étude ? Quelles sont les personnes qui ont compté dans leurs parcours sportifs, leur formation professionnelle ? Devenir tuteur nécessite une reconnaissance institutionnelle ainsi qu'un engagement personnel, matériel et professionnel. Quelles sont les rencontres qui ont incité les enseignants-tuteurs à

---

<sup>104</sup> Quillet (1985) cité par (Heuser, 2009)

s'investir dans cette démarche ? Ont-ils une Référence pour leur fonction, par exemple un collègue qui les a encouragé ? Comment se positionnent-ils par rapport aux souvenirs de leur propre tuteur ?

La Référence est un ensemble d'influences internes et externes qui se complètent et s'activent dans les enjeux de savoir. En se manifestant de « façon consciente et inconsciente » (Heuser, 2009, p. 133), la Référence peut s'actualiser à l'insu du sujet.

La Référence représente l'ensemble des influences qui participent à la singularité de l'activité transpositive du sujet-enseignant. Ce peut être des textes officiels ou scientifiques, mais aussi des personnes. Ces référents font autorité de manière singulière pour le sujet puisqu'ils rendent compte du mouvement de ses relations et de la façon dont ces rencontres ont participé à l'élaboration de ses différents rapports à (à soi, aux autres, au(x) savoir(s), au monde) qui s'activent lors de la mise en jeu du savoir. « Ce processus d'activation explique l'aspect dynamique, labile et contingent de la Référence, qui devient un outil de lecture privilégié de l'activité professionnelle du sujet enseignant, clé de compréhension de ce qu'il enseigne et des raisons de son enseignement » (Carnus & Terrisse, 2013, p. 143). Dans le cadre de notre étude spécifique à la fois à l'activité des tuteurs et au champ de l'EPS, l'analyste démultiplie les domaines balayés par ces questionnements. Quelle est la(les) personne(s) qui ont motivé le sujet à devenir enseignant ? Quels sont les entraîneurs et formateurs sportifs qui ont fait autorité en matière de rapport à certaines APSA ? Et finalement il s'agit aussi d'analyser comment le sujet a construit sa Référence au rôle de tuteur.

### 3.1 Question de départ

Notre recherche est instruite en sciences de l'éducation, sciences qui «font appel à de nouveaux champs scientifiques pour décrire, analyser et, si possible, expliquer, les situations contemporaines d'éducation et de formation» (Mialaret, 2011, p.8). Nous savons ce cadre scientifique suffisamment large<sup>105</sup> pour rassembler des questionnements qui relèvent de registres multiples. La question de départ est généralement celle qui est à l'origine de l'engagement dans une recherche. Dans notre cas, il s'agirait plus d'un sentiment qui nous anime lorsque l'occasion se présente de mesurer le parcours réalisé par les enseignants depuis leur formation initiale. C'est l'observation des compléments d'activité de formation ou des projets professionnels spécifiques dans lesquels s'engagent des enseignants d'EPS issus des mêmes promotions étudiantes qui nous a permis de formuler une question singulière : *que faire du savoir professionnel accumulé ?*

La question du savoir et de sa transmission est centrale pour notre engagement. Avant d'être transmis le savoir doit être présent, construit, expérimenté, accumulé, capitalisé. Le sujet rencontré possède un savoir : au bout d'un certain nombre d'année, l'enseignant d'EPS *sait* réguler sa classe, observer la rapidité de mise en activité, sentir la mésentente d'un groupe de travail, faire évoluer les consignes d'une situation d'apprentissage, évaluer la maîtrise des compétences d'une APSA...

La fonction de tuteur est une manière de transmettre ce savoir professionnel opérant. C'est la position de *sachant* de l'enseignant-tuteur qui guide notre question de départ : quels savoirs transmet un tuteur à son stagiaire ?

### 3.2 Construction de l'objet d'étude

Les différentes analyses qui ont nourri notre cheminement théorique nous révèlent la pluralité des approches de la fonction de tuteur. Les différents auteurs retenus et/ou étudiés nous apportent des éclairages variés selon leur positionnement théorique et l'objectif de leur étude. Généralement les finalités de ces travaux peuvent se regrouper en deux grandes catégories :

---

<sup>105</sup> Définition grand public : Les sciences de l'éducation concernent l'étude de différents aspects de l'éducation, et font appel à diverses disciplines : histoire de l'éducation, sociologie de l'éducation, didactique des disciplines, psychologie des apprentissages, ou encore philosophie. (Source : wikipédia Juin 2021)

- Les études qui analysent le tutorat en tant que dispositif. Plusieurs articles ont développé les connaissances dans ce domaine en réalisant des notes de synthèse des travaux se rapportant à la thématique de la formation professionnelle intégrative (Chaliès & Durand, 2000 ; Moussay et al., 2009 ; Chaliès et al., 2009 ; Moussay & Méard, 2010 ; Escalié & Chaliès, 2011).
- Les analyses qui se tournent en direction de l'enseignant-stagiaire pour comprendre l'impact de la formation par alternance sur la construction de leur professionnalité (Perez-Roux, 2007 ; Flavier, 2009 ; Amathieu & Chaliès, 2014 ; Desprit et al., 2019).

Aux côtés de ces travaux guidés soit par le fonctionnement du dispositif en général soit par la formation de l'enseignant-stagiaire en particulier, plusieurs recherches ont intégré le rôle de l'enseignant-tuteur à leur analyse. Notre travail reprend une partie de ces apports mais leur mise en relation produit une vision disparate de l'activité de ce dernier (voir tableau 16).

Nous observons que l'enseignant-tuteur remplit une fonction complexe basée sur la communication. Il a une pratique informelle, ses attentes divergent de celles de son stagiaire et les auteurs tentent de catégoriser la manière dont il organise son activité. Cette dernière peut prendre différentes formes mais possède un caractère contrarié. Au cours de notre recension nous avons relevé deux points communs aux différentes tentatives de catégorisation des savoirs mis en jeu dans le tutorat : ils sont pluriels et ils sont souvent présentés à partir de leur caractère dual, comme savoirs pratiques/savoirs théoriques ou savoirs professionnels/savoirs universitaires. La dimension alternative intégrée aux transmissions qui se réalisent entre un tuteur et son stagiaire se retrouve dans la construction des approches que réalisent les chercheurs. La fonction de tuteur est abordée par la nature ambivalente de la démarche qu'elle génère. Le tuteur est face à des choix d'objectifs et d'organisation et confronté à des dilemmes.

Ce qui est observé	Ce qui organise	ACTIVITE	SAVOIRS	AMBIVALENCE DE LA FONCTION
Postures		9 facettes de la fonction de tuteur		8 dilemmes de la fonction de tuteur
	4 formes d'accompagnement		savoirs/savoir-faire/savoir-être	
Divergence des attentes de chacun		Activité différentielle		Gestion de dilemmes professionnels
	Donner des conseil / Tenir conseil		Savoirs théoriques / Savoirs pratiques / Savoirs empiriques	
Pratique informelle		Activité d'enseignant / activité de formateur / activité relationnelle		Transmettre le métier / faire réfléchir sur le métier
	Transmettre une normativité / Faire résoudre des problème / Écouter et soutenir le stagiaire		Savoirs professionnels / savoirs universitaires	
Fonction complexe		Activité de guidage / activité d'analyse réflexive		Aider/évaluer
	Modèle réflexif / modèle compagnonnage		savoir organiser / savoir intervenir / savoir sélectionner les contenus	
Communication		activité contrariée		Aider à enseigner / aider à apprendre à enseigner
	Bilan/thème/chronologie		Savoirs à enseigner / savoir pour enseigner	
		Activité d'étayage		
	Co-analyse / jugement		Savoirs de la pratique / savoirs constitués	
	L'activité des élèves / l'activité de l'enseignant / le vécu du stagiaire			
		Donner une opinion		
		Bilan de compétences		

**Tableau 16 : recension des différents apports extraits des réflexions sur le tutorat**

Face à cette multiplicité des contributions nous choisissons de repartir du fondement de l'activité de l'enseignant pour dégager le thème d'étude général : *la transmission d'un savoir*. Dans le cadre de l'observation d'un formateur de formateurs, nous postulons que c'est dans le registre des savoirs professionnels que nous pourrions construire les observables les plus pertinents. Au cours de notre analyse de la formation par alternance, le dispositif de l'entretien-conseil a retenu notre attention à double titre :

- Il est organisé institutionnellement et prend la forme d'un dispositif reproductible à plusieurs échelles. Il est encadré dans le fonctionnement annuel du tuteur et offre ainsi la possibilité de produire plusieurs observations pour un même sujet. Son caractère commun à l'ensemble de la profession assure une mise en œuvre méthodologique compatible d'un sujet à l'autre.
- Avec l'observation de la séance, il fait partie des activités fondamentales de la situation traditionnelle de tutorat. Nous pensons qu'organiser notre étude autour de son analyse nous permet d'approcher au plus près de ce que l'enseignant-tuteur cherche à transmettre à son stagiaire.

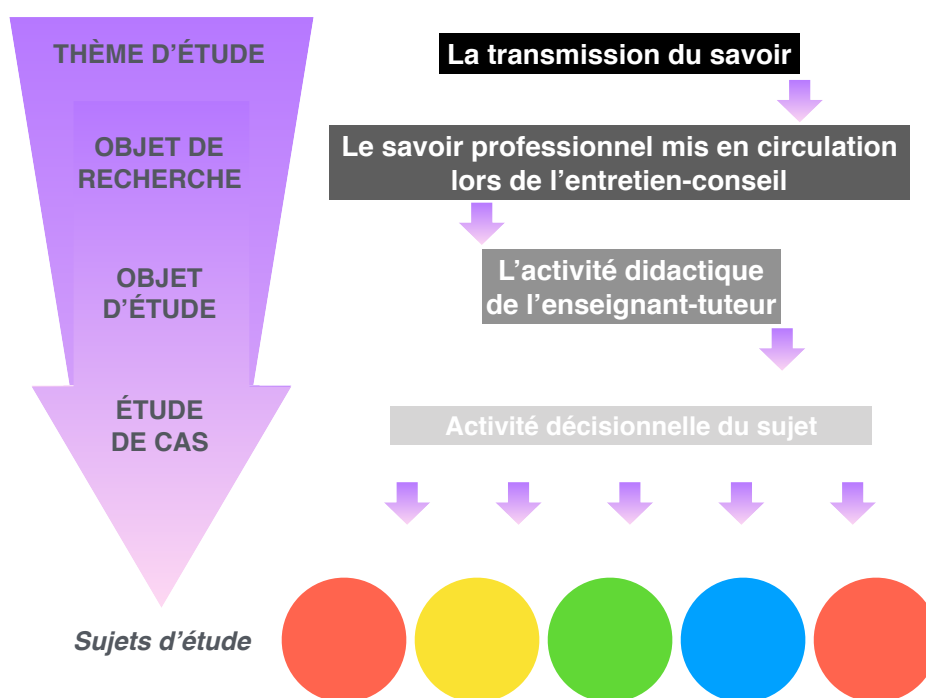
Enseignant-tuteur et enseignant-stagiaire sont en interrelation dans le cadre de l'entretien-conseil. La communication orale est au cœur de leur relation et organise la circulation de la parole entre les deux protagonistes. L'objet de recherche se définit ainsi comme :



*L'analyse du savoir professionnel qui est mis en circulation lors de l'entretien-conseil entre l'enseignant-tuteur et son stagiaire.*

La délimitation de notre champ d'investigation à ce dispositif nous permet de considérer une organisation relativement codifiée<sup>106</sup>, caractérisée par la dissymétrie du statut de chacun et finalisée par un enjeu d'enseignement/apprentissage. Notre point de vue est de considérer l'entretien-conseil comme une situation didactique. Notre objet d'étude est l'activité didactique de l'enseignant-tuteur.

À partir de notre champ scientifique de référence, la didactique clinique, l'aboutissement de cette problématisation est l'étude de cas (voir schéma 17).



**Schéma 17 : problématisation de l'objet d'étude**

Notre recherche est fondée sur :

*L'observation de l'activité décisionnelle du sujet enseignant-tuteur.*

<sup>106</sup> Voir les consignes en annexe dans le GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSEURS ET CPE STAGIAIRES À DESTINATION DES TUTEURS. Année 2016-2017 (rectorat de Lyon)

### 3.3 Questions de recherche

Nos questions de recherche ne renvoient pas à des hypothèses qu'une étude quantitative pourrait vérifier. Le choix d'une recherche qualitative est adapté à notre thème général et la problématique que nous avons construit. Nous l'avons remarqué, l'activité réelle de l'enseignant-tuteur reste un domaine méconnu et de nombreux questionnements ont émergé de l'étude théorique et conceptuelle de notre objet de recherche (voir schéma 18).

En revenant l'origine de notre engagement nous trouvons le sens qu'un formateur peut donner à la constitution d'un corpus de savoirs professionnels : pourquoi le sujet s'engage dans la mission de tuteur, quel est son désir ? Cette interrogation du *pourquoi* est au cœur même de notre démarche qui se veut compréhensive : « Une recherche qualitative repose sur une visée compréhensive cherchant à répondre aux questions pourquoi et comment. » (Dumez, 2011, p.56)

**Quel est le désir  
du tuteur ?** Pourquoi le sujet choisit-il  
particulièrement ces savoirs-là ?  
Comment l'enseignant-tuteur prépare-t-il sa journée de visite ?  
Faut-il donner des conseils ou tenir conseil ?  
Comment, après-coup, le sujet se positionne par rapport à ces mises en relation ?  
Que veut-on faire acquérir au stagiaire dans le dispositif du tutorat ?  
Est-ce qu'un chercheur peut-être proche de son sujet ?  
Quelle image de lui-même lui procure son statut de formateur ?  
Quelle est la(les) personne(s) qui a motivé le sujet à devenir enseignant ?  
Existe-t-il une communauté des formateurs, les tuteurs la connaissent-ils ?  
Quels sont les savoirs que mobilise le tuteur pour transmettre  
les savoirs qu'il possède en tant qu'enseignant ?  
Quels sont les éléments qui peuvent surgir dans la contingence de la situation ?  
**Comment évoluent intentions et décisions du tuteur le jour de la visite ?**  
Quelles conclusions peut-on retirer de la logique singulière ainsi révélée ?  
Que cherche-t-on si ce n'est ce qui pose question à soi-même ?  
**Qu'est-ce qui s'échange,  
comment et pourquoi ?**  
Quels souvenirs conserve le sujet-enseignant de son  
professeur EPS ?  
Qu'est-ce qui pousse le sujet à agir de la sorte ?  
**Que veut-t-il transmettre ?**  
Le tuteur est-il un chef, un ami ou un expert  
pour le stagiaire ?

#### Schéma 18 : nuage de questions qui matérialisent notre champ de réflexion

Nous postulons que le tutorat des stagiaires M2 est une activité qui prend du sens pour les sujets en les impliquant dans une activité de transmission. Il s'agit de développer notre objet d'étude en posant la question de l'objet de l'activité didactique du tuteur (question n°1) :

*Que transmet l'enseignant-tuteur au cours de l'entretien-conseil ?*

Cette question principale doit nous permettre d'identifier plus précisément quels sont les savoirs que le sujet mobilise. Ce premier éclairage nous permet de mettre en œuvre la visée compréhensive de l'analyse de l'activité didactique de l'enseignant-tuteur (question n°2) :

***Comment et pourquoi ces savoirs professionnels sont mis en circulation lors de l'entretien-conseil ?***

Ces deux questions mobiliseront cadre conceptuel et cadre méthodologique pour produire les résultats de notre recherche. La discussion de ces résultats sera l'occasion d'approcher une question complémentaire associée à la dimension heuristique des outils de la didactique clinique (question n°3) :

***Comment notre démarche peut-elle contribuer à la formation de formateur ?***

L'origine de notre engagement provient de l'observation de l'évolution du savoir professionnel au cours de la carrière d'un enseignant : que faire du savoir professionnel accumulé ? Dans le cadre de cette thématique de la transmission du savoir, l'enseignant-tuteur est susceptible de prendre la position du *sachant* qui met en circulation un savoir professionnel : que transmet-il lors de l'entretien-conseil ? Pour répondre à cette question principale notre objet d'étude devient l'activité didactique du sujet. Cette problématisation a pour objectif d'accéder au comment et pourquoi ces savoirs professionnels sont mis en circulation lors de l'entretien-conseil ? Les outils méthodologique et conceptuel de la didactique clinique nous permettent de produire des résultats à partir de l'observation de l'activité décisionnelle du sujet, nous discuterons de leur contribution possible à la formation de formateur ainsi qu'à l'observation d'autres figures du sachant, comme l'enseignant qui autorité dans son établissement, le guide de haute montagne ou l'entraîneur ancien sportif de haut niveau

## 4.1 Le cadre d'analyse

---

### 4.1.1 Option principale

L'ensemble de notre démarche repose sur l'étude de cas comme moyen d'accès à l'intelligibilité des pratiques enseignantes. Les auteurs en didactique clinique précisent que le « cas » est une énigme mais qu'il peut apporter quelque chose de nouveau à la théorie (Carnus & Terrisse, 2013, p.126). L'étude de cas est alors définie comme « une méthode d'investigation à visée d'analyse et de compréhension qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier » (Albero, 2010, p. 15). Pour cette auteure, l'étude de cas ne comporte pas de protocole méthodologique strict mais englobe plusieurs méthodes de recueil de données. Cette approche appartient aux méthodes d'enquête qualitative de type empirique ou clinique à visée compréhensive. L'objectif n'est donc pas d'élaborer des modèles ou des théories mais, en s'appuyant sur les faits - « le réel », le « vécu » des acteurs - de comprendre une situation en profondeur. L'étude de cas est alors la communication d'une expérience pour aller du phénomène « réel », évolutif et actualisé, au phénomène « épistémique », analysé et daté. Un des intérêts de l'étude de cas devient ainsi la réduction possible de l'écart souvent constaté entre le travail des chercheurs qui cherchent à comprendre et expliquer et celui des praticiens qui s'inscrivent dans une perspective d'intervention et de changement.

Grâce à l'étude de cas, les premiers travaux en didactique clinique (M. F. Carnus, 2001) ont montré que la prise de décision se fait fréquemment dans l'instant et parfois à l'insu de l'enseignant. Ce cadre théorique guide l'analyse des pratiques vers des faits souvent ignorés ou minorés comme les hésitations, les changements de dernière minute, les transformations de situation par rapport aux prévisions. Ce sont ces ruptures de contrat didactique qui alimentent l'observation du sujet singulier. La référence explicite à la psychanalyse comme support scientifique de notre recherche soulève la question de l'interprétation des énoncés et actes du sujet. Comme Freud l'avait déjà souligné, l'enseignement et la psychanalyse n'ont pas de rapport direct en tant que pratique. Cependant il y a des analogies possibles, notamment à partir des enregistrements audio de l'après-coup où le sujet enseignant revient sur sa pratique en pouvant la commenter, l'expliquer. Le chercheur souhaite alors, comme Freud, que le sujet « construise ce qui a été oublié » (Freud, 1937). Il s'agit d'un travail « d'extraction » de formule. Pour cet auteur, c'est bien une construction, plus qu'une interprétation, qui est recherchée. Le chercheur propose au départ une hypothèse qu'il a construite mais c'est le sujet qui refuse ou accepte ces explications pour dire ce qu'il comprend de sa propre activité. La formule est alors ce que tente d'extraire le chercheur de ces échanges. Elle permet de

rendre compte de la position du sujet dans son activité professionnelle. C'est à partir d'une expression issue du discours de sujet que la formule peut se construire et expliquer la pratique de l'enseignant.

En conclusion, l'étude cas se construit à partir de deux exigences. La première concerne l'extraction et l'exploitation de données. L'interprétation est possible grâce aux analyseurs issus des champs théoriques de référence. Le chercheur sélectionne et met en relation les données retenues pour construire une articulation logique. Par cette opération il démontre la validité du cas présenté. Le second point est la participation du sujet lui-même à la construction du cas à travers la confirmation ou le rejet des propositions du chercheur. C'est un « retour à l'acteur » préconisé par Van der Maren (1996). L'étude de cas est donc plus qu'une option, c'est avant tout un gage de cohérence avec notre objet d'étude, la part personnelle et subjective qui intervient dans les choix de l'enseignant-tuteur. Notre objectif est de partir des faits réels pour comprendre la situation didactique en profondeur. La construction du cas passe par « la formule » qui, extraite des dires du sujet, permet de le représenter à partir du prélèvement d'éléments significatifs sous lesquels il se range et qu'il promeut à l'égard du chercheur. La signification des résultats traités ne passe pas par une donnée chiffrée, comme la fréquence d'une répétition par exemple, mais par la pertinence d'une singularité révélée. Le résultat ainsi obtenu participe au cumul de connaissance sur l'activité didactique de l'enseignant-tuteur en ce sens que « le singulier acquiert une valeur scientifique quand il cesse d'être tenu pour une variété spectaculaire et qu'il accède au statut de variation exemplaire » (Canguilhem, 1970).

---

## 4.1.2 Cadre et contexte d'étude

Les champs scientifiques qui fondent le cadre théorique de notre recherche nous permettent d'appréhender un domaine d'investigation plus intime à l'intérieur des situations d'enseignement-apprentissage. Notre objectif de prise en compte de la dimension singulière des enseignants pris dans la relation didactique permet de faire « sortir de l'ombre » des sujets « entièrement engagés » (M.-F. Carnus, 2009b, p. 10). Cet intérêt pour le sujet se retrouve à 3 niveaux dans les travaux menés par les auteurs en didactique clinique :

- L'approche clinique permet d'appréhender le sujet singulier dans sa dynamique à la fois psychique et sociale (Beillerot et al., 1996). C'est une position qui dénote de la conception traditionnelle du sujet générique et épistémique. Comme nous l'avons précisé, elle oriente les choix méthodologiques notamment avec le travail au cas par cas et la prise en compte à priori du point de vue du sujet ;
- La démarche clinique va permettre de faire converger options conceptuelles et méthodologiques. Afin de mettre en place une théorie du sujet en didactique, la didactique clinique emprunte de manière complémentaire les apports théoriques de la didactique et de la psychanalyse.
- La posture clinique, qui implique le chercheur dans sa dimension subjective à différentes étapes de ses travaux, du choix de l'objet de recherche jusqu'à ses hypothèses interprétatives.

La posture clinique « consiste à intégrer explicitement a priori et a posteriori la subjectivité du chercheur (...) ses choix d'objets de recherche, ses options conceptuelles et méthodologiques, ses hypothèses interprétatives » (M.-F. Carnus, 2010, p. 83). C'est la reconnaissance de l'impossibilité de neutralité de la part du chercheur qui permet à celui-ci de prendre en compte sa propre implication dans le dispositif de recherche.

Catherine Yelnik (2005) rappelle que le chercheur doit s'interroger sur le rapport qu'il entretient avec sa propre recherche. Au-delà de l'engagement intellectuel, l'engagement affectif participe aux choix qui le guident dans la construction de sa recherche : « que cherche-t-on si ce n'est ce qui pose question à soi-même » (Barus-Michel, 1986). Pour cette auteure le chercheur peut-être lui-même « son premier objet de recherche ». Le postulat de la posture clinique reconnaît que ce rapport entre le chercheur et sa recherche n'est pas neutre et qu'il peut être porteur de significations plus ou moins inconscientes. Le chercheur a lui aussi un déjà-là, une singularité, des divisions et des assujettissements.

Le contexte de notre engagement dans un travail de recherche relève notamment d'un double assujettissement institutionnel :

- Le domaine de recherche, le champ d'investigation et l'objet d'étude ont été discutés avec notre directeur de thèse. Ce processus relève de la démarche habituelle d'un doctorant et sous-tend

l'adhésion de celui-ci au champ théorique de référence de son directeur ainsi qu'aux exigences de fonctionnement et de production du laboratoire de rattachement.

- Le second assujettissement dépend du statut auquel est soumis le chercheur durant tout ou partie de la durée de sa recherche : étudiant, avec ou sans contrat doctoral, contrat de recherche, convention, salarié ... Cette position administrative révèle un positionnement social et un cadre de fonctionnement.

Dans notre cas, il s'agit d'une recherche engagée en parallèle à un emploi salarié. Nous sommes donc assujettis aux ressources et contraintes de deux institutions implantées dans deux régions administratives différentes<sup>107</sup>.

La mise en place de notre méthodologie s'inscrit dans le cadre d'un champ théorique qui cherche à prendre en compte la part subjective et intime des sujets qui intervient dans les phénomènes observés. Cette option revendiquée implique la subjectivité du chercheur lui-même. C'est la posture clinique qui intègre cette impossibilité de neutralité et prend en compte les risques plus ou moins conscients de déformation qui existent dans toute relation. Comme le sujet observé, le chercheur est singulier, divisé et assujetti. Notre recherche est menée à partir d'un statut de salarié et nous soumet au double assujettissement de l'institution de recherche et de l'institution professionnelle.

---

<sup>107</sup> L'employeur est le rectorat de Lyon dans la Région Auvergne-Rhône-Alpes, le laboratoire est à Dijon.

---

### 4.1.3 Le public

Nous avons arrêté le choix du type de tutorat en ciblant notre recherche sur la pratique des enseignants-tuteurs en charge de stagiaire en 2<sup>ème</sup> année de Master. Ce choix est guidé par notre volonté de mettre en relief l'observation du *savoir professionnel accumulé* chez des enseignants qui sont sollicités par l'institution sur le critère de leur ancienneté et de leur expérience.

La première dimension à rapporter à notre travail est institutionnelle. En effet, l'année de stage de l'enseignant-stagiaire est aussi une année évaluative qui lui permettra d'obtenir sa titularisation. Ce caractère officiel est un enjeu important pour l'enseignant-stagiaire mais aussi pour l'enseignant-tuteur : ses choix d'interventions ont une portée institutionnelle. Nous imaginons comme Benoit Lenzen (2019, p. 223) qu'il est « intéressant d'étudier en quoi la meilleure compréhension du processus d'institutionnalisation et de la temporalité des verbalisations et perceptions qui lui donnent corps(...) contribue ou non à transformer notre activité d'accompagnement des futurs enseignants d'éducation physique ». La seconde caractéristique qui donne une dimension particulière à ce type de tutorat est l'enjeu identitaire qui se joue pour l'enseignant-stagiaire. Thérèse Perez-Roux (2015, p. 11) met en relief « la nécessaire complémentarité des approches pour que puisse se construire, au-delà des compétences - didactiques, pédagogiques, éthiques, relationnelles - attendues par l'institution, une identité professionnelle assumée (en tant que sujet) et répondant aux enjeux de responsabilité et d'autonomie des enseignants ». Nous pensons qu'il est intéressant d'observer comment le tuteur partage – ou non - cet enjeu pour le stagiaire.

Une fois ce choix arrêté, notre recherche du public potentiel s'est faite à partir des listes officielles de stagiaire en situation arrêtées à chaque rentrée scolaire. Nous avons sollicité à chaque fois les inspecteurs IA-IPR EPS<sup>108</sup> de l'académie de Lyon pour obtenir cette liste. Cette démarche nous a permis de répondre à deux exigences :

- Une exigence institutionnelle. En contactant directement les services académiques nous avons eu l'occasion de présenter à la hiérarchie éducative notre travail et de les informer de la nécessité d'accéder à certains espaces pédagogiques règlementés<sup>109</sup>. Nous avons pu ainsi obtenir l'autorisation administrative de mener à bien notre recherche.
- Une exigence d'efficacité. En nous accordant leur autorisation, les inspecteurs IA-IPR EPS nous ont mis à disposition les listes mises à jour des derniers ajustements réalisés juste avant la rentrée. La liste obtenue nous permettait de visualiser la distribution géographique de l'ensemble des

---

<sup>108</sup> IA-IPR : inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux

<sup>109</sup> Nous n'intervenons jamais sur le « terrain », même lors des échanges entre le tuteur et son stagiaire, comme une installation sportive ou leur salle de réunion. Nous pouvons cependant avoir à pénétrer dans l'enceinte de l'établissement scolaire de nos sujets d'étude pour les rencontrer et/ou réaliser une partie des entretiens. Ces visites se déroulent à chaque fois avec l'autorisation de l'enseignant et de son chef d'établissement.



stagiaires sur l'académie. Nous avons à notre disposition les coordonnées des stagiaires, de leur tuteur ainsi que des établissements de rattachement.

La seconde dimension est principalement matérielle : réaliser une sélection à l'intérieur de cette liste à partir de critères multiples. Nous avons dû tenir compte de différentes contraintes pour arrêter une modalité de fonctionnement susceptible de mener à terme chaque étude engagée :

- Le volume des données à recueillir pour chaque sujet d'étude est important<sup>110</sup>. La durée de la sollicitation du sujet est une première contrainte.
- La seconde contrainte est la temporalité de nos recueils : pour répondre aux exigences institutionnelles, chaque enseignant-tuteur est amené à réaliser la visite de son stagiaire sur des périodes concomitantes. Potentiellement, nous avons donc à réaliser notre protocole méthodologique en même temps pour plusieurs sujets. Au regard de ces deux premières conditions de réalisation nous avons choisi de limiter notre observation à 2 enseignants-tuteurs par année scolaire.
- La troisième contrainte est à nouveau matérielle. Selon les disponibilités et préférences de chacun nous pouvons avoir à réaliser plusieurs entretiens sur le lieu professionnel ou un lieu privé préférentiel du sujet. La faisabilité des déplacements induits par cette exigence est un élément à prendre en compte. Nous opérons donc une classification des tuteurs référencés en fonction de la distance les séparant de notre propre lieu de résidence et des contraintes de déplacement que cela engendre.
- La quatrième contrainte correspond à un des critères principaux de sélection finale du sujet pour notre étude : l'adhésion de celui-ci à notre demande ainsi qu'à l'ensemble des conditions que nous lui avons présentées<sup>111</sup>. Concrètement, nous contactons les tuteurs dans l'ordre préalablement défini, en commençant par le plus proche. Si celui-ci décline l'invitation à devenir sujet d'étude nous contactons le suivant dans la liste jusqu'à obtenir le nombre de sujets arrêté pour l'année.
- La dernière contrainte complète la précédente en prenant en compte l'ensemble des personnes susceptibles d'être rattachées à notre étude, de près ou de loin. En priorité, nous devons obtenir l'accord de l'enseignant-stagiaire que l'enseignant-tuteur contacté accompagne. C'est d'abord ce dernier qui présente notre démarche puis nous contactons le stagiaire pour lui préciser notre

---

<sup>110</sup> Exemple d'enregistrement audio : pour le sujet Hélène, 1h45 d'entretien de déjà-là, 2h20 pour les entretiens le jour de la première visite, 1h18 pour les entretiens le jour de la seconde visite, 1h25 d'entretien d'après-coup, 1h15 pour l'entretien d'après-lecture.

<sup>111</sup> Celles-ci sont présentées plus loin dans le chapitre.

méthodologie et la manière dont le suivi de son tuteur impliquera sa participation<sup>112</sup>. Une fois l'accord des deux protagonistes principaux obtenus, nous demandons à l'enseignant-tuteur de présenter notre travail auprès de son chef d'établissement. Nous le contactons ensuite pour obtenir son aval et l'autorisation de circuler dans son établissement.

Une des contraintes principales est donc d'obtenir l'adhésion de l'enseignant-tuteur. Cette tâche est effectuée en plusieurs étapes afin que l'engagement du sujet soit viable jusqu'au bout de notre observation.

La première étape est l'évaluation de la disponibilité de l'enseignant pour son activité de tuteur. Il arrive parfois que celui-ci soit contraint de suivre un stagiaire qui n'est pas dans son établissement. Ou au contraire qu'il doive assumer le rôle de tuteur sans l'avoir sollicité parce qu'un stagiaire a été implanté dans son établissement. Si, dans ces cas de figure ou pour toute autre raison, l'enseignant annonce dès le premier contact que sa mission de tuteur est vécue comme une contrainte et/ou une obligation administrative, il est nécessaire de lui demander s'il compte s'engager pleinement dans ce rôle. Dans le cas contraire il est plus prudent, si l'enseignant ne l'a déjà fait lui-même, de ne pas poursuivre la demande de participation à l'étude.

Pour l'étape suivante, lorsque l'enseignant-tuteur fait preuve de motivation pour le tutorat, il s'agit d'être efficace en termes de communication. Nous devons à la fois présenter notre recherche et présenter ce qu'elle implique tout en restant assez généraliste pour ne pas influencer la future attitude du sujet. Un des points importants abordé est le caractère observatoire et anonyme de notre démarche. Nous précisons à l'enseignant-tuteur que ni son activité ni ses propos ne seront évalués ou jugés et que l'ensemble des informations produites le seront sous couvert d'anonymat. Ces conditions doivent permettre au sujet de se sentir libre de ses propos. Nous précisons aussi que rien de viendra s'immiscer dans sa relation avec le stagiaire, excepté la demande « d'auto-enregistrement » de leurs échanges durant l'entretien-conseil.

L'autre point important est le type de sollicitations que l'engagement implique. Nous présentons à l'enseignant-tuteur la modalité du recueil de données, l'entretien semi-directif, ainsi que la fréquence des recueils et leur répartition tout au long de l'année. La troisième étape consiste à laisser du temps à l'enseignant contacté afin que celui-ci « mûrisse » sa représentation de notre demande et puisse nous donner une réponse en ayant vérifié sa propre disponibilité et motivation.

La dernière étape, lorsque nous revenons vers lui pour obtenir son engagement définitif, nous vérifions qu'il a bien saisi la nature de son engagement en passant en revue les actions que nous allons mener :

- Le solliciter par téléphone plusieurs fois dans la journée lors des deux visites officielles de son stagiaire ;

---

<sup>112</sup> La première autorisation à obtenir est celle de l'enregistrement audio de l'entretien-conseil. La seconde concerne la mise à disposition d'éléments complémentaires comme l'accès aux documents produits par le stagiaire (par exemple une préparation de séance) que le tuteur récupère pour son travail de suivi.

- Lui demander d'organiser l'enregistrement audio de l'entretien-conseil ;
- Lui demander de se rendre disponible en début d'année pour un entretien long, en vis-à-vis, concernant son parcours de tuteur, d'enseignant, de sportif ;
- Lui demander de se rendre disponible durant l'année suivante pour un entretien long, en vis-à-vis, concernant l'observation de son activité de tuteur ;
- Lui demander de se rendre disponible ultérieurement pour un entretien long, en vis-à-vis, concernant l'analyse de son activité de tuteur.

En définitive, nous avons réalisé l'étude de 5 sujets répartis sur 3 années. Nous avons pu suivre 2 sujets la première et la deuxième année soit la possibilité de présenter 4 cas. Ce premier nombre est significatif pour une étude au cas par cas à visée compréhensive où l'objectif n'est pas de démultiplier la quantité d'information mais au contraire de « procéder à une réduction du matériel recueilli qui puisse distinguer les données générales et les données particulières » (Van der Maren, 1996, p. 198). Nous avons cependant complété l'études de ces enseignants-tuteurs tous implantés dans des collèges par le suivi d'un sujet professeur en lycée sur une année supplémentaire.

Pour clore ce chapitre, nous présentons le public observé à l'aide de tableaux résumant une partie de leurs caractéristiques (voir tableau 8 et 9). C'est principalement à partir de l'entretien de déjà-là<sup>113</sup> que nous essayons « d'obtenir le plus possible d'informations sur le sujet de la recherche, sur sa situation, sur son contexte et son histoire, afin de disposer de toutes les informations nécessaires pour pouvoir y distinguer les données nécessaires (fondamentales, transcendantales) et les données contingentes (contextuelles, épisodiques) »(Van der Maren, op.cit., p. 190). Les items choisis permettent de distinguer les sujets à partir de données nécessaires simples (âge, ancienneté dans le métier, dans le poste, vécu sportif actuel) et de les caractériser rapidement à partir de données contingentes à différents épisodes de leur vie (expérience de tuteur, propre expérience de stagiaire, vécu d'élève et de sportif).

---

<sup>113</sup> La construction de cet entretien et ses objectifs sont détaillés ultérieurement, au chapitre 4.2.3

	Karine	Dorothee
Age	35 ans	48 ans
Ancienneté dans la profession	16 ans	26 ans
Ancienneté dans le poste	10 ans	19 ans
APS préférée(s) à enseigner	Badminton	Hand
APS difficile(s) à enseigner	Ultimate	Lutte
APS actuelle de référence	« je fais du pilâtes là, j'ai toujours fait un peu de gym d'entretien (...) zumba, stretching (...) j'aime bien la natation des fois je vais nager ...j'aime bien la marche »	« actuellement je reprend du fitness et puis rien à voir mais ça c'est pour... je fais du yoga (...) c'est un peu lié au métier et au fait d'avoir, d'être un peu hyper tendue donc faire du yoga ça fait du bien, ça apaise donc »
Évolution de la pratique sportive personnelle	« j'ai repris le volley un peu, 2/3 ans après avoir eu mes enfants enfin mes deux premières, et j'arrêté parce que j'avais mal à l'épaule et puis y'a un truc aussi que j'ai arrêté c'est de retourner dans les gymnases le soir »	Aérobic en salle de fitness à partir de 30 ans
APS pratiquée(s) pendant l'enfance et l'adolescence	10 années de gymnastique en compétition jusqu'à 15/16 ans puis volley scolaire avant de passer en club jusqu'à la préparation du CAPEPS	Compétitions en hand et en athlétisme jusqu'à 30 ans
Implication des parents dans le monde sportif ou éducatif	La mère est professeur d'EPS	Le père est professeur d'EPS.
Rapport à ses professeurs EPS	« toutes mes références de prof c'est ma maman, mon professeur d'EPS au collège aussi... quelques profs d'EPS au collège » « oui, je me souviens c'était avec un professeur super sympa (...) super sympa, c'était pas du tout comme maintenant. Il avait, on avait pas autant de choses à faire, de compétences à valider (rire) ...et il était très dans le soutien et dans le conseil aussi c'est vrai, pour moi ça m'a un peu inspiré parce que d'une façon je voyais mon rôle de tuteur »	
Retour sur l'année de stage		« j'ai eu une tutrice qui s'est pas occupée de moi, et que heureusement que j'avais les collègues à côté qui ont été sympa parce que en plus c'était un bahut difficile mais moi j'ai eu une tutrice je ne l'ai jamais vu »
Expériences de tutorat	Aucune expérience de tutorat	3 années d'expérience de tutorat stagiaire M2

**Tableau 8 : caractérisation des sujets d'étude 1 et 2 (première année)**

	Charline	Hélène	Cédric
Age	43 ans	45 ans	53 ans
Ancienneté dans la profession	18 ans	23 ans	30 ans
Ancienneté dans le poste	11 ans	7 ans	20 ans
APS préférée(s) à enseigner	Athlétisme, gymnastique, acrosport, badminton	Athlétisme, sports collectifs, sports de pleine nature	Volley
APS difficile(s) à enseigner	Sports collectifs	Activités de combat, gymnastique, acrosport.	Activités artistiques
APS actuelle de référence	« les activités à l'extérieures : VTT, marche, ski ... c'est du loisir ... mais c'est tout ce qui est dehors, je peux plus faire des trucs dedans... et le Chi Cong »	« Le plein air (...), alors c'est VTT, ski de fond et trail, dans les chemins, kayak »	« Snowboard, que je fais encore... La planche j'en fais presque plus là je reviens d'une semaine de ski à Tignes ouais j'ai fait pas mal de snow ouais »
Évolution de la pratique sportive personnelle	Compétitions de triathlon à partir de 22 ans pendant 3 ans puis fait des compétitions de raid pendant 10 ans. Pratique maintenant le Chi-Jong	Arrête l'athlétisme pendant les études. Doit arrêter le hand à cause de la mutation professionnelle.	Compétitions de squash et de volley après avoir arrêté le hand à 33 ans. Pratique la planche à voile et le snow board en loisirs.
APS pratiquée(s) pendant l'enfance et l'adolescence	Pratique le tennis de 6 ans à 22 ans, en compétition.	3 années de gymnastique à l'école primaire. Découverte de l'athlétisme et du hand à l'association sportive du collège. Pratique aussi en club, plus du ski alpin en compétition, durant tout le lycée	25 années de hand en compétition depuis l'âge de 8 ans.
Implication des parents dans le monde sportif ou éducatif	Parents responsables d'un Tennis Club	Les parents sont des pratiquants de ski alpin et le père aidait au ski club.	Le père est enseignant (mais pas EPS).
Rapport à ses professeurs EPS	« J'ai vraiment eu des profs d'EPS... mais jamais j'ai eu quelqu'un de ... bof ... tu vois. J'ai vécu que des supers expériences, et ce que j'ai vécu dans mes cours d'EPS...han, c'était génial. Et l'AS aussi beaucoup »	« on était en contact avec les profs, c'était bien quoi. Et les profs étaient quand même très investis, donc y'avait plein de choses qui se passaient au niveau, au niveau de l'AS, au niveau du collège qui... qui m'a permis d'aimer je pense euh... »	« Non, si j'ai été à l'AS tout le temps moi, et puis en plus mon entraîneur de club c'était mon prof en lycée handball (...) le père Danguerin il était prof d'EPS à Amiot, que j'ai eu comme prof. Son fils il était avec moi, de la sixième à la terminale donc c'était ma deuxième famille les Danguerins, donc j'étais aussi élevé par un prof d'EPS, qui elle aussi est prof d'EPS Madame. »
Retour sur l'année de stage	« l'année où j'ai passé le CAPEPS, et là j'avais eu un super tuteur(...) il était à l'écoute, il nous laissait libre de de construire les choses qu'on a envie (...) Vraiment une proximité qui était importante (...) Un peu un papa. (rire) un peu un papa »	« Plutôt des... Souvenirs négatifs... Un tuteur... que je n'ai jamais vu, aucune aide ... de la part des collègues d'EPS(...) Autrement je ne l'ai jamais vu... rien mais rien de rien, donc c'est pas mon tuteur de mon stage qui ...pft ... qui m'a aidée »	« À l'ancienne (...) elle était tuteur, je pense qu'on lui avait imposé (...) Ce qui fait que on s'est vu 3, 4 fois ...mais c'était plus des échanges informels autour d'un café (...) On peut pas dire que je sois tombé chez quelqu'un qui, qui avait du recul par rapport à la discipline »
Expériences de tutorat	Tutrice une fois avec un stagiaire non EPS sur un projet inter disciplinaire	Tutrice de plusieurs stagiaires licences STAPS. Une année d'expérience de tutorat de stagiaire M2.	10 années d'expérience de tutorat stagiaire M2

**Tableau 9 : caractérisation des sujets d'étude 3,4 (deuxième année) et 5 (troisième année)**

Concernant le dernier sujet d'étude, Cédric, deux informations complémentaires sont à prendre en compte :

- Il s'est d'abord engagé dans un cursus de formation au professorat des écoles qui recrutait juste après le Bac. Lorsque la règle d'obtenir un DEUG après avoir validé le concours initial a été

formalisé, Cédric a réussi à s'inscrire en STAPS. À l'issue de ces quatre années obligatoires d'engagement sur un poste dans le primaire il passe sa Licence STAPS avant de réussir le concours du CAPEPS interne. Pour sa première année il est stagiaire en situation avec 20 heures effective d'enseignement et un tuteur dans son établissement.

- C'est un élu de la profession, représentant syndical pour le SNEP<sup>114</sup> au niveau départemental.

## 4.2 Méthodologie de recueil des données

---

### 4.2.1 L'entretien semi-directif

L'outil de recherche principal est l'entretien qui permet « de comprendre comment un sujet fonctionne et la façon dont ce fonctionnement explique ses choix, ses conduites, ses sentiments à l'œuvre dans ses relations » (Jovenet, 2010, p. 23). Bien que qualifié de *clinique*<sup>115</sup>, l'entretien de recherche n'a ni visée diagnostique, ni visée thérapeutique (Castarède, 2013). C'est un procédé d'interactions entre le chercheur et l'informateur qui va permettre la constitution de données suscitées (Van der Maren, 1996). Deux facteurs caractérisent ce type d'entretien, le degré de liberté et le degré de profondeur (Castarède, op.cit.). Notre objectif est d'obtenir des réponses riches et complexes, de pouvoir accéder en profondeur aux domaines que nous souhaitons explorer, c'est pourquoi l'entretien sera de type « semi-directif ». Cette *entrevue*, conduite à partir d'une majorité de questions ouvertes, se situe entre la conversation et le questionnaire. Elle doit permettre l'expression des contradictions et des tensions qui caractérisent l'activité humaine. Dans le cadre de la didactique clinique et du postulat de l'inconscient, l'entretien vient questionner quelque chose du sujet qui fait symptôme pour le chercheur.

Pour permettre au sujet de suivre son propre fil, des principes simples guident l'organisation du procédé. Trois attitudes sont recommandées par J.-M. Van der Maren (op. cit.) : le chercheur doit toujours rappeler au sujet le thème et les objectifs de chaque entretien, il doit respecter le rythme d'expression et de réflexion de l'interviewé, enfin il ne doit pas chercher à acculer ce dernier en lui donnant l'impression de vouloir le piéger. Cette dimension de confiance est soulignée par C. Yelnik (2005) pour créer les conditions favorables à l'expression du sujet. Elle est renforcée par la règle de la confidentialité<sup>116</sup> donnée à l'ensemble des propos échangés. Cette condition fait partie pour cette auteure de la volonté de distance que doit mettre

---

<sup>114</sup> Syndicat National de l'Éducation Physique, seul syndicat disciplinaire parmi les syndicats qui s'investissent pour les professions de l'éducation et de la formation.

<sup>115</sup> Le terme a une origine médicale : du grec « kliné » = lit, ce qu'on fait au pied du lit du malade

<sup>116</sup> La première implication de cette règle est l'anonymat. Les prénoms des sujets interrogés sont changés mais aussi l'ensemble des références citées par ceux-ci : les collègues, les formateurs, diverses personnes du présent et du passé, le nom des établissements scolaires, etc....

en place le chercheur. Afin de faciliter une parole authentique, le chercheur doit tenter<sup>117</sup> de rester éloigné des sujets interrogés. C'est par exemple ne pas avoir de relation en dehors des moments d'entretien pour éviter que pèse sur les situations d'échange ce que chacun croit savoir de l'autre. Pour la réalisation même des recueils, la posture du chercheur et la conduite de ses entretiens doivent s'inscrire dans un cadre « d'une attention flottante ». Il vise ainsi à encourager l'interviewé à dire ce qui lui vient à l'esprit selon le principe de la « libre association » en psychanalyse qui tente d'éliminer « la sélection volontaire des pensées » (Laplanche et al., 1967). Dans ce champ scientifique, tous les propos du locuteur ont du sens, même si ceux-ci semblent au premier abord éloignés de la question initiale. De même, certains détails qui peuvent apparaître durant l'échange, comme des répétitions, les silences, les respirations, certains gestes – comme frapper la table – sont à prendre en compte. La prise de note est ainsi proscrite au profit de l'enregistrement audio à réécouter plusieurs fois attentivement afin de saisir ces éléments susceptibles d'être signifiants à posteriori. Catherine Yelnik (op. cit.) introduit la description de ces dispositifs permettant de susciter une parole dans la relation en posant le principe de l'implication du chercheur.

L'option clinique<sup>118</sup> de notre approche inclut que «le chercheur ne peut s'abstraire de la relation aux objets qu'il étudie », « cette relation fait elle-même partie de la recherche» (Blanchard-Laville, 1999). Ce postulat est d'abord inhérent à toute relation humaine : chacun des protagonistes reçoit des informations, des impressions de son interlocuteur qu'il ressent et interprète en intentions réelles ou imaginaires. C'est ensuite un phénomène qui relève de processus inconscients que Freud a mis au jour, comme les projections, les demandes de reconnaissance, des désirs et fantasmes inconscients et les réactions de défense contre l'angoisse suscitée par leur apparition. C'est le *transfert* lorsqu'ils vont du sujet à l'interviewer, et le *contre-transfert* lorsque c'est le chercheur qui interroge son rapport à sa propre recherche et passe par la compréhension de lui-même pour atteindre l'autre. Ces phénomènes transférentiels sont aussi à l'œuvre dans la situation de classe et sont à prendre comme un élément supplémentaire participant de la volonté d'élaboration d'une pensée subjective. Une fois l'entrevue entamée il s'agit de prendre en compte les effets que produisent les énoncés du locuteur sur lui-même. Le chercheur a une posture ouverte, il se rend disponible pour recueillir la parole de l'autre et la valide en lui accordant de l'importance. L'objectif de l'interviewer est de tendre vers la neutralité et d'être capable de rebondir sur les mots chargés de sens utilisés par le sujet. Ainsi, si le déroulé de l'entretien est structuré dès le départ, les directions qu'il prend à partir des thèmes dont s'empare le sujet sont le guide que doit suivre le chercheur. Un autre enjeu de la méthodologie de l'entretien est celui du rapport de statut entre les deux protagonistes impliqués dans les échanges. Pour J.-M. Van der Maren (op. cit.) le chercheur doit permettre à l'interviewé de maintenir un rapport d'égalité en lui donnant la possibilité de valider les reformulations, synthèses ou bilans qu'il lui présentera.

---

<sup>117</sup> Dans notre cas, la règle de ne pas appartenir à l'univers professionnel direct de l'interviewé ne peut pas être respectée.

<sup>118</sup> Voir chapitre 2.6.4

Dans le cadre de notre étude, les entretiens sont semi directifs. Ils sont préparés à l'avance, constitués de questions ouvertes et de consignes thématiques pour lancer et relancer la discussion sur les points nécessaires à la compréhension du savoir professionnel en circulation. Cette préparation est réfléchie de manière générique pour l'ensemble des sujets. Les questions sont d'abord écrites à la 3ème personne du pluriel avec la volonté de mettre le chercheur dans les conditions d'une étude neutre et ouverte. L'ensemble des documents est rédigé avant le début de chaque nouvelle année d'observation. Il est ainsi possible de vérifier leur correspondance, c'est-à-dire à la fois leur cohérence sur l'ensemble de la durée de l'étude et leur complémentarité quant aux types d'informations que nous cherchons à faire émerger : des souvenirs, des expériences, des intentions, des conceptions, des décisions, des impressions ... Nous obtenons une série de constructions d'entretiens qui sont à la fois calibrés selon la logique éprouvée de la méthodologie du recueil des données en didactique clinique, mais aussi spécifiques au domaine de notre recherche, le tutorat en EPS.

La formulation des questions peut parfois être remaniée pour adapter notre logique théorique à la contingence du terrain. Il s'agit déjà de prendre en compte les premières informations que nous avons sur le sujet pour éviter que nos questions lui apparaissent incohérentes ou répétitives : par exemple retirer ou rajouter une question si l'on sait déjà que le tuteur n'a jamais eu de stagiaire précédemment. Il est nécessaire ensuite de reformuler l'ensemble des questions en passant du « vous » au « tu » pour ne pas mettre en place un simulacre de relation distante alors que le sujet connaît notre activité principale<sup>119</sup>. Selon la nature de l'entretien à réaliser, celui-ci peut se dérouler à distance, au téléphone ou en face à face, à huis-clos sans l'implication du chercheur lorsqu'il concerne les échanges tuteur-stagiaire. Dans tous les cas, le recueil de données repose sur l'enregistrement audio de l'intégralité des échanges. Lorsque l'entretien est mené par le chercheur, le déroulé de celui-ci est présenté au sujet en introduction du protocole avec le rappel du respect de la discussion suscitée : pas de jugement des points de vue énoncés, confidentialité des propos recueillis, liberté de modalité de réponse – une non-réponse ou un refus de répondre étant considéré comme une forme de réponse.

Exemple de mise en place d'un entretien (Enseignant-tuteur Cédric, entretien *inter* réalisé par téléphone, première journée de visite, décembre) :

*Chercheur : Cédric ?*

*Cédric : c'est bon, tu peux y aller*

*Chercheur : super ! alors donc 3 grands thèmes : le premier thème c'est qu'est-ce que tu as retenu de cette phase d'observation, alors je vais te la poser, tiens, d'une manière générale : qu'est-ce que tu as retenu ?*

*Cédric : ouais mais alors j'ai noté trois pages de remarques, de questions ...*

---

<sup>119</sup> Le métier d'enseignant du secondaire que nous partageons avec le sujet est annoncé dès le premier contact de recrutement pour éviter, au cas où l'information ne serait pas déjà connue, qu'il l'apprenne à posteriori et se sente trahi.

*Chercheur : non mais question générale donc qu'est-ce que ...le premier truc qui te vient à l'idée en sortant de la séance ?*

*Cédric : euh ...ça tourne ! Les élèves sont en activité, ça tourne !*

*Chercheur : ok maintenant je rentre un petit peu plus dans le détail si tu peux pas me répondre c'est pas grave, sur quels points remarquables penses-tu t'appuyer pour discuter de la position du stagiaire ?*

Régulièrement le sujet est prévenu des changements de thème en resituant la nouvelle question par rapport à la durée et/ou l'objectif de la discussion. L'entretien est conclu par la mise en perspective des propos échangés avec les autres recueils à réaliser. La dimension répétitive, rythmée et étalée dans le temps de la méthodologie de la didactique clinique est ainsi clairement explicitée aux sujets.

Pour résumer, l'entretien est la méthode de recueil principale retenue pour obtenir des données suscitées auprès des enseignants-tuteurs. L'objectif est de donner la liberté de parole au sujet pour aborder en profondeur les thématiques préparées à l'avance. Le mode « semi-directif » de ces questionnements sera accompagné à la fois d'une distance et d'une bienveillance. Tout en recherchant une certaine neutralité le chercheur ne peut s'extraire des phénomènes inconscients qui surgiront dans l'interrelation mise en place avec le sujet d'étude. Cette dimension psychanalytique est à la fois un élément à prendre en compte lorsqu'il s'agit de l'implication des désirs du chercheur et un objectif à atteindre lorsque l'on vise la parole subjective du sujet. Les entretiens peuvent se dérouler en face à face, à distance ou sans l'intervention du chercheur, ils sont tous enregistrés en mode audio. Leur objectifs et leur organisation sont à chaque fois présentés au sujet et positionnés par rapport au protocole dans son ensemble.



---

## 4.2.2 Les trois temps de la didactique clinique

En référence au cadre théorique de la didactique clinique, nous avons trois éléments centraux qui organisent notre travail de recherche et structurent la méthodologie de recueil des données.

L'entretien « initial », ou entretien d'accès au *déjà-là*, est le recueil de données spécifique élaboré avec l'objectif de prise en compte de l'histoire du sujet. Nous cherchons à comprendre au travers de ses expériences diverses la conception que l'enseignant-tuteur se fait de son rôle de tuteur et du savoir à transmettre ainsi que les modalités de sa transmission. Remarquons que c'est aussi lors des entretiens suivants que nous pourrions accéder à ses représentations.

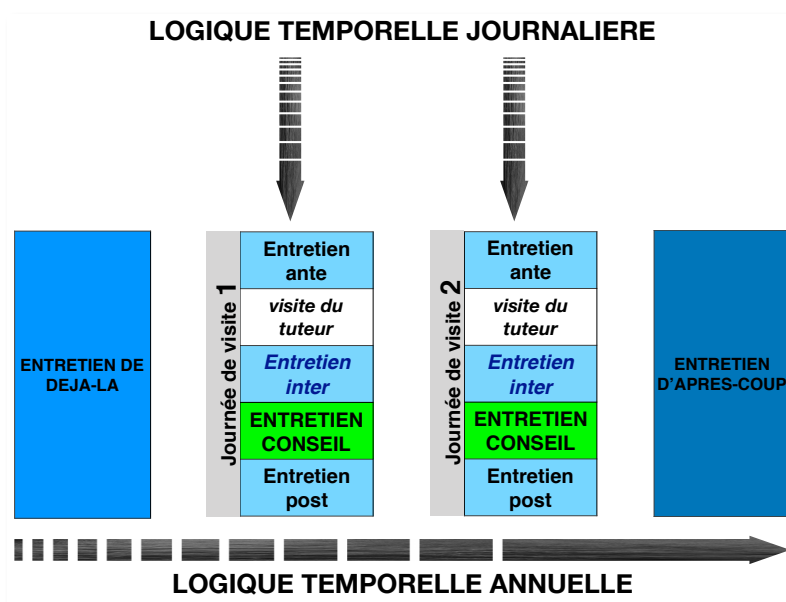
L'enregistrement de l'entretien-conseil est le temps spécifique d'observation de la situation didactique de référence pour notre recherche. C'est la situation d'interrelation entre le tuteur et le stagiaire que nous avons privilégiée pour accéder aux savoirs mobilisés dans l'activité de tutorat. André Terrisse (1994) parle d'« Épreuve » pour signaler l'imprévisibilité de ce type de situation et redimensionner ainsi le triangle didactique classique enseignant-savoir-élève. La notion de contingence est introduite comme la prise en compte de l'imprévisibilité fondamentale générée par l'interaction tuteur-stagiaire inhérente à la situation didactique établie (Jourdan & Brossais, 2011). C'est dans l'épreuve de la transmission que l'enseignant-tuteur est placé en position de « sujet supposé savoir » confronté à la difficulté du « pas tout transmissible » (ibid., page 87).

Avec la méthodologie habituelle de la didactique clinique nous encadrons l'enregistrement de l'entretien-conseil de plusieurs entretiens avec le sujet afin de pouvoir établir la correspondance des savoirs mis en circulation :

- L'entretien *ante* nous permet d'interroger le tuteur sur ses intentions initiales avant le début de la visite du stagiaire.
- A l'issue de l'observation de la séance, l'enseignant-tuteur dispose de nouvelles informations et d'un certain laps de temps avant de commencer l'entretien-conseil. Nous introduisons un dispositif spécifique à notre objet de recherche pour avoir l'opportunité de saisir les premières possibilités de remaniement des savoirs à échanger. L'entretien *inter* nous permet d'interroger le tuteur sur sa volonté – ou non – de revoir l'organisation de ses échanges à venir avec le stagiaire en fonction des faits observés au cours de la séance d'EPS
- L'entretien *post* est réalisé une fois l'entretien-conseil terminé. Cet échange avec le sujet lui donne l'occasion de revenir « à chaud » sur son activité d'accompagnement et de confirmer – ou d'infirmer – l'atteinte des objectifs initiaux.

Le temps de « l'Après-coup » : c'est le temps de la mise à distance ou de retour sur son activité avec et par le sujet afin qu'il nous livre ce qu'il retient du sens de cette activité. L'intervalle de temps qui sépare l'activité de son analyse est variable, il peut se compter en mois, voire en années (Loizon, 2004).

Nous avons ainsi bâti plusieurs types d'entretiens qui s'articulent selon deux logiques temporelles complémentaires. La première s'organise selon une chronologie annuelle et permet de s'inscrire dans le temps long de l'histoire du sujet. Nous prenons le temps de balayer un spectre large qui va de la genèse des savoirs du sujet à la révélation de leur mobilisation dans l'activité de tutorat. La seconde s'applique à répartir dans la journée un enchaînement d'entretiens qui a pour but de rendre caractérisable la cohérence avec laquelle le sujet passe des intentions de régulation aux décisions en situation (voir Schéma 19). Nous verrons cependant qu'à l'intérieur de cette organisation théorique nous ajusterons la programmation de l'entretien de déjà-là<sup>120</sup>.



**SCHEMA 19 : chronologie habituelle des différents recueils de données**

<sup>120</sup>Nous préférons ne pas « attaquer » par cet entretien qui nécessite toute la confiance du sujet, voir chapitre « entretien de déjà-là ».

Les trois temps de la didactique clinique articulent des entretiens semi-directifs selon deux protocoles imbriqués. La répartition annuelle des rencontres avec le sujet cherche à révéler ce qui est *déjà-là* chez lui pour permettre de réaliser l'*épreuve* avant de réfléchir ensemble *après-coup* sur la cohérence de cette activité. Le rythme de la journée de visite permet de saisir l'activité du sujet durant l'épreuve, c'est-à-dire la séquence de régulation. Cette temporalité des recueils est le fondement de notre méthodologie pour faire émerger des données *historiques* propres au vécu de l'enseignant et saisir les données *spontanées* qui vont caractériser son l'activité de conseil.

---

### 4.2.3 Mode de recueil des données pour le « Déjà-là »

L'objectif de ce recueil de données est de balayer différents champs des sphères privées et publiques du sujet pour lui donner la possibilité d'exprimer des expériences, des conceptions et des intentions qui se sont constituées au fil de sa vie professionnelle. Une des fonctions de ce parcours biographique est de permettre au sujet de devenir réflexif sur son propre cheminement. L'entretien de *déjà-là* est cependant à distinguer des « histoires de vie (qui) visent la reconstruction d'une tranche de vie afin de dégager le sens de certains événements... » alors que « ... l'entrevue vise plutôt à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles. » (Van der Maren, 1996, p. 312). Notre intérêt est bien la singularité de la constitution des *déjà-là* du sujet plus que le simple résumé de sa carrière d'enseignant. La restitution des différentes expériences n'est d'ailleurs pas le vécu lui-même mais « un travail » qui s'effectue sur le vécu (Pastré, 2013). Ce recueil se réalise en s'intéressant aux différentes « couches de vécu » qui entretiennent des relations dynamiques en contenant des aspects cognitifs, émotionnels, moteurs, motivationnels, identitaires, spirituels et plus (Vermersch, 2019). D'un point de vue méthodologique, il faut laisser la possibilité au sujet de s'exprimer librement à l'intérieur des différentes temporalités qui ont structuré son développement. Cette possibilité dépend de la posture clinique que doit s'efforcer de conserver le chercheur :

« si le chercheur souhaite accéder à l'ampleur temporelle la plus grande tout en respectant les temporalités énoncées par le sujet, il lui faut alors écouter les creux temporels dans son discours – « sans remonter à l'enfance... », « ça a été *surtout* la rencontre avec... », « *après* le lycée c'était plus pareil les maths, donc au lycée ce que j'aimais... », etc. – pour pouvoir y revenir éventuellement plus tard, quand ce sera cohérent par rapport à la parole du sujet – « vous disiez qu'enfant, vous n'y pensiez pas du tout... », « du coup, ça n'a pas été uniquement cette rencontre qui... », « alors les maths à l'université vous n'aimiez pas », etc. Mais il n'y a là pour le chercheur rien de plus qu'une posture d'écoute, de compréhension et de croyance. » (Buznic-Bourgeacq, 2021, p. 134)

En accédant à une partie des éléments constitutifs de l'histoire du sujet, André Terrisse (2009, p. 26) nous rappelle que ce travail doit nous permettre de faire émerger à la fois « la conception qu'il se fait de l'activité qu'il va enseigner et celle qu'il se fait (qu'il s'est faite) de sa transmission ». L'objectif général est celui d'avoir une représentation plus claire des *déjà-là* expérientiels et conceptuels du sujet en mettant en relation des éléments de son histoire en lien avec des enjeux de savoirs. Adaptés aux enjeux de notre recherche, nous construisons alors nos entretiens de *déjà-là* dans le but d'accéder aux intentions et conceptions de l'enseignant, mais aussi du tuteur. Si la désignation du sujet par l'intitulé « enseignant-tuteur » souligne l'imbrication des deux statuts, la problématique de la distinction des différents *déjà-là* reste posée. Ainsi, lorsque « l'enseignant-tuteur », lors d'une séquence d'observation du stagiaire, relève un fait marquant didactique dans l'activité support, il peut se référer à différentes conceptions pour construire sa régulation. Prenons un exemple imaginaire avec l'observation de la mise en place d'un échauffement en activité

gymnastique. Si le sujet estime que celui-ci est trop rapide, sur quel déjà-là conceptuel s'appuie-t-il pour décider de le signaler à son stagiaire :

- Sa conception de l'activité gymnique en tant « qu'enseignant », comme l'adaptabilité de ses propres échauffements en gymnastique selon les niveaux et dynamiques de classe, ou l'historique des incidents traumatiques intervenus en début de cours depuis le début de sa carrière ?
- Sa conception de la construction d'une séquence d'échauffement en tant « qu'enseignant » et en tant que « tuteur ». Par exemple le temps d'activité réelle des élèves durant l'échauffement, ou quels sont les critères d'observation que doit privilégier l'enseignant-stagiaire lors de la mise en activité ?
- Sa conception de l'accompagnement du stagiaire en tant que « tuteur » : est-ce que ce problème a déjà été identifié lors de l'observation d'une autre séance, dans une autre activité ? Comment construire et articuler cette phase avec l'organisation générale de la séance ?

L'organisation de notre entretien d'accès au *déjà-là* doit nous permettre d'aborder ces différents niveaux d'expérience professionnelle et personnelle pour observer si la multiplicité des statuts accordés au sujet implique – ou non - des conceptions distinguables. Le sujet est enseignant et tuteur, mais il est aussi - ou a été –sportif, stagiaire, étudiant, élève ... C'est finalement un questionnement de *ses* histoires qu'il faut réaliser pour faire ressortir les expériences qui ont laissé des traces. L'entretien de *déjà-là*, aussi dénommé entretien initial, se réalise généralement au tout début de l'étude et est susceptible de créer un premier contact avec le sujet. Notre démarche a été quelque peu différente de cette temporalité habituellement mise en place par les chercheurs en didactique clinique (Loizon, 2016). Il s'agit cependant d'atteindre le même objectif : instaurer un climat de confiance qui permettra au sujet de *se raconter* sans a-priori. Une fois l'accord du sujet obtenu au début de l'année scolaire pour la réalisation de l'étude, nous avons préféré commencer nos premiers recueils par la suite des entretiens spécifiques à la journée de visite. L'objectif était que le sujet se rende bien compte de l'enjeu didactique et professionnel de notre observation qui préside à la dimension intime de notre approche. Une fois cette *présentation concrète* de nos objectifs et de notre mode de fonctionnement réalisée, il nous a semblé plus facile d'aborder les questions plus personnelles en faisant le lien entre le passé multiple du sujet tuteur et son activité actuelle déjà observée. Ainsi, en questionnant l'enseignant-tuteur sur ses expériences positives ou négatives dans différents domaines nous pouvons lui donner la possibilité d'associer les notions de plaisir et/ou de souffrance avec ses souvenirs. Nous abordons aussi les épreuves traversées, les incidents critiques professionnels ou les expériences traumatisantes, de sportif, d'entraîneur, de professeur ...

L'entretien est entièrement enregistré, il se déroule en vis-à-vis dans un cadre non professionnel si possible, choisi par le sujet (lieu de résidence ou terrasse de café, par exemple). Les thématiques abordées ainsi que l'ordre des questions à l'intérieur de chaque partie suivent un même mouvement qui va du général au

particulier. Sept thèmes sont abordés et peuvent avoir des parties sous-traitées selon le cas de figure spécifique au tuteur (tableau 10). C'est le cas notamment pour le thème « Expérience de tuteur » selon que le sujet ait déjà eu -ou non -un stagiaire M2, ou pour le cas « pratique sportive » si le sujet a eu, selon les étapes de sa vie, plusieurs pratiques sportives personnelles de référence.

	<b>THÈMES GÉNÉRAUX</b>	<b>Exemple de question</b>
1	Le statut de tuteur	Comment s'est présenté la possibilité d'être tuteur ?
2	L'expérience de tuteur	Après ta première année de suivi de stagiaire M2, comment as-tu recherché à faire évoluer tes compétences de tuteur ?
3	Le travail de tuteur depuis ce début d'année	Sur cette première période, quels sont les observables qui sont ressortis « naturellement » et qui t'ont permis de construire le portrait de ton(ta) stagiaire ?
4	La définition du métier de professeur EPS	En EPS, qu'est-ce que doit savoir un élève à la fin de l'année écoulée avec toi ?
5	L'expérience de professeur EPS ?	As-tu une expérience vécue, un souvenir professionnel qui te donne une image positive de ton métier ?
6	L'expérience de stagiaire professeur EPS ?	Comment pourrais-tu caractériser ton tuteur ? Quelle était son activité ?
7	La pratique sportive	Comment a évolué ta pratique sportive de référence durant ton parcours professionnel ? Pour quelle raison ?

**Tableau 10 : Chronologie des thèmes abordés durant l'entretien de déjà-là**

Au regard de la variété des questionnements soulevés et de l'importance du matériau recueilli, il faut prévenir à l'avance le sujet que ce type d'entretien peut prendre un certain temps. Il dure de 1 à 2 heures et nous encourageons l'enseignant-tuteur à choisir une date de rendez-vous qui le dégage de toute contrainte extérieure. De même, afin d'éviter qu'un sentiment de lassitude apparaisse et ne déstabilise le sujet, les différents points sont présentés au début de l'enregistrement et plusieurs pauses, puis relances, sont proposées au sujet au cours des échanges. A l'intérieur de ce cadre construit à l'avance, la posture de l'enquêteur qui s'efface pour être à l'écoute de l'autre prend tout son sens. Cela suppose de sa part une disponibilité totale, « de manière à permettre à l'inattendu, à l'inouï de se manifester » (Lévy, 1997). La longueur du déroulement de cet entretien concourt à l'atteinte de cet objectif.

L'entretien de déjà-là se déroule en vis-à-vis dans un contexte choisi par le sujet, il est entièrement enregistré en audio. Nous avons choisi de le programmer juste après la première journée de visite afin que l'habitude des enregistrements soit instaurée. Nous prévenons le sujet de la durée particulière de ce type d'entretien (parfois plus de 2 heures) afin qu'il puisse s'organiser matériellement et ne pas perdre confiance durant le déroulement de l'entretien. Il comporte 7 thèmes qui sont présentés en début de protocole. Les questions sont organisées du général au particulier et par étape. L'objectif est que le sujet conserve le fil conducteur de l'entretien tout en se livrant en profondeur sur les points qui éveillent la curiosité du chercheur.

---

#### 4.2.4 Mode de recueil des données pour l'épreuve

La finalité de notre travail est illustrée par la curiosité qui s'éveille lorsque l'on se demande « que se passe-t-il lorsque le tuteur se retrouve avec son stagiaire ? ». Afin d'atteindre notre objectif d'observation du savoir échangé entre les protagonistes de cette situation didactique spécifique, le recueil de données des échanges induits par le rituel institutionnel de la journée de visite est fondamental. Au cœur de ce dispositif se déroule l'entretien-conseil, *l'épreuve* de nos sujets étudiés, « lieu d'urgence et d'émergence des décisions interactives » (M.-F. Carnus, 2010, p. 81). Le dispositif premier mis en place est donc l'enregistrement audio intégral de cette séquence qui ne réunit que les deux acteurs concernés. Ces données seront la source de référence pour identifier, observer et analyser les décisions prises par le sujet dans son activité-même de tuteur. Vient ensuite l'articulation méthodologique propre à la didactique clinique, celle des entretiens suscités par le chercheur pour marquer et suivre le savoir mis en circulation pendant *l'épreuve*. Ce sont les entretiens *ante* et *post* qui encadrent, dans le temps de la journée de visite, l'entretien-conseil. Cette volonté de « pister » intentions et décisions avant, pendant et après l'épreuve caractérise le facteur temporel qui produit l'information singulière de notre champ scientifique. Cependant, la configuration particulière<sup>121</sup> des modalités d'échanges entre l'enseignant-tuteur et l'enseignant-stagiaire nécessite une adaptation de la méthodologie habituellement mise en œuvre. C'est la première dimension exploratoire<sup>122</sup> de notre étude, la mise en place d'un entretien supplémentaire qui vient s'intercaler entre la fin de l'observation de la séance du stagiaire et le début de l'entretien-conseil : l'entretien « inter ». Une première caractéristique de cette suite d'entretien est donc la possibilité pour le sujet de formaliser son action dans le temps court qui la précède et la suit. Cette demande de verbalisation de ses réflexions correspond à la définition de l'entrevue clinique<sup>123</sup> : « L'idée à la base de cette technique se résume à demander au sujet d'exprimer les perceptions qu'il a de son action ou de son état, de verbaliser son action pendant qu'il effectue une tâche particulière, et à observer les conduites du sujet confronté à des nécessités d'action. » (Van der Maren, 1996, page 317). La seconde caractéristique de cet enchaînement construit de questionnements est la volonté pour le chercheur de rendre observable le cheminement des savoirs mobilisés et mis en circulation par le sujet lors de cette journée (voir Tableau 11).

---


<sup>121</sup> La distinction des deux temps définis institutionnellement : l'observation de la leçon puis l'entretien-conseil. Ce que nous appelons la séquence de régulation.

<sup>122</sup> A la suite de cette présentation nous consacrons un chapitre spécifique à ce nouveau procédé.

<sup>123</sup> On retrouve ici la filiation avec l'origine médicale du terme qui renvoie aux échanges entre le médecin et le malade pour connaître l'état de ce dernier.



Timing de l'enregistrement	Dénomination de l'entretien	Logique d'enchaînement des questionnements
Le matin avant le départ au travail	<b>Entretien ante</b>	Quelles sont les intentions du tuteur avant de commencer l'observation ?
Matinée ou après midi	VISITE	
Moment libre entre la visite et l'entretien-conseil	<b>Entretien inter</b>	Comment fait-il évoluer ses intentions après la visite ?
En fin de matinée ou en fin d'après midi	<b>ENTRETIEN CONSEIL</b>	Quelles décisions prend le sujet durant les échanges ?
Le soir après le retour du travail	<b>Entretien post</b>	Que pense-t-il de sa propre intervention ?



**Tableau 11 : L'articulation temporelle des différents recueils de données pour l'épreuve**

Les conditions de réalisation de notre recherche induisent une réflexion sur l'organisation du recueil spécifique à la journée de visite. Les obligations professionnelles du sujet et du chercheur rendent aléatoires la possibilité de réaliser l'ensemble des entretiens en présentiel. En accord avec le sujet, les sollicitations seront téléphoniques et programmées en fonction de l'ensemble des contraintes de celui-ci : heure de réveil, durée des trajets, emploi du temps professionnel, obligations familiales, préférences personnelles. Le sujet fait plusieurs propositions qui s'intercalent à l'intérieur de l'entente tuteur-stagiaire sur le déroulement de leur propre organisation. Enfin les horaires retenus doivent permettre au chercheur lui-même d'être dans de bonnes conditions temporelles et matérielles pour réaliser l'entretien avec toute l'attention et la disponibilité nécessaires. Le tuteur est prévenu de la durée de ces entretiens, de 10 à 20 minutes, et de la logique du déroulement : commencer par des questions générales d'organisation de l'activité et pouvoir revenir sur des précisions concernant certains points précis. Afin de faire comprendre à l'enseignant-tuteur l'intérêt de l'aspect répétitif des sollicitations demandées, notre démarche lui est présentée de manière résumée et informelle avant chacune des deux journées de recueil. Exemple d'explication donnée au sujet pour la mise en place de l'observation de l'épreuve :

*« Le matin je te demande qu'est-ce que tu comptes faire, qu'est-ce que tu as déjà préparé. Après la visite et avant l'entretien-conseil il faut que je puisse te demander si tu as changé des choses et comment tu vas t'organiser. Je te laisse réaliser l'entretien-conseil avec ton stagiaire comme tu l'entends, avec juste la demande de bien enregistrer l'ensemble de vos échanges. Je te rappelle en fin de journée à l'heure que tu m'as donné pour avoir ton bilan à chaud de ce que tu as réalisé avec ton stagiaire ».*

Nous avons à réaliser le recueil de données pour l'épreuve deux fois dans l'année. Cette programmation annuelle institutionnelle nous incite à avoir deux approches temporelles distinctes pouvant influencer l'agencement de nos questionnements. Il y a d'abord l'approche synchronique qui va prendre en compte l'état de la relation tuteur-stagiaire telle qu'elle se manifeste au moment de la journée de visite. Cela implique de conserver le maximum de similitude entre les entretiens du premier jour de visite et ceux du

second. Cette volonté nous permettra de pouvoir observer des différences dans l'activité de l'enseignant-tuteur. Il y a ensuite l'approche diachronique qui va prendre en compte l'évolution dans le temps de cette relation. Cela se traduit concrètement par une programmation identique des thèmes d'échanges avec une formulation adaptée de leur introduction. Par exemple, concernant le thème du profil de la stagiaire, celui-ci est à chaque fois abordé au début de l'entretien *ante*, mais pour le second recueil de données de l'année nous tenons compte du fait que la stagiaire a maintenant une certaine expérience :

Question 1 entretien *ante* 1 (décembre) : *A l'issue de cette première période de l'année, peux-tu caractériser son profil ?*

Question 1 entretien *ante* 2 (mars) : *Peux-tu nous caractériser l'évolution professionnelle de ton stagiaire ?*

Avant chaque entretien, une phrase d'introduction rappelle rapidement au sujet l'organisation générale et les principaux thèmes abordés, ainsi que la durée réduite de la sollicitation. La liste des thématiques à aborder est construite pour permettre au sujet de formaliser librement ses intentions dans les domaines que nous avons retenus. Le respect de ces champs à balayer avec le tuteur est primordial. A l'intérieur de chacune de ces étapes de l'entretien, une liste de questionnements de relance est prévue. Leur mise en œuvre n'est pas programmée à l'avance. Elle dépend directement des interactions questionneur-questionné. C'est l'action conjointe du chercheur et du sujet qui engendra, ou non, la verbalisation d'une relance. Le sujet peut ouvrir de lui-même la discussion aux différents points sous-tendus par le thème général. Le chercheur peut être stimulé par un élément de réponse qui déclenchera une des relances en réserve. Lorsque l'on regroupe les trois entretiens, nous pouvons saisir la logique temporelle mise en œuvre (voir Tableaux 12, 13 et 14).

	<b>QUESTIONS GÉNÉRALES</b>	<b>Exemple de relance</b>
1	A l'issue de cette première période de relation avec ton stagiaire, peux-tu caractériser son profil ?	As-tu identifié des compétences professionnelles déjà présentes chez ta stagiaire ? Comment les as-tu repérées ?
2	Comment as-tu préparé cette séquence de régulation ?	As-tu des observations de ton stagiaire déjà réalisées depuis la rentrée ? Quelles sont les informations importantes que tu as identifiées ? Comment les as-tu recueillies ?
3	A l'issue de cette phase de préparation, quels sont les points que tu veux particulièrement observer chez ton stagiaire ?	Comment comptes-tu enregistrer les informations importantes émanant de la phase d'observation du stagiaire en situation ?
4	Sais-tu comment tu vas organiser la séquence d'entretien-conseil ?	Comment vas-tu commencer l'entretien ?

**Tableau 12 : Organisation de l'entretien ante 1**

	QUESTIONS GÉNÉRALES	Exemple de relance
1	Qu'est-ce que tu as retenu de cette phase d'observation ?	As-tu identifié un ou des « faits marquants » qui méritent d'être portés à l'analyse du stagiaire ?
2	Comment vas-tu organiser ton entretien ?	Quel est le point le plus important à tes yeux ? pourquoi ?
3	Quelles régulations veux-tu apporter à ta stagiaire	A l'issue de la phase d'observation, as-tu des conseils à donner à ta stagiaire ? Sous quelle forme ?

**Tableau 13 : Organisation de l'entretien inter 1**

	QUESTIONS GÉNÉRALES	Exemple de relance
1	Que penses-tu de cet entretien ?	Penses-tu que l'entretien s'est déroulé conformément à ce que tu attendais ? Pourquoi ?
2	Que penses-tu avoir transmis à ta stagiaire ?	Que reste-t-il à travailler avec ta stagiaire ? Pourquoi cela n'a pas pu être fait lors de cette séquence ?
3	Penses-tu pouvoir apporter des améliorations pour la prochaine journée de visite ?	Lors de la phase d'observation, comment ? Lors de la phase d'entretien, pourquoi ?

**Tableau 14 : Organisation de l'entretien post 1**

Pour faire le bilan de la présentation de ce recueil de données, nous pouvons rappeler que c'est le moment clé pour saisir ce que met en jeu l'enseignant-tuteur lors de son « épreuve ». Le savoir mis en circulation est observé à partir de l'enregistrement audio à huis-clos de l'entretien-conseil. La genèse et la formalisation de cette transmission sont ramenées à la surface observable des énoncés du sujet par l'intermédiaire d'un enchaînement logique de trois entretiens courts mais imbriqués. Le premier entretien a lieu avant l'observation de la séance du stagiaire, le second est mis en place entre l'observation et l'entretien-conseil, le dernier se déroule après l'entretien-conseil. Les thèmes abordés dans les entretiens *ante*, *inter* et *post* sont précisément arrêtés pour générer la verbalisation des savoirs en jeu. La forme des questions et la préparation des relances sont cependant adaptables pour suivre le cheminement annuel de la formation du stagiaire et laisser libre cours à l'interviewé et à l'intervieweur de rebondir sur une formule détonante.

---

#### 4.2.5 L'entretien inter

La réalisation d'un entretien supplémentaire pour tenter de cerner la manière dont l'enseignant-tuteur mobilise ses savoirs professionnels le jour de la visite est notre premier postulat méthodologique. Nous posons que si l'on introduit dans le déroulement de la séquence de régulation, prise comme une situation didactique, un nouvel instrument de recueil des intentions du sujet, nous pourrions peut être construire des interprétations nouvelles (Van der Maren, 1996, p. 191). Notre intérêt à construire *l'entretien inter* réside dans notre volonté d'adaptation à la spécificité temporelle et opérationnelle de l'activité de régulation du tuteur sur la journée de visite. La situation de tutorat traditionnelle telle que nous l'avons définie est donc structurée en deux activités fondamentales qui s'enchaînent généralement avec un laps de temps plus ou moins long au cours de la même journée<sup>124</sup> (Chaliès, 2016a). Que fait l'enseignant-tuteur entre ces deux moments ? Comment s'organise-t-il pour relier deux activités différentes, l'observation et le conseil ? Que fait-il de ses intentions initiales ?

La dissociation des deux activités est considérée comme une opportunité que nous saisissons pour interroger le sujet « au milieu » de son activité de régulation. Il en serait tout autrement si le tuteur organisait son activité en intervenant directement dans la séance du stagiaire. Cette modalité est tacitement écartée par la demande institutionnelle puisque le stagiaire est l'enseignant en responsabilité de la classe. Les enseignants-tuteurs sollicités pour notre étude avaient tous à cœur de nous rappeler cette « frontière déontologique » en se gardant de toute intervention durant leur visite. S'offre à nous une occasion unique d'observer l'activité de « régulation didactique interne » d'un formateur.

Par exemple, dans le cas de figure de l'observation d'un enseignant en classe, cela reviendrait à lui demander de venir verbaliser auprès du chercheur les consignes qu'il s'appête à donner aux élèves après les avoir observés dans la tâche prescrite. Soit un biais méthodologique du système inscripteur qui transforme la pratique même que l'on cherche à étudier. L'objectif est donc de profiter d'un cas de figure spécifique qui permet l'appréhension des modalités de remaniement des savoirs professionnels mis en circulation en limitant l'impact des interventions du chercheur sur l'activité du sujet d'étude. Cette possibilité s'intègre parfaitement dans la logique méthodologique habituelle de la didactique clinique qui fonde justement sa véracité sur la mise en lumière des écarts apparaissant entre le savoir à transmettre et le savoir réellement transmis. L'entretien *inter* que permet l'organisation de la journée de visite s'inscrit ainsi parfaitement dans la logique temporelle du recueil de données pour *l'épreuve*.

Ce recueil permet au chercheur de saisir une partie de l'activité du sujet au moment de l'articulation de deux domaines de compétences centraux pour les métiers de l'éducation, l'observation et le conseil. Notre

---

<sup>124</sup> L'organisation de la journée de visite est soumise à la mise en correspondance des emplois du temps du tuteur et du stagiaire. Au cours des 9 journées de visites observées, dans 5 cas la visite se déroulait le matin et l'entretien l'après-midi, dans 2 cas les deux s'enchaînaient après la réalisation de notre entretien inter, dans 1 cas de figure l'entretien se déroulait deux jours après la visite.

travail, comme beaucoup d'études dans le champ de l'intervention, se concentre principalement sur le conseil. Nous pouvons cependant apporter quelques précisions sur l'activité d'observateur de l'enseignant-tuteur. En commençant par remarquer que la dénomination principale retenue pour désigner nos sujets d'étude révèle à nouveau la pluralité des angles d'observation à recouper.

En tant qu'enseignant, le sujet est habilité et habitué à être observateur des élèves impliqués dans une tâche. C'est donc à partir de son expertise d'enseignant chevronné que le sujet peut se forger un point de vue sur l'activité des élèves du stagiaire. En nous référant à l'analyse de l'activité professionnelle d'un conseiller pédagogique d'EPS de Stéphane Brau-Antony et Vincent Grosstephan (2009), nous pouvons reprendre la hiérarchisation des préoccupations des enseignants de Marc Durand (1996) :

- L'ordre et la discipline dans la classe ;
- La participation des élèves et leur implication dans les tâches scolaires ;
- Le travail scolaire qui suppose une véritable mobilisation cognitive sur les tâches prescrites par l'enseignant ;
- L'apprentissage proprement dit qui s'objective à travers des transformations des productions des élèves ;
- Le développement qui concerne les visées éducatives à long terme.

Nous regroupons alors dans trois domaines les connaissances auxquelles se réfère le sujet pour réaliser l'observation en tant qu'enseignant :

- L'expérience des incidents critiques participe à l'observation de la discipline dans la classe ;
- La didactique de l'EPS permet l'appréciation de la participation et de l'implication des élèves ;
- La didactique de l'APSA<sup>125</sup> est le support de l'analyse des productions des élèves.

En tant que tuteur, le sujet est amené aussi à orienter son regard sur l'activité du stagiaire. Chantal Amade-Escot et Jean Pierre Dugal (2010) ont eu l'occasion de construire trois grands axes d'observation de l'activité du professeur-stagiaire avec les conseillers pédagogiques impliqués dans leur « recherche coopérative » :

---

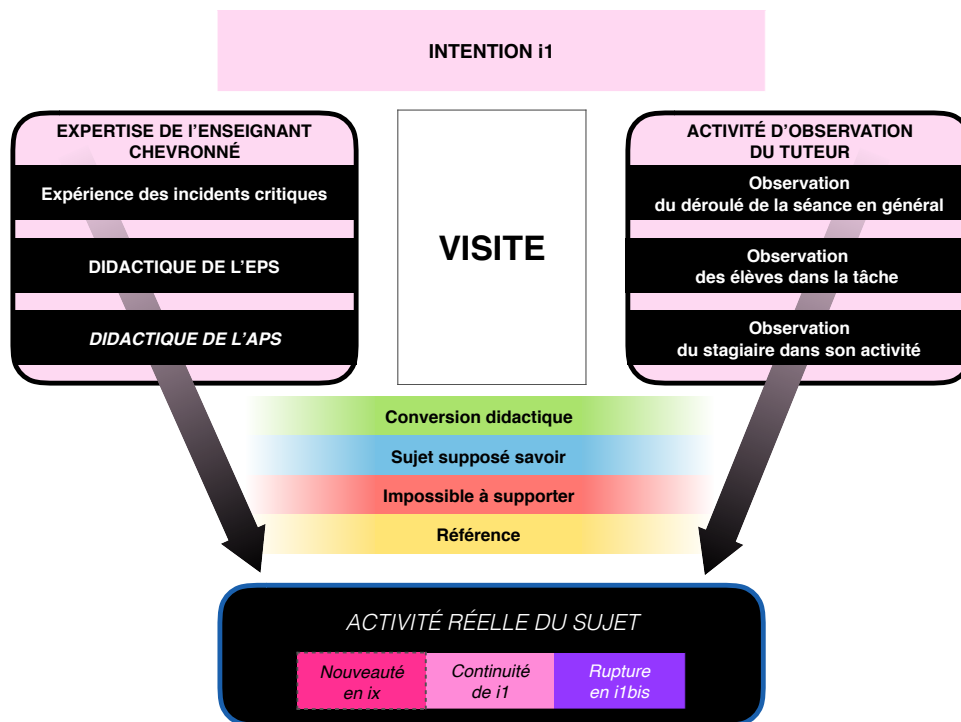
<sup>125</sup> L'expertise de l'enseignant n'est pas la même dans toutes les activités, elle peut même être moins pointue que celle du stagiaire lorsque celui enseigne l'activité dont il est spécialiste.

- L'évolution des dispositifs matériels au cours de ces situations ;
- L'activité adaptative déployée par les élèves : comportements prometteurs, inattendus, en relation avec le contenu visé ;
- Les médiations et régulations opérées par le professeur : interventions, consignes, modifications (ou non) des dispositifs.

Nous déterminons ainsi trois domaines d'observation du sujet en tant que tuteur :

- Observation de la séance en général
- Observation de l'activité des élèves
- Observation de l'activité du stagiaire

Au travers de cette analyse de l'activité d'observation nous pouvons balayer les différents domaines que le sujet est amené à investir (voir Schéma 20). Notre volonté est de pouvoir suivre le devenir d'une intention initiale annoncée à l'occasion de l'entretien *ante* : est-elle confirmée, abandonnée ou reformulée après l'observation de la séance ? Cette observation a-t-elle suscité l'apparition de nouvelles intentions de régulations à mettre en œuvre lors de l'entretien-conseil qui va suivre ?



**Schéma 20 : Représentation de l'activité d'observation du tuteur durant la visite de son stagiaire**

La mise en place de cet entretien *inter* amène alors deux remarques :

- Un suivi des intentions et décisions est réalisable à partir de l'analyse des quatre verbatim qui nous permettent une lecture chronologique des énoncés du sujet. Ce référencement temporel sera un élément important pour notre travail interprétatif ;
- Les présupposés de la didactique clinique permettent une approche particulière de l'activité d'observation : selon les assujettissements, les divisions et les singularités du sujet, un même fait apparaissant durant la séance n'aura pas la même valeur remarquable.

En conséquence de cette deuxième remarque, nous adoptons la même démarche d'analyse pour l'activité d'observation que pour l'activité de conseil : avec les analyseurs de la didactique clinique nous pouvons prendre en compte ce qui est *déjà-là* lorsque le sujet observe l'enseignant-stagiaire. Est-ce que l'enseignant-tuteur a vécu des incidents critiques marquants qui attirent son attention vers des faits particuliers, qu'est-ce qu'il ne supporte pas selon les phases de la séance ?

Prenons par exemple le passage dans les vestiaires. À un premier niveau, l'enseignant-tuteur sait que le temps que mettent les élèves pour se changer peut avoir une influence sur leur capacité d'attention des consignes de début de cours. Son *observation* sera rationnelle et efficace : si la durée de cette phase ne perturbe pas la suite de la séance, il n'est même pas obligé de la mettre en discussion. Dans un deuxième

cas de figure, si le sujet a connu de nombreux déboires dans les vestiaires avec une classe, il peut porter une attention toute particulière à la manière dont l'enseignant-stagiaire donne ses consignes et régule les éventuels débords. L'entretien-conseil sera alors l'occasion pour lui d'aborder ce thème en s'appuyant sur ses *expériences* précédentes et le savoir-faire qu'il en a retiré. Enfin à un niveau plus intime, si le sujet ne supporte pas que ses élèves circulent aléatoirement pendant ses cours, il peut saisir *l'alibi* du passage au vestiaire pour faire passer son message de cadrage des élèves. Dans ce cas de figure, la phase de début de cours pendant laquelle les élèves ont une certaine liberté est *à priori* un incident critique.

Donc indépendamment des caractéristiques intrinsèques des faits observés, le sujet a la possibilité d'accorder, ou non, le statut d'éléments remarquables aux actions qui se déroulent sous son regard, selon son expérience, sa sensibilité, ses principes, ses divisions... L'entretien *inter* offre ainsi une possibilité supplémentaire de révéler la singularisation des intentions de régulation, à partir notamment de la prise en compte de l'activité d'observation de la séance.

L'entretien *inter* est une nouveauté que nous introduisons dans le protocole habituel du recueil de données en didactique clinique. Sa réalisation est rendue possible grâce à la spécificité de l'activité de régulation de l'enseignant-tuteur qui se décline en deux activités distinctes dans le temps. Cette opportunité matérielle nous donne l'occasion d'affiner notre quête des remaniements des savoirs mis en circulation ce jour-là. Durant le moment qui sépare l'activité d'observation de l'activité de conseil, est-ce que le sujet confirme, change ou abandonne ses intentions initiales ? Pour faire apparaître les régulations intimes du sujet, l'activité d'observation est comprise elle aussi comme le résultat d'une *activité filtrée* par les *déjà-là* du sujet. Les analyseurs de la didactique clinique vont nous permettre de mettre en relation les données recueillies au cours de l'entretien *inter* avec une double échelle temporelle. Il y a d'abord les cohérences/incohérences à relever à l'échelle de la journée, c'est le suivi des savoirs mis en jeu par l'enseignant-tuteur. Il y a ensuite la possibilité et la nécessité d'analyser les choix opérés à partir de la connaissance du parcours professionnel et personnel du sujet, c'est l'appréciation de la singularisation de son activité d'observation.



---

## 4.2.6 Mode de recueil des données pour l'après-coup

Les recueils de données réalisés le jour de *l'épreuve* permettent parfois de révéler que les décisions prises par les sujets ne sont pas forcément rationnelles et prévisibles. Mais le constat est aussi fait que ces derniers ne sont pas toujours en mesure de les expliciter, n'ayant pas conscience de l'ensemble des phénomènes qui se sont produits au cours des interactions (Terrisse, 2017). Nous pouvons être en présence d'activités inconscientes, et le rapide et concis entretien *post* n'est pas un dispositif propice à leur enregistrement : sa temporalité est improductive pour ce domaine-là. Une étape supplémentaire dans l'articulation méthodologique de la didactique clinique doit être franchie pour arriver à l'interprétation des choix faits par le formateur en situation didactique : c'est le troisième temps de la didactique clinique, le temps *de l'après-coup*.

L'après-coup est un concept de la psychanalyse que Yvon Chevallard reprendra pour introduire l'idée de remaniement (Chevallard, 1991). C'est le « Terme fréquemment employé par Freud en relation avec sa conception de la temporalité et de la causalité psychiques : des expériences, des impressions, des traces mnésiques sont remaniées ultérieurement en fonction d'expériences nouvelles, de l'accès à un autre degré de développement. Elles peuvent alors se voir conférer, en même temps qu'un nouveau sens, une efficacité psychique » (Laplanche et al., 1967). L'après-coup est à la fois une mise à distance dans le temps et une répétition, c'est un dispositif qui va permettre la reconstruction.

Une fois encore le temps est un élément essentiel à la mise en œuvre de notre méthodologie. L'entretien *d'après-coup* doit permettre à l'enseignant-tuteur un retour réflexif sur sa pratique à partir de la réélaboration du récit de ses interventions. Il est nécessaire de le programmer après un certain laps de temps qui se compte généralement en semaines ou en mois mais qui peut aller jusqu'à deux ans (Loizon, 2004). Ce dispositif du long terme doit permettre l'accès à des explications qui sont enfouies dans l'expérience vécue des enseignants-tuteurs. Le temps long qui est laissé au sujet lui permet de réélaborer la logique des actions de transformation et d'abandon des thèmes abordés au cours des entretiens-conseil. Cette réflexion est suscitée en confrontant l'enseignant-tuteur aux choix didactiques qu'il a réalisés pour s'adapter à la contingence de « l'épreuve » de la séquence de régulation. Le chercheur est alors amené à lui soumettre des hypothèses interprétatives concernant la cohérence des faits observés. C'est le sujet qui, en dernier ressort, donnera *ses causes* explicatives, parfois en laissant émerger un *refoulé* professionnel auquel personne n'avait accès dans l'instantanéité de l'activité didactique. L'objectif de cet entretien est à nouveau de laisser la liberté au sujet d'exprimer la singularité de son point de vue mais sa préparation est bien distincte des entretiens précédents. Afin de préserver la confiance établie entre le chercheur et le sujet d'étude, la présentation de l'entretien reprend plusieurs points communs avec ceux déjà réalisés :

- Il faut informer l'enseignant-tuteur de la durée particulière de l'entretien d'après-coup : le chercheur a besoin de temps pour installer la logique de questionnement et le sujet doit avoir tout

le temps nécessaire pour développer ses réponses librement. La programmation de l'entretien sur un créneau dégagé de toute contrainte temporelle est importante ;

- Lors de la discussion de la date de rencontre, il est nécessaire de resituer l'objectif et la spécificité de *l'après-coup* par rapport à l'ensemble de la démarche ;
- Au moment de l'entretien, comme à chaque fois le chercheur doit prendre le temps de présenter le déroulement général, préciser les différentes étapes, donner éventuellement quelques exemples de questions et s'inquiéter que l'enseignant-tuteur n'ait pas de contrainte temporelle ou matérielle qui puisse perturber ou raccourcir ce temps d'échange. L'objectif est à nouveau de mettre en confiance le sujet. Ce préalable est d'autant plus important pour cet entretien que le sujet va être « confronté à lui-même » à travers la présentation de l'analyse de son activité didactique. Le rappel de l'anonymat dans les futures productions et de l'absence de jugement de valeur à l'égard de l'activité professionnelle mise en discussion est plus que jamais nécessaire. C'est particulièrement l'occasion de redire au sujet qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse attendue, pas d'attitude prédéfinie à avoir : les questionnements et interventions du chercheur peuvent être discutés, amendés, critiqués, refusés, et une non-réponse est tout à fait possible ;
- Au cours de l'entretien, des pauses et/ou des relances peuvent être introduites lors des changements de questions ou à la demande du sujet. Il est informé plusieurs fois de la « distance » le séparant de la fin de l'entretien.

Si une architecture générale et une logique de construction président à sa réalisation, la rédaction ne peut être complètement prévue à l'avance. Seule une partie générique qui servira à la fois d'introduction et de rappel des observations effectuées sera commune à l'ensemble des cas étudiés (voir Tableau 15).

	THÈMES GÉNÉRAUX	Exemple de question
1	Rappels	Quelle classe et quelle activité pour chaque journée de visite ?
2	Bilan général de l'année	Comment as-tu vu évoluer ton stagiaire au cours de l'année ?
3	Ton année de tuteur	Quel est ton ressenti après cette expérience ?
4	Les journées de visite	Comment qualifierais-tu ces deux moments institutionnels par rapport à l'ensemble de ton travail de tuteur ?
5	Le premier entretien-conseil	Que voulais-tu transmettre à partir de l'activité ... (ex : Volley) ?
6	Le deuxième entretien-conseil	Comment penses-tu l'avoir transmis ?
7	L'expérience de stagiaire professeur EPS ?	Comment pourrais-tu caractériser ton tuteur ? Quelle était son activité ?
	La pratique sportive	Comment a évolué ta pratique sportive de référence durant ton parcours professionnel ? Pour quelle raison ?

**Tableau 15 : Organisation de la partie commune de l'entretien d'après-coup**

L'objectif de l'attention portée à la présentation générale de cette troisième étape du protocole, sur les bases de l'organisation des deux précédentes, est de conserver la disponibilité et la confiance du sujet avant d'aborder avec lui des réflexions plus personnelles, voir intimes. En effet, le sujet va être amené, à l'issue de la partie introductive, à commenter non plus l'activité qu'il vient de réaliser, mais l'analyse de l'activité que le chercheur a observée. Ce n'est plus seulement l'enregistrement d'énoncés produits par le sujet lui-même au fil des thèmes retenus, c'est la mise en discussion d'hypothèses produites par le chercheur, issues d'un premier travail d'analyse de ces énoncés. Et le sujet a le droit de contredire cette analyse. Il est ainsi prévenu qu'il aurait l'entière liberté de valider, corriger ou rejeter *l'image qu'il verrait de lui-même dans le miroir tendu* par le chercheur.

La logique de construction de *l'après-coup* est différente des logiques précédentes : les entretiens de *déjà-là* et ceux de *l'épreuve* ont une trame commune pour faire apparaître la singularité des sujets, l'entretien *d'après-coup* a une élaboration singulière à chaque sujet pour mettre en discussion cette même singularité révélée. L'entretien *d'après-coup* ne peut donc pas être rédigé à l'avance, il nécessite plusieurs étapes qui fondent une partie importante du travail d'analyse des données :

- Disponibilité de l'ensemble des verbatim issus de tous les enregistrements audios déjà réalisés avec le sujet ;
- Analyse de l'activité de l'enseignant-tuteur lors de chaque journée de visite ;
- Analyse de la singularité du sujet.

Le temps qui sépare la réalisation de l'entretien *d'après-coup* de la séquence de régulation observée est aussi le temps nécessaire au chercheur pour traiter les données, les analyser et les interpréter avant de mettre en place le questionnement. Une des caractéristiques principales de ce questionnement est la mise en discussion des écarts repérés dans l'activité de l'enseignant-tuteur, par exemple écart entre ce qu'il annonce lors de l'entretien *ante* et ce qu'il réalise durant l'entretien-conseil. La construction de l'entretien *d'après-coup* doit ainsi inclure les extraits de verbatim qui serviront de rappel et re-contextualiseront les intentions du sujet. La discussion qui s'instaure pour reconstruire la situation didactique à partir d'un élément incohérent identifié doit permettre de venir approfondir avec le sujet des points qui « résistent » à l'analyse du chercheur (Loizon, 2016). Des questions sous-jacentes, des formules extraites des verbatim, une sémantique particulière, une attitude identifiée chez le sujet, la mise en relation de ces éléments entre eux et à l'intérieur des différents registres de verbatim (le déjà-là, l'entretien-conseil, les entretiens qui l'encadrent) sont autant de leviers constitués à l'avance pour entretenir et relancer l'analyse réflexive de l'enseignant-tuteur sur sa propre activité. Cette démarche qui consiste à donner à l'enseignant-tuteur l'occasion d'expliquer, s'il le peut, les raisons des remaniements effectués ne doit pas concentrer les échanges que sur les « ratés ».

Afin d'éviter le risque d'enfermer le sujet dans une représentation négative de son activité nous abordons la partie singulière de l'entretien *d'après-coup* par une présentation des savoirs mis en circulation de manière cohérente (voir Tableau 16). Nous revenons ainsi avec le sujet sur le cadre et l'objectif de notre travail, le passage des intentions aux décisions. Et nous pouvons déjà aborder la mise en perspective de cette activité décisionnelle avec la singularité du sujet révélée par les analyseurs de la didactique clinique. La comparaison de l'activité du jour 1 avec celle du jour 2 de visite peut être, par exemple, l'occasion d'aborder une notion particulière. Libre à lui de valider ou d'invalider cette mise en correspondance d'un choix didactique contingent avec *un déjà-là* construit dans le temps. Cette mise en relation se fera ensuite plus tenace lorsqu'il s'agira de discuter des causes susceptibles d'expliquer un remaniement impromptu. Nous pouvons conclure cet entretien par des axes de questionnements présentés comme plus généraux, par exemple *l'identité professionnelle*, illustrés au travers d'extraits de verbatim mis en relation et permettant d'introduire des hésitations, lapsus ou contradictions qui caractérisent la recherche de la vérité du sujet (Ben Jomâa & Terrisse, 2011).

	THÈMES GÉNÉRAUX	Exemple de mise en relation
1	Les intentions qui se réalisent en J1	Mise en relation avec une Conversion didactique Mise en relation avec un Impossible à supporter Mise en relation avec une Référence Mise en relation avec le Sujet supposé savoir Mise en relation avec un Déjà-là conceptuel Mise en relation avec un Déjà-là expérientiel Mise en relation avec un Déjà-là intentionnel Mise en relation avec d'autres énoncés extraits des verbatim
2	Les écarts qui apparaissent en J1	
3	Les intentions qui se réalisent en J2	
4	Les écarts qui apparaissent en J2	
5	Les intentions qui se réalisent en J1&J2	
6	Les écarts qui apparaissent en J1&J2	
7	Axes de questionnement	

**Tableau 16 : Organisation de la partie singulière de l'entretien d'après-coup**

Les caractéristiques intrinsèques de l'entretien d'après-coup, son articulation avec les autres temps de la démarche en didactique clinique ainsi que sa fonction déjà interprétative nous permettent de lui donner un statut théorique. C'est ce qu'explique André Terrisse (2000) « la vérité d'un acte d'enseignement ne se déduit pas spontanément de son observation. Elle n'est quelquefois pas consciente par l'enseignant lui-même. Elle a besoin à la fois d'un outil théorique, qui pose les exigences d'un retour sur soi, d'un passage par la parole, et des conditions méthodologiques d'une production de sens certes déjà présent dans l'acte, mais non encore élucidé ».

L'entretien *d'après-coup* est le troisième temps de la méthodologie de la didactique clinique. La notion d'après-coup a été introduite par Freud pour rendre compte de la possibilité offerte au sujet de prendre conscience, un certain temps après son activité, du sens véritable de celle-ci. Cette mise à distance dans le temps, qui peut parfois se compter en mois, voire en années, permet au chercheur de produire un premier ensemble d'hypothèses explicatives sur les cohérences et incohérences de l'activité décisionnelle de l'enseignant-tuteur observé. L'objet de l'entretien est de les lui soumettre afin qu'il puisse s'engager dans un retour réflexif sur sa pratique. La construction de l'entretien se décline en deux parties. La première est commune à l'ensemble des sujets, elle a pour but de faire les rappels nécessaires à la re-contextualisation des extraits de verbatim utilisés comme support de discussion. Elle permet aussi d'introduire la spécificité de la seconde partie de l'entretien afin de conserver la confiance du sujet. C'est une démarche nécessaire lorsque l'image de lui-même lui sera proposée, élaborée principalement à partir des incohérences qui résistent à l'analyse du chercheur. Cette logique pourra l'amener à reconstruire sa position à partir d'éléments personnels, voir intimes. Cette méthodologie qui cherche à rendre intelligible ce que le sujet produit parfois sans le savoir revêt un statut théorique en incluant dans son opérationnalisation le postulat de l'inconscient et des interprétations qu'il génère.

---

## 4.2.7 L'entretien d'après-lecture

Le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup constituent le fondement de la démarche clinique en permettant de faire converger options conceptuelles et méthodologiques. À partir d'une théorie du sujet en didactique et grâce à cette méthodologie articulée en trois temps, la didactique clinique cherche à produire des savoirs scientifiques. Pour Jean-Marie Van der Maren (1996, p. 23), cette logique permet le développement des sciences de l'éducation mais ne correspond pas à la logique du développement de l'éducation. Notre premier objectif est d'observer et de comprendre quelle est l'activité de l'enseignant-tuteur le jour de la visite de son stagiaire. Cette recherche permettrait-elle de contribuer à l'amélioration de celle-ci ? Au cours de la constitution de notre objet d'étude, la question de la formation des tuteurs est revenue plusieurs fois au détour d'une étude ou d'un article se focalisant sur le conseil en formation. Il s'agirait alors de contribuer à la production de savoirs professionnels à même d'instruire « sur la manière d'éliminer ou de surmonter les aspects de la situation éducative et de son environnement qui sont des obstacles à l'atteinte des buts socialement attribués à leur action » (Van der Maren, op. cit., p. 42). À ce niveau de réflexion se pose la question de l'utilité des connaissances extraites de notre étude pour les sujets eux-mêmes. La mise en place d'un nouvel entretien, en rajoutant une démarche supplémentaire à la logique méthodologique habituelle de la didactique clinique, est un possible élément de réponse.

L'entretien « d'après-lecture » est notre second postulat méthodologique. Il s'inspire des recherches menées par Laurent Filliettaz à l'Université de Genève sur les formateurs en formation. Pour cet auteur, l'activité des tuteurs est méconnue et renvoyée la plupart du temps à un ensemble de pratiques spontanées (Filliettaz, 2012). Il s'engage à caractériser cette activité mais cherche aussi à « contribuer à une professionnalisation accrue des acteurs de ce champ » à partir de trois thèses. Nous pensons que chacune d'entre elles correspond à la construction de notre propre démarche :

- La première renforce l'idée que c'est à partir d'une description fine des pratiques réelles que nous pouvons éclairer les acteurs de la formation professionnelle sur les obstacles qu'ils rencontrent ;
- La deuxième thèse considère qu'il est nécessaire que ceux-ci s'équipent d'outils analytiques leur permettant l'observation de leur pratique de formation. C'est là un des enjeux de la création de l'entretien d'après-lecture ;
- La dernière revient à considérer que le champ scientifique permettant l'étude des pratiques de formation est aussi celui qui peut contribuer à la constitution des ressources supports de l'activité réflexive des formateurs sur leur propre pratique.

L'entretien d'après-lecture est construit à partir de l'observation et la compréhension de l'activité singulière du sujet. Le but est de proposer au tuteur un outil permettant de partager l'analyse de sa pratique effective les jours de visite. La construction de cet outil repose sur les mêmes concepts que ceux qui ont permis la

description de son activité, ceux de la didactique clinique : le déjà-là, la Référence, la conversion didactique, l'impossible à supporter et le sujet supposé savoir. C'est une étape qui correspond à un autre niveau de réflexion : à partir de la connaissance que nous avons de l'activité des sujets, que peut-on leur mettre à disposition qui contribuerait à améliorer leur exercice de tuteur ?

L'objet de l'entretien d'après-lecture sera de soumettre à l'enseignant-tuteur un ensemble de conclusions, présentées par écrit, afin de pouvoir recueillir et discuter des réactions et perspectives que cela lui inspire : est-ce que la connaissance des logiques, parfois intimes, qui président à l'organisation et l'émergence de son activité dans la situation de l'entretien-conseil peuvent lui être utiles pour améliorer son travail de tuteur ? À ce premier niveau, individuel, nous devons déjà prendre soin de cerner les limites d'une opération qui consiste à diffuser à un praticien une information produite par théorisation de sa pratique. Nous pensons que ce « retour sur le terrain » nous confronte à deux limites :

- Une première limite est inhérente au champ scientifique qui fonde la spécificité de notre démarche et qui peut présenter pour un professionnel de l'enseignement secondaire un degré de complexité rebutant. D'une part la didactique clinique emprunte de manière complémentaire les apports théoriques de la didactique et de la psychanalyse et de fait démultiplie les concepts à assimiler. D'autre part la dimension psychanalytique et le postulat d'une théorie du sujet en activité sont des références à la part intime et inconsciente qui anime chacun d'entre nous et qui d'ordinaire reste voilée au regard extérieur. Avec l'approche clinique, communiquer au sujet même le résultats de nos analyses le confronte à la « violence de l'interprétation » (Plaza, 1999, p. 55)
- Une seconde limite est la profusion de données qu'induit notre démarche méthodologique et la densité des informations qu'elle produit. Parmi les intentions-décisions étudiées, sur lesquelles revenir ? A l'intérieur des singularités révélées, quelles sont celles qu'il est pertinent de présenter au sujet ?

L'ensemble de ces remarques, ainsi que les points importants déjà annoncés pour les entretiens précédents, nous permettent de poser une série de règles pour la construction de l'entretien d'après-lecture :

- Ce nouveau temps de la méthodologie en didactique clinique doit être annoncé dès le départ aux sujets d'étude ;
- La spécificité de cet entretien par rapport aux précédents et son organisation générale doivent être présentées en introduction ;
- La dimension psychanalytique des analyseurs et la part intime du sujet mise en discussion doivent être restituées et resituées dans la finalité professionnelle de l'entretien : il s'agit d'écarter tout

risque de la part du chercheur et du sujet de s'engager dans une « analyse » au sens psychanalytique du terme ;

- En relation avec la règle précédente, une sélection efficace doit être opérée dans le corpus des observations mises en relation. Ainsi la sélection du savoir mis en circulation avec le stagiaire se réalise à la fois à partir de la pertinence de celui-ci à l'intérieur du registre des compétences professionnelles et au regard de la transmissibilité et de la recevabilité des déjà-là que notre étude lui associe. En d'autres termes, une fois le savoir professionnel sélectionné pour sa représentativité de l'activité de tuteur en général, il faut vérifier que la manière singulière dont le sujet l'opérationnalise soit facilement et éthiquement<sup>126</sup> présentable à lui-même ;
- Si, après la mise en œuvre de la règle précédente, plusieurs cas de figures restent à notre disposition, il faut être capable de limiter la portée de notre entretien à un, voire deux savoirs bien délimités. L'objectif de cette restriction volontaire est de ne pas saturer le sujet, ni en réception de conclusions, ni en production de perspectives. Il faut opérer un choix stratégique en prenant le pari que le savoir professionnel retenu sera propice à l'analyse réflexive de l'enseignant-tuteur. Ce pari est guidé par la connaissance que nous avons des grands axes de questionnement qui traversent le sujet.
- Comme pour les réalisations précédentes, la volonté de conservation de la relation de confiance guide nos questions du général vers le particulier.

Avec la même logique que pour l'entretien d'après-coup fondée sur le travail interprétatif des faits didactiques relevés, l'entretien d'après-lecture ne produira qu'une rédaction singulière. Dès le départ, les informations proposées au sujet sont spécifiques à son activité. Cette écriture ne peut pas être rédigée à l'avance, elle est dépendante des conclusions conçues à l'issue des trois temps habituels de la didactique clinique.

Nous avons à notre disposition un cadre de fonctionnement suffisamment délimité pour introduire une nouvelle hypothèse méthodologique. Il nous permet de préciser le protocole spécifique de ce recueil de données fondé lui aussi sur l'entretien semi-directif : il s'agit de soumettre au sujet la lecture d'un document sur lequel portera l'entretien et de recueillir ses réactions. C'est finalement une déclinaison particulière de l'entretien clinique tel que le définit Van der Maren (op. cit., p. 318) : « L'idée à la base de cette technique se résume à demander au sujet d'exprimer les perceptions qu'il a de son action ou de son état, de verbaliser son action pendant qu'il effectue une tâche particulière, et à observer les conduites du sujet confronté à des nécessités d'action ». Nous chercherons ici à observer les nécessités de régulation que le sujet pourrait apporter à l'organisation de son activité future de tuteur après qu'il ait effectué, à l'aide des interprétations

---

<sup>126</sup> L'éthique ici est comprise au sens du respect de l'intimité de certaine révélation que le chercheur pourrait avoir mis à jour alors qu'elles étaient jusqu'à maintenant inaccessible pour le sujet.



du chercheur, l'analyse de son activité actuelle. Une fois l'ensemble des résultats traités pour une étude de cas, deux opérations sont nécessaires pour mettre en place ce nouveau dispositif :

- La première règle déjà énoncée est celle de la sélection. Une fois retenu le savoir mis en circulation que nous voulons présenter au sujet, un travail d'écriture spécifique doit permettre l'engagement d'une discussion sur des savoirs professionnels reproductibles à partir de savoirs scientifiques nouveaux et singuliers.
- La seconde opération est la construction de l'entretien lui-même fondée à la fois sur les points spécifiques que nous voulons soumettre à la lecture du sujet et les thématiques générales d'amélioration du travail de tuteur que nous voulons aborder avec lui.

Ces deux opérations sont donc intimement liées, dans leur préparation mais aussi dans leur mise en œuvre puisque nous alternons lecture du document et discussion tout au long de l'entretien (voir tableau 17). Concernant le premier travail, c'est à l'intérieur des conclusions produites pour caractériser l'activité du sujet qu'il faut rédiger un compte rendu qui présente les résultats obtenus en trois étapes progressives :

D'abord préciser le point sur lequel nous portons notre attention : « Durant l'(les) entretien-conseil, il y a un savoir que le tuteur a mis en discussion qui nous intéresse particulièrement ... ». C'est le QUEL choix du sujet qui introduit le document.

Ensuite expliquer ce que nous avons appris de la manière d'agir du sujet : « Nous avons observé que ce savoir a été abordé et échangé d'une manière particulière, ... ». C'est le COMMENT opère le sujet qui lui est présenté par écrit.

Enfin aborder les différents éléments que nous avons pris en compte pour comprendre pourquoi l'activité s'est déroulée ainsi : « Nous pensons que le choix de ce savoir et la manière dont il a été partagé ont pour origine ... ». C'est le POURQUOI le sujet agit ainsi qui conclut le document.

	<b>CHEMINEMENT GÉNÉRAL</b>	<b>Exemple de question</b>
1	<b>Lecture des chapitres I&amp;II</b>	
2	Contextualisation	Comment tu te remémores ces éléments, avec le recul ?
3	Bilan	Qu'est-ce que tu retiens des échanges sur ce(s) savoir(s) ?
4	Perspectives	Quels savoirs voudrais-tu transmettre maintenant, comment ?
5	<b>Lecture du chapitre III</b>	
6	Introduction	Quelle est ta première réaction, ton ressenti ?
7	Ouverture de la discussion	Qu'en penses-tu ?
8	Exploration d'un ou plusieurs points particuliers	Qu'est qui pourrait t'aider à améliorer ce point qui te pose problème ?

**Tableau 17 : Organisation de l'entretien d'après-lecture**

Nous remarquons que les deux premières étapes relèvent de l'analyse didactique traditionnelle et correspondent à la culture professionnelle du monde de la formation. Nous allons profiter de cette configuration pour proposer à l'enseignant-tuteur d'arrêter sa lecture après ces chapitres I et II : l'objectif est de ne pas le bloquer, ce qui l'empêcherait de se livrer plus en avant. Une première série de questions est introduite pour re-contextualiser l'année du tuteur, faire le bilan de son activité et s'engager dans une réflexion prospective sur les futurs savoirs à transmettre. Concernant la dernière étape, c'est la spécificité de la didactique clinique d'accéder à ce niveau de compréhension. Mais ce n'est pas un registre qui est coutumier pour les enseignants, l'activité *réelle*. Nous pensons que la présentation doit être concise et précise. Il faut présenter les éléments clés des *déjà-là* du sujet de manière différenciée, sans perdre le sujet dans la complexité des mises en relation que le chercheur a eu le temps de développer lors de son propre travail rédactionnel. Lorsque l'explication fait appel aux singularités identifiées, il ne s'agit pas de les esquiver mais de les rendre intelligibles pour un lecteur non familiarisé avec les notions de psychanalyse sous-jacentes. Par exemple pour une notion *d'Impossible à supporter* présentée à la lecture, la sémantique utilisée pourra être traduite en termes plus génériques comme « ce qui semble poser problème de manière répétée ... » ou « ce qui revient souvent ... ». Et ce point pourra être explicité oralement, durant l'entretien qui suit : « et maintenant que tu sais qu'il y a des choses que tu ne supportes pas ... ».

Nous pensons enfin que la dernière partie de ce document nécessite une attention particulière pour conserver la confiance du sujet et permettre d'engager la suite de l'entretien *d'après-lecture* dans de bonnes conditions. En effet l'enseignant-tuteur, au cours de la lecture de ce chapitre, et malgré les précautions précédemment décrites, peut ressentir un changement d'état affectif inhérent à la découverte de sa propre image professionnelle. Il s'agit alors de revenir à des conclusions en rapport avec le registre des compétences professionnelles habituelles et qui positionnent le sujet d'une manière positive dans ce domaine. L'attention du chercheur est ensuite tournée vers la manière dont le sujet s'approprie les conclusions soumises à sa lecture. L'objectif est de saisir la direction dans laquelle le sujet engage plus facilement sa réflexion prospective. L'idée est de trouver le bon point d'ancrage pour lui proposer un questionnement autour des actions à mettre en œuvre pour améliorer son activité de tuteur : « qu'est-ce qui pourrait t'aider à améliorer ce point qui te pose problème ? »

Dans le cadre de la dimension exploratoire de ce dispositif nous compléterons notre approche du retour réflexif de l'enseignant-tuteur sur son activité en utilisant la grille d'analyse des « trois rapports à ». Cet outil nous permet de comprendre le sujet lorsqu'il produit l'effort de se confronter à son environnement professionnel. Nous pouvons faire l'analyse de ces dynamiques à partir du corpus des énoncés du sujet. Nous nous proposons de tester cette caractérisation de l'activité de tuteur auprès des sujets eux-même par l'intermédiaire d'une auto-évaluation. Nous proposerons un « questionnaire graphique » sur les rapports qu'il pense entretenir avec le savoir, l'épreuve et l'institution : après explication de chaque axe nous demanderons à l'enseignant-tuteur de se positionner sur l'échelle de valeur répartie de 1 à 4.

Nous avons vu au cours de ce chapitre différents points qui délimitent le cadre de la dimension innovante de l'entretien *d'après-lecture*. L'origine de ce postulat méthodologique fait écho aux travaux de Laurent Filliettaz qui ont pour objectif à la fois l'amélioration de la connaissance de l'activité des tuteurs et la constitution d'outils mis à leur disposition pour réfléchir à leur propre pratique. Notre objectif est de mettre à disposition des enseignants-tuteurs l'analyse de leur activité, par écrit, afin qu'ils puissent nous en livrer un retour réflexif. Malgré les contraintes qui pèsent sur cette transposition de savoirs scientifiques en discussion professionnelle, deux opérations doivent être réalisées conjointement : l'écriture du document qui sera présenté au sujet et la construction de l'entretien qui doit recueillir ses réactions. En alternant lecture et discussion, l'objectif est de ne pas bloquer l'enseignant-tuteur au fur et à mesure que se dévoile l'intime de son fonctionnement. Dans un premier temps, c'est le *quoi* et le *comment* qui ont été transmis au cours de l'entretien-conseil qui seront soumis à sa lecture. Les thèmes abordés à la suite portent sur la manière dont il voudrait faire évoluer ses choix des savoirs mis en circulation avec le stagiaire. Un second temps de lecture est proposé pour s'attaquer au *pourquoi*. Les *déjà-là* et singularités en rapport avec le savoir en discussion sont introduits avec le souci de ne pas troubler la compréhension et la réception de ces révélations. Selon les réactions du sujet, c'est au chercheur de s'attarder sur un point qui permettra de porter les échanges sur des questions en rapport avec une formation possible des tuteurs pour répondre aux difficultés identifiées. En complément nous observerons l'intérêt de proposer aux sujets une auto-évaluation de leur rapport au savoir, à l'institution, à l'épreuve.

## 4.3 Méthodologie de traitement des données

---

### 4.3.1 L'interprétation

Les auteurs en didactique clinique rappellent régulièrement que « l'enseignement et la psychanalyse n'ont rien à voir, en tant que pratique » (Carnus & Terrisse, 2013, p.128). Cependant, la notion d'interprétation, qui est le moteur d'une phase importante de notre méthodologie, est proche de celle utilisée en psychanalyse. Nous cherchons à dégager « du sens latent dans le dire et les conduites d'un sujet » (Laplanche et al., 1967). Cette démarche renvoie à l'énigme du chercheur qui souhaite que l'enseignant « construise ce qui a été oublié » (Freud, 1937).

Plusieurs définitions ont cours pour ce terme, Van der Maren (1996) les regroupe en quatre dimensions :

- L'interprétation est d'abord l'explication. Cette recherche de signification recouvre aussi la notion de manie qui renvoie aux sciences divinatoires. L'auteur regroupe ce dévoilement du caché sous le terme de *divination*.
- L'interprétation a aussi le sens d'exécution d'une œuvre par un artiste. Pour notre domaine il faut retenir l'image de la *mise en scène*.
- D'un point de vue technique, l'interprétation est une *interface* qui met en relation plusieurs éléments d'un système.
- Enfin l'interprétation est la *traduction* de l'énoncé de l'émetteur (ici le sujet étudié) dans un langage compréhensible par les auditeurs (ici les lecteurs de l'étude, y compris le sujet lui-même).

À ces quatre fonctions de l'interprétation correspondent des règles qui accèdent la véracité des résultats qu'elle produit.

La fonction d'interface de l'interprétation doit permettre de transférer de l'information en maintenant une correspondance entre les présentations produites. Pour notre étude il s'agit de faire correspondre les anecdotes personnelles du sujet avec les analyseurs de la didactique clinique.

La traduction, à défaut de pouvoir produire une correspondance terme à terme, doit pouvoir maintenir le parallélisme des significations. Dans notre cas nous cherchons à traduire la formalisation de son activité professionnelle par le sujet en catégories de savoirs significatifs de la didactique de l'EPS.

La fonction de mise en scène introduit une dimension supplémentaire aux fonctions précédentes : la dynamique propre à l'espace et au temps. Il s'agit pour l'interprète d'introduire de l'émotion et du commentaire pour indiquer comment l'auteur se déplace à l'intérieur de ses propres propos. C'est un premier niveau de révélation des motifs absents ou implicites du texte. Avec notre recherche, l'interprétation prend en compte le contexte émotionnel dans lequel le savoir est « entré en scène ».

La dernière fonction, la divination, est celle qui révèle et supporte l'objectif de notre démarche scientifique : le dévoilement du caché. Trois éléments conditionnent sa réalisation (Van der Maren, op.cit.), ils recourent les principes théoriques de la didactique clinique. Il faut d'abord accepter les deux lectures possibles d'un même énoncé de l'enseignant-tuteur, celle directe dans le verbatim de l'entretien, celle médiatisée dans les tableaux d'analyse du chercheur-interprète. Il s'agit ensuite de se souvenir que le sens caché est latent et que le recul temporel est un chemin d'accès à son dévoilement. Enfin la connexion doit être possible entre ces deux niveaux de lecture, c'est justement un des enjeux méthodologiques de notre démarche.

La logique et la temporalité de notre méthodologie consacre l'entretien « d'après-coup » comme point de convergence des différents niveaux d'interprétation possibles. Le premier niveau est l'interprétation de l'activité didactique de l'enseignant-tuteur. Celle-ci est traduite en termes de savoirs que ce dernier a l'intention de transmettre. A l'interface des décisions, de leur mise en œuvre et des remaniements que leur analyse révèle nous faisons appel aux analyseurs de la didactique clinique pour interpréter les singularités révélées. Le deuxième niveau d'interprétation implique l'émetteur lui-même auquel nous allons soumettre le fruit de nos réflexions. L'interprétation relève de la responsabilité du chercheur mais aussi, dans notre logique théorique, de celle de l'auteur. C'est ce que résume André Terrisse (Terrisse & Carnus, 2009, p. 28) lorsqu'il reprend l'option anthropologique de Claude Lévi-strauss (1962) qui précise que l'indigène a toujours raison. Nous proposons à l'enseignant-tuteur une « mise en scène » de son activité en lui présentant le dévoilement de certains aspects de son activité qui n'apparaissent pas en première lecture.

Le niveau suivant d'interprétation des résultats est l'analyse de ce nouveau recueil de données : est-ce que le sujet a confirmé ou infirmé les premières interprétations que nous avons fait de son activité ? Comment interpréter ces nouvelles réponses ? Nous sommes, à l'issue de l'entretien *d'après-coup*, en mesure d'infirmier ou de confirmer les interprétations de logique de transmission de savoir que nous avons fait. Ce niveau de réflexion nous permet de discuter des résultats produits par ces interprétations pour extraire de nos études de cas des observations susceptibles d'éclairer la compréhension générale de l'activité du tuteur. André Terrisse (Carnus & Terrisse, op. cit.) présente ce travail « d'extraction » et de « construction » comme sous la forme de *formule*. Une fois le travail d'interprétation réalisé, l'objectif de la recherche en didactique clinique est atteint. La formule devient la clé d'intelligibilité de la pratique de l'enseignant observé. Dans le cadre de notre travail, l'entretien *d'après-lecture* devient une étape supplémentaire qui consiste à reprendre avec le sujet lui-même les différentes dimensions de la formule pour en mesurer le potentiel formateur. Le sujet est à nouveau associé à ce travail de réflexion prospective qui s'engage à partir

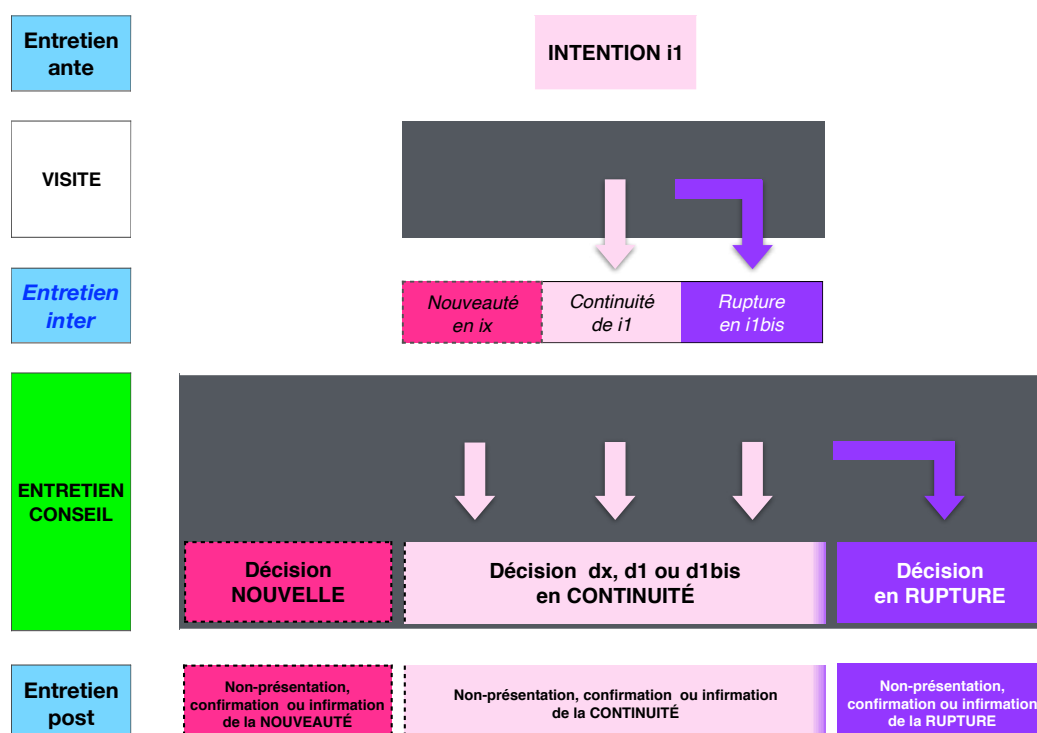
de ses réussites et difficultés à faire circuler un savoir professionnel. Une fois qu'il s'est vu « en scène », comment *traduit*-il les problèmes qu'il rencontre en pistes d'évolutions de son travail de tuteur ?

Nous pouvons comprendre le travail d'interprétation comme une étape clé de la démarche en didactique clinique. L'interprétation sert à dévoiler le sens caché en le mettant en scène. C'est une traduction des énoncés du sujet que l'on peut réaliser en mettant en relation différents niveaux de compréhension de ceux-ci. Le temps est encore un élément fondamental pour cette opération en permettant à la dimension latente des actes de l'enseignant-tuteur de s'exprimer au cours de l'entretien *d'après-coup*. Avec le recul induit par cette démarche, le chercheur prend le temps de construire les raisons des décisions didactiques prises par le sujet lors de l'entretien-conseil. Dans le temps, ces décisions peuvent apparaître sous un nouveau jour pour l'enseignant-tuteur qui a agi dans l'instant : c'est finalement sa parole et son interprétation qui concluront l'étude de cas. C'est un des enjeux épistémologiques principaux de la démarche clinique : donner la parole au sujet puisque « seul le sujet peut dire quelque chose de la part qu'il prend dans ce qui lui arrive » (Terrisse & Fouquet, 2000). La spécificité de notre travail implique un nouveau niveau d'interprétation. L'entretien *d'après-lecture* donne la possibilité à l'enseignant-tuteur d'interpréter l'analyse de son activité avec le stagiaire pour imaginer les évolutions qu'il pourrait apporter à son activité de conseil.

### 4.3.2 Représentation schématique de l'activité décisionnelle

L'objet de ce paragraphe est de revenir sur l'ensemble des recueils de *l'épreuve* pris comme un dispositif global. L'idée est d'appréhender l'activité de l'enseignant-tuteur comme une suite de choix en cascade. L'objectif de notre démarche est de pouvoir faire apparaître un suivi des intentions et décisions didactiques de l'enseignant-tuteur au cours de sa journée de visite.

Grace à l'observation intermédiaire réalisable à partir de l'entretien *inter*, nous allons pouvoir construire une schématisation de la progressivité des options possibles à partir d'une option initiale (voir Schéma 21).



**Schéma 21 : Représentation schématique de l'arborescence des choix réalisables par le tuteur durant la séquence de régulation**

Cette première option est principalement une intention initiale que l'entretien *ante* cherche à recueillir. Ces intentions se regroupent en un certain nombre correspondant à un état d'avancement de la réflexion de l'enseignant-tuteur avant l'observation de l'activité de son stagiaire. L'ensemble de ces réflexions sont répertoriées dans un tableau pour être identifiées par un énoncé, un numéro correspondant à l'ordre d'apparition dans le verbatim {*inúmero*}, et une couleur. Le rose clair sera la couleur de l'intention initiale. L'option initiale peut aussi devenir l'absence d'intention initiale lorsque qu'apparaît dans l'entretien *inter* une intention non formulée précédemment. Cette nouvelle intention est introduite à la suite dans le tableau, répertoriées par le numéro suivant et avec une couleur dégradée : le rose/ fraise. Au cours de ce même entretien, le sujet peut nous faire part d'un premier remaniement lorsqu'il estime que son intention initiale perd de sa pertinence ou de sa cohérence à l'issue de ce qu'il a observé chez le stagiaire. Nous prenons en

compte cette *rupture* en renommant l'intention {*inúmeroBIS*}, en reportant dans le tableau une nouvelle formulation et en la caractérisant de la couleur dégradée rose/violette.

Dans le déroulement de la journée, l'entretien-conseil est l'étape suivante, c'est le moment des prises de décision didactique. Ces décisions seront résumées sous forme d'un énoncé. L'organisation de notre analyse s'opère à partir de trois options possibles de la mise en circulation du savoir que l'enseignant-tuteur veut transmettre :

- NOUVEAUTÉ : le tuteur prend la décision d'introduire un nouveau sujet de discussion qui peut avoir diverses origines : présenter un point particulier de l'organisation de la séance, revenir sur une intervention auprès des élèves ou aborder une nouvelle analyse des contenus. LA nouveauté peut aussi s'identifier dans diverses formes : en adoptant un nouveau mode de relation durant l'entretien ou en abordant le domaine affectif sans l'avoir signalé précédemment. Par exemple l'enseignant-tuteur décide de discuter de l'organisation d'une sortie pédagogique organisée par le stagiaire alors qu'il ne l'avait jamais abordée dans les entretiens avec le chercheur. La décision nouvelle se voit attribuer un numéro qui fait suite aux numéros des intentions {*dnuméro*} et ressort dans les tableaux sous la couleur rose fraise.
- CONTINUITÉ : le tuteur met en œuvre l'intention annoncée lors des entretiens *ante* ou *inter*. Dans les tableaux récapitulatifs, une décision en continuité est de la même couleur que son intention : rose clair.
- RUPTURE : la rupture peut prendre deux formes différentes. Soit la rupture apparaît au travers de l'absence de discussion sur le point présenté par le sujet au chercheur. Il y a rupture parce que l'intention initiale n'est pas traduite en échanges. Par exemple l'enseignant-tuteur avait prévu de terminer l'entretien en demandant au stagiaire de faire un bilan de la discussion et finalement c'est lui qui conclue sans le faire verbaliser. Soit la rupture est une décision qui diffère par son sens ou par sa forme avec l'intention initiale. Par exemple nous relevons que, dans le choix de la formulation des retours que l'enseignant-tuteur fait au stagiaire, des propos encourageants et rassurants apparaissent alors que dans ses intentions initiales il avait écarté l'idée de soutenir un stagiaire qui avait de l'assurance. Les décisions en rupture apparaissent dans les tableaux sous la couleur violette.

A l'issue de ces identifications, nous pouvons formaliser les logiques que nous avons révélées à l'aide d'une schématisation en arborescence basée sur l'alternative décision nouvelle (DN), continuité entre les intentions et les décisions (DC) ou rupture entre celles-ci (DR).



La logique méthodologique de la didactique clinique permet de vérifier une première fois la manière dont le sujet a conscience de la cohérence, ou non, de la cascade de décisions qu'il vient de réaliser. C'est l'entretien *post* qui permet de recueillir à chaud les premières impressions de l'enseignant-tuteur.

Confirme-t-il le *bon déroulement* d'une intention qu'il avait préparée, annoncée puis mise en œuvre comme il l'entendait ? A-t-il conscience des remaniements qu'il a opérés durant l'entretien-conseil, est-il capable d'en donner une première explication ?

L'entretien *post* est aussi le premier processus révélateur d'une activité qui pourrait apparaître à l'insu du sujet. Si la lecture des verbatim de la journée révèle dès la première lecture un écart flagrant entre intention et décision (nouveau ou rupture), pourquoi, lors des échanges réalisés immédiatement après son activité de régulation, le sujet n'est pas revenu sur ces remaniements ?

Il existe une logique qui préside à l'organisation de notre traitement des données. L'activité des enseignants-tuteurs est traduite en intentions et décisions dont nous étudions les correspondances d'abord à l'échelle de la journée. Nouveautés, continuités et ruptures peuvent apparaître avant et après la visite puis lorsque le tuteur intervient auprès de son stagiaire. Afin de rendre lisible les logiques qui s'instaurent, l'activité du sujet est résumée dans des énoncés, répertoriée par des numéros et identifiée par des couleurs distinctes selon la cohérence de la cascade de décisions. Ces données issues de la journée de visite sont traitées pour comprendre l'arborescence des choix possibles. Le dernier recueil, l'entretien *post*, est une première possibilité de relever la manière dont a conscience le sujet de ses propres remaniements professionnels.

### 4.3.3 Outils de catégorisation du savoir en circulation

Pour comprendre pourquoi le tuteur prend la décision de traiter tel ou tel type de savoir avec son stagiaire nous devons catégoriser ces derniers. Ce travail est réalisé à partir des études portant sur le conseil. Nous reprenons d'abord les deux axes de questionnement soulevés par Loizon (2008) : la structuration de l'entretien lui-même et ses contenus. Ensuite, concernant la teneur de ces contenus, nous nous référons à la catégorisation utilisée par Dugal & Amade-Escot (2004) qui retiennent trois types de contenus principaux abordés lors des échanges entre le tuteur et le stagiaire : l'organisation de la séance, les interventions auprès des élèves, les contenus enseignés. En parallèle à cette première distinction, nous pouvons catégoriser le type de relation que le sujet voulait, ou essayait, d'instaurer au cours de l'entretien. Nous avons choisi de reprendre les quatre types de relations distingués par Gervais & Desrosiers (2005) : une relation directive centrée sur le contrôle, une relation directive centrée sur l'information, une relation d'approche collaborative et une relation non directive. Pour compléter ces catégories, nous intégrons les remarques de nombreux chercheurs qui soulignent l'importance de la dimension émotionnelle que peut prendre la relation entre le tuteur et son stagiaire, par exemple pour aider à faire face au « drame émotionnel de la classe » (Chaliès et al., 2009). Nous distinguons alors neuf intentions possibles réparties en quatre catégories (voir Tableau 18).

Domaines	Intentions	Illustrations	
Contenus discutés au cours de l'entretien	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulations sur la gestion des situations, du temps, organisation des lieux, des espaces, des groupements d'élèves	Savoirs didactiques de l'APS/EPS en discussion
	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulations sur les communications, sollicitations, feed-back, encouragements	
	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulations sur la sélection des contenus, leur transmission par l'enseignant et leur appropriation par les élèves	
Organisation de la régulation	Intention d'organisation de la régulation	Indications de structuration du déroulé de l'entretien	Savoirs professionnels du tuteur mobilisés
Relation pendant l'entretien	Intention de régulation par approche directive centrée sur le contrôle	Le tuteur recommande des manières de faire sur le choix des contenus et des méthodes.	
	Intention de régulation par approche directive centrée sur l'information	Le tuteur fournit des pistes ou des suggestions sur les contenus et méthodes, en vue de faire des choix.	
	Intention de régulation par approche collaborative	La planification de l'enseignement et les compétences à développer chez l'ES sont discutées dans un cadre coopératif.	
	Intention de régulation par approche non directive	La conception de son enseignement, puis son expérimentation sont laissées à l'ES ; elles sont analysées en commun ensuite.	
Domaine affectif	Intention de régulation affective	Mise en confiance du stagiaire, encouragement, bienveillance.	

Tableau 18 : Catégorisation des intentions d'intervention durant l'entretien-conseil.

Notre définition des savoirs professionnels mobilisés par le tuteur reprend l'idée de la pluralité soulevée par Tardif, Lessard&Lahaye (1991, p.58), pour qui le savoir des enseignants est « un savoir pluriel, formé par l'amalgame plus ou moins cohérent de savoirs issus de la formation professionnelle, de savoirs disciplinaires, curriculaires et d'expérience ». À partir de différents travaux scientifiques, nous avons construit un outil constitué de quatre catégories qui regroupent neuf intentions possibles : les contenus discutés au cours de l'entretien, l'organisation de la régulation, la relation pendant l'entretien et le domaine affectif. C'est une définition opérationnelle qui participe à la mise en place de notre méthodologie.

#### 4.3.4 Outils de catégorisation des écarts entre intentions et décisions

En suivant la logique mise en œuvre par les auteurs de la didactique clinique, l'objectif est de distinguer les formes de variabilité intra et interindividuelle afin de prendre en compte l'ensemble des variables qui interagissent lors de l'activité didactique. Marie France Carnus (2003) s'intéresse aux effets que produisent ces écarts entre intentions et décisions sur les contenus d'enseignement. Dans le cadre de l'enseignement d'un cours d'EPS, trois types d'effets sont relevés :

- Le remaniement dans l'action est réalisé pour maintenir le contrôle de la classe ;
- Un écart peut être concédé une fois trouvée dans l'urgence une mise en œuvre plus pertinente que ce qui était prévu ;
- Enfin une part des écarts reste sans explication immédiate et semble opérer à l'insu des enseignants.

Avec cette auteure, c'est une distinction nouvelle qui est apparue dans l'explication des remaniements sans cesse réalisés durant l'activité didactique. Les deux premières catégories sont répertoriées dans les compétences nécessaires à la réalisation du métier d'enseignant<sup>127</sup>. Les changements que le sujet introduit dans son activité par rapport aux intentions initiales peuvent être considérés comme la marque de son savoir-faire professionnel et l'expression de son expérience. C'est sa capacité à s'adapter à la contingence de la situation didactique. L'introduction d'une catégorie supplémentaire apporte un éclairage nouveau en permettant de prendre en compte des phénomènes qui jusqu'à la restaient sans explication.

Notre tâche consiste à adapter ce registre des écarts concédés en situation d'enseignement à la situation de l'entretien-conseil (voir Tableau 19).

		Remaniements durant un cours d'EPS	Remaniements durant l'entretien-conseil
<b>é-T1</b>	Écart de Type 1	<b>Écart concédé pour maintenir le contrôle de la classe</b>	Écart concédé pour maintenir la discussion
<b>é-T2</b>	Écart de Type 2	<b>Écart concédé pour une mise en œuvre plus pertinente</b>	Écart concédé pour rechercher l'efficacité
<b>é-T3</b>	Écart de Type 3	<b>Expression de l'inconscient</b>	Expression de l'inconscient

**Tableau 19 : Les catégories d'écarts de l'activité didactique**

Pour la première catégorie, l'objectif de l'enseignant est d'assurer la discipline dans son cours et de conserver le pilotage de la classe : entretenir l'activité des élèves, les mener vers l'objectif pédagogique à

<sup>127</sup> Par exemple pour la compétence P5 du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation : « En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages. ». Arrêté du 1-7-2013, M.E.N.

atteindre. En transposant cet enjeu de maintien de l'activité d'apprentissage, nous avons comme première catégorie d'écart les remaniements réalisés pour maintenir la discussion, relancer les sujets d'échanges.

La seconde catégorie définie par M.-F. Carnus renvoie à la capacité d'adaptation de l'intervenant qui peut saisir l'opportunité de l'apparition d'une configuration didactique particulière porteuse d'une régulation pertinente au regard des apprentissages poursuivis. Dans le cadre de l'entretien-conseil ces opportunités peuvent prendre différentes formes : un mot ou une formule que le stagiaire utilise pour formaliser l'activité de ses élèves ; la difficulté qu'il peut rencontrer pour caractériser sa propre activité ; la comparaison qu'il peut faire avec une autre classe, une autre APSA ; un exemple qu'il cite pour illustrer son propos ; un silence ou hésitation qui apparaissent dans ses explications ; un trouble émotionnel qui transparait lors de l'introduction d'un point particulier ... Lorsque que l'enseignant-tuteur est en mesure de relever ces signaux apparaissant au cours des échanges, il peut se saisir cette opportunité pour rendre plus efficace la teneur de ses propos. Ce peut être le moyen de renforcer l'analyse du point sur lequel ils échangeaient, ou au contraire l'occasion de « rebondir » sur un nouveau thème d'échange. La seconde catégorie de remaniement des intentions est ainsi caractérisée par la recherche de l'efficacité.

Pour la dernière catégorie d'écart, introduite par les auteurs de la didactique clinique, la définition de ses effets ne peut pas s'énoncer à priori puisqu'elle recouvre un ensemble d'écarts qui jusqu'à présent ne rentraient pas dans les analyses didactiques. Sa caractéristique est d'abord d'être reconnue, observée, afin d'introduire dans la compréhension des phénomènes de régulation in situ la part inconsciente du sujet intervenant. Un fois relevée cette part qui opère à l'insu des enseignants, le travail d'analyse spécifique peut commencer, c'est l'approche clinique dans la recherche en didactique.

Nous avons un outil de caractérisation des écarts qui peuvent apparaître entre les intentions initiales et les décisions prises durant les échanges entre le tuteur et son stagiaire. Construit à partir des travaux de M.-F. Carnus sur l'analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS, nous pouvons classer les remaniements relevés en trois catégories. Les deux premières relèvent des phénomènes didactiques classiques qui apparaissent pour répondre à la contingence de la situation d'interaction : le tuteur peut changer ses intentions soit pour maintenir la discussion, soit pour être plus efficace dans son intervention. Il reste cependant des écarts qui ne peuvent être expliqués à priori et de manière rationnelle, ils sont caractérisés par la dimension certainement inconsciente lors de leur apparition et nécessitent une approche particulière.

### 4.3.5 Approche clinique des remaniements

Le travail de catégorisation des écarts nous permet l'analyse de la double détermination du fait didactique en prenant en compte l'ensemble des phénomènes à l'origine des remaniements. Il y a ceux issus des « contraintes externes » liées au système didactique (Amade-Escot & Marsenach, 1995) et ceux provenant des « contraintes internes » propres au sujet (Beillerot et al., 1996). Pour cette détermination singulière, le vécu, l'expérience, le système de valeur du tuteur sont des éléments qui interviennent dans les remaniements de type 1&2 au même titre que les contraintes externes, c'est l'introduction de la notion de Déjà-là décisionnel dans l'analyse de la dimension subjective de l'activité didactique. Avec l'approche clinique, l'observation des contraintes internes va cependant au-delà de la simple prise en compte des caractéristiques individuelles du formateur pour investir un nouveau champ, celui de l'inconscient du sujet.

La classification d'un écart dans les catégories 1&2 permet de rationaliser les remaniements pour cerner l'activité didactique du tuteur. Les variations observées sont ainsi rattachées à des événements avérés et objectivables. A contrario, la qualification d'un écart en type 3 signifie qu'aucun élément rationnel observable dans le cours des échanges entre le tuteur et son stagiaire ne peut fournir une explication à l'apparition du remaniement. Ce constat déclenche la mise en place de l'approche clinique de l'écart afin de rechercher, à l'aide des outils conceptuels de la didactique clinique, l'origine singulière de cette activité didactique. Cette distinction de deux niveaux d'analyse des remaniements du savoir mis en circulation caractérise notre démarche scientifique (voir Schéma 22).

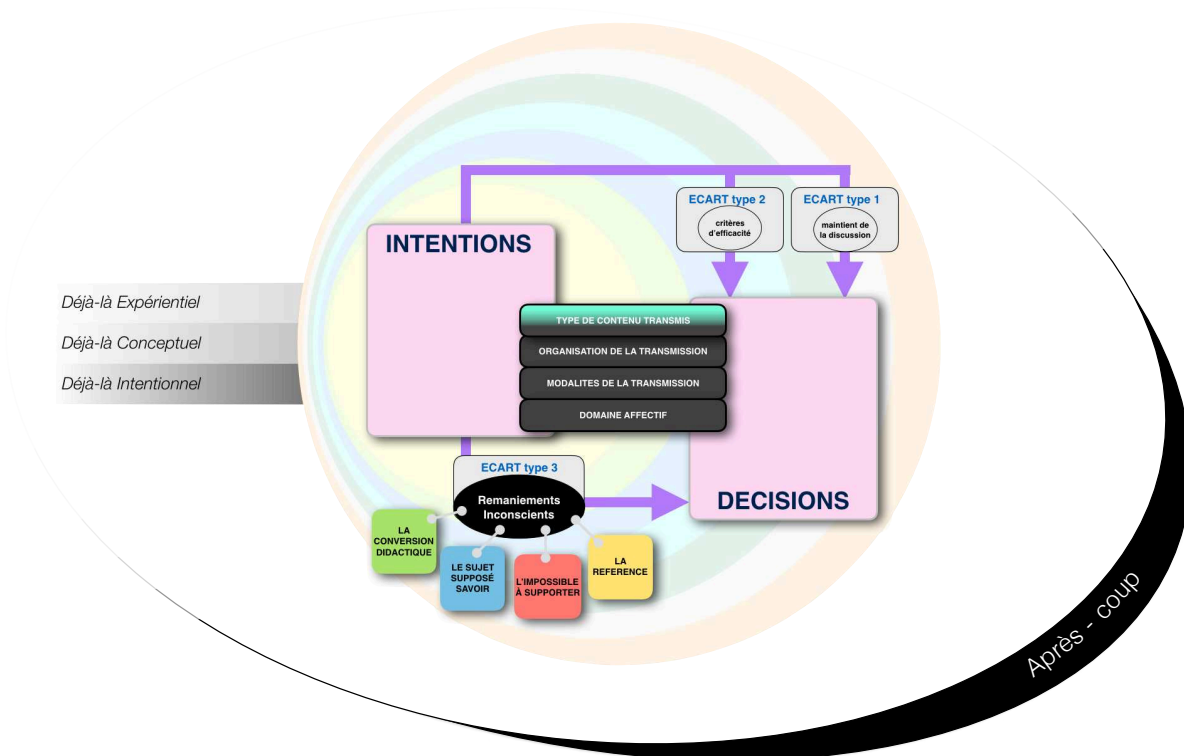


Schéma 22 : Approche clinique des remaniements

## 4.4 Modalités de traitement des résultats

---

### 4.4.1 Tableaux d'analyse de l'activité des tuteurs

L'objet de ce chapitre est de présenter les outils créés pour extraire des verbatim les données nécessaires à l'analyse de l'activité didactique d'un sujet<sup>128</sup>. La logique qui a présidé à la réalisation des tableaux d'enregistrement des intentions et décisions de l'enseignant-tuteur correspond à notre volonté de rendre « traçable » une intention initiale. C'est le premier niveau d'interprétation des résultats issus de *l'épreuve*, c'est-à-dire l'analyse des verbatim issus des 4 entretiens de la journée de visite enregistrés. Avec une lecture verticale des tableaux nous retrouvons l'ordre chronologique dans lequel apparaissent les intentions. A partir de la lecture horizontale nous pouvons faire correspondre différentes informations relevant de la même intention.

#### 4.4.1.1 Une analyse en 6 tableaux

Plusieurs tableaux imbriqués sont nécessaires – avec des informations du précédent reportées dans le suivant – pour mettre en rapport les extraits des multiples entretiens de la journée de visite :

- Le premier tableau relève les intentions initiales à l'intérieur des verbatim des entretiens *ante* et *inter* ;
- Le second tableau met en correspondance les décisions relevées au cours de l'entretien-conseil avec ces intentions ;
- Le troisième tableau permet de conclure le suivi d'une intention jusqu'au bilan à chaud du sujet. Ce sont les extraits de l'entretien *post* qui arrivent en bout de ligne.
- Pour réaliser un premier bilan de la somme des informations ainsi collectées nous les résumons de deux manières : dans un tableau synthétique nous reportons catégories, intentions et décisions. Dans un second tableau chiffré, la distribution des intentions dans les différentes catégories ;
- Le dernier tableau réalisé est particulièrement important. Sa présentation est l'aboutissement du travail de révélation de l'activité didactique. La conclusion de l'analyse des données recueillies est la synthèse des remaniements réalisés au cours de la journée de visite. Ce tableau permet de saisir rapidement le nombre et les effets des écarts relevés entre intentions et décisions. Les couleurs

---

<sup>128</sup> Les tableaux complets sont présents dans les annexes pour chaque sujet et chaque journée de visite

valorisées dans ce tableau sont logiquement celles rattachées à la notion de nouveauté et de rupture. Nous attribuons aux écarts de type 3 la couleur noire faisant ainsi ressortir la dimension cachée de leur existence.

Pour retrouver dans les verbatim les extraits des entretiens qui sont consignés dans les tableaux comme intentions ou décisions nous avons choisis de les souligner en noir dans le corps du texte. Exemple à partir du verbatim « entretien ante d'Hélène, Décembre » :

70 Hélène : « eux... Oui la journée de, qu'on a eu avec des inspecteurs et les tuteurs, et les tuteurs universitaires... ils nous ont dit comment conduire, du moins conduire un entretien il fallait qu'il nous donne la séance avant »

À la lecture du verbatim nous pouvons ainsi repérer qu'une partie de l'énoncé du paragraphe 70 est un élément significatif de l'intention « i1 » « Organisation de la régulation : respecter la logique d'organisation institutionnelle » qui est consigné dans les tableaux d'analyse de l'épreuve.

#### 4.4.1.2 Le tableau d'analyse des intentions

Le premier tableau est réalisé à partir des verbatim des entretiens *ante* et *inter*. Nous recueillons la première formulation des intentions en organisant les colonnes de la manière suivante (voir Tableau 20) :

- Le ou les extraits du verbatim qui forment l'intention dans l'entretien *ante* ;
- La source de ces expressions, c'est-à-dire l'entretien duquel elle est extraite ainsi que le numéro du paragraphe du verbatim de cet entretien ;
- La mise en correspondance, ou non, d'un énoncé de l'enseignant-tuteur extrait de l'entretien *inter*. Dans un premier cas de figure le sujet peut exprimer une Continuité ou une Rupture avec son intention initiale. Dans un second cas de figure cette colonne du tableau sert à relever une Nouveauté, une intention qui n'existait pas avant l'observation de la séance. Enfin dernier cas de figure, la case reste vide si l'enseignant-tuteur ne revient pas sur l'intention déjà exprimée.
- Comme pour les extraits de l'entretien *ante*, les extraits de l'entretien *inter* sont eux aussi référencés avec le même système de numérotation.
- Dans la colonne suivante il s'agit de rattacher l'intention à l'une des neuf catégories que nous avons définies.



- La conclusion de cette lecture horizontale est celle de la formulation de l'intention. Nous partons des énoncés du sujet et de leur compréhension dans le contexte des échanges en cours. Nous cherchons ensuite à la détacher de certaines de ces particularités - comme par exemple une tournure propre au sujet –pour arriver à en extraire ses propriétés et conserver ainsi une formule théoriquement reproductible.
- La numérotation – dans une dernière colonne - et les couleurs utilisées sont celles décrites dans le chapitre *Représentation schématique de l'activité décisionnelle*.

Expression de l'intention	Source	Expression de la Continuité/Rupture ou Nouveauté	Source	Catégorie	Intentions initiales	N°
« souvent, donc je vais lui demander ...je lui demande ...voilà qu'est-ce qu'il a trouvé de positif dans sa séance qu'est-ce qu'il a trouvé de négatif, ...ça c'est voilà...est-ce qu'il a vu des choses qui n'allait pas d'après lui et qui allait bien, puis après je parts sur le, bah en fait je refais sa séance avec lui»	ante (90)	CONTINUITÉ : « la phase d'introduction c'est ...ton ressenti toi à l'issue de ta séance, je le laisse parler »	inter (20)	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : commencer l'entretien par le bilan du stagiaire sur la séance	i3
« et à la fin bah il..., alors des fois ça part un peu... On dérive de sujet des fois et puis après...euh ... Après après je lui demande à la fin normalement ce qu'il a retenu de notre entretien et de sa... ses axes de transformation et puis après on parle des fois d'autres choses, de... De l'EPS en générale, de l'AS etc. »	ante (94)		Inter ()	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : réussir à conclure l'entretien avec un bilan et une ouverture	i4
		NOUVEAUTE : « oui mais je, je lui ai donné des... je lui ai donné des conseils mais je veux pas que...des conseils ... lui peut aussi me poser des questions, s'il me demande réellement mon avis je vais lui donner .. ben voilà c'est comme ça, après c'est des conseils mais je considère que je suis pas non plus, ...euh...experte prof d'EPS donc », « Ouais voilà, donc si je lui donne des conseils mais après lui dire fais comme ci fais comme ça, non je peux pas parce que sauf sur des trucs si y'avait eu un danger ou autre, mais la y'a pas de danger tout ça donc non »	inter (52, 56)	Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : réussir à ne pas devenir prescriptive	i15

Les intentions initiales de Héléne à partir des entretiens ante et inter, séquence de décembre.

## Tableau 20 : Exemple de catégorisation des intentions à partir des verbatim

Pour cet exercice de formulation première des intentions du sujet, c'est la dimension de *traduction* du travail d'interprétation que nous mettons en œuvre à partir de l'énoncé de l'émetteur.

### 4.4.1.3 Le tableau d'analyse de la correspondance intention/décision

Le second tableau reprend la formulation des intentions initiales avant de rechercher dans le verbatim de l'entretien-conseil les décisions qui peuvent leur correspondre (voir Tableau 21) :

- Après avoir reporté numéro, catégorie et intention, la quatrième colonne permet d'inscrire quels sont les énoncés à faire correspondre avec cette intention initiale ;
- La colonne suivante est composée des numéros de paragraphe qui référencent la position des extraits précédents dans le verbatim ;
- Comme pour le passage de l'entretien *ante* à l'entretien *inter*, les trois cas de figure sont possibles dans la colonne des décisions : la Continuité, La Rupture ou la Nouveauté.

- Une dernière colonne permet de représenter le degré de continuité entre intention et décision : DCC (Décision/Continuité/Continuité) représente la continuité la plus marquée, elle part de l'intention initiale, sa confirmation après la visite et sa réalisation lors de l'entretien-conseil. Dans le même registre de la continuité, DC (Décision/Continuité) caractérise une intention apparue après la visite qui se réalise durant l'entretien. DN (Décision/Nouveauté) symbolise l'apparition d'une décision nouvelle qui n'a jamais été consignée au cours des deux entretiens avec le chercheur. La dernière appellation est celle qui consigne une rupture : DCR (Décision/Continuité/Rupture) lorsque l'intention émise lors de l'entretien *ante* avait été confirmé dans l'entretien *inter*, DR (Décision/Rupture) lorsque la rupture apparaît après une seule formulation de l'intention.
- Les couleurs, du rose au violet, permettent une lecture visuelle rapide des degrés de correspondance entre intentions et décisions.

N°	Catégorie	Intentions initiales	Expressions de la décision à faire correspondre	Source	Décisions en Continuité/ Rupture	Enchaînement
i3	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : commencer l'entretien par le bilan du stagiaire sur la séance	« Alors donc suite à la séance de ce matin, alors déjà ...comment ton ressenti par rapport à quand je viens te voir, est-ce que ça te stresses, est-ce que... », « ensuite qu'est-ce que... au niveau de la séance ton déroulement de séance, ton rapport avec les élèves tes contenus, globalement est-ce que tu as vu des points positifs des points négatifs des trucs... », « Oui bah c'est ce que tu en penses, c'est ton ressenti direct ».	Entretien (1, 15, 17)	<b>CONTINUITÉ : activité d'écoute du ressenti du stagiaire</b>	<b>DCC</b>
i4	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : réussir à conclure l'entretien avec un bilan et une ouverture	«Voilà donc je t'ai dit les points positifs, et voilà je crois que... ah ! Euh dernière chose la confiance en toi, est-ce que tu as confiance en toi ? », « et pour poser des questions qui ont plus spécifiques, tu vois, le rôle du chef d'établissement, de la principale, ou c'est la barrière, parce que moi je vais te dire des trucs mais je vois pas tout et je pourrais faire des choses aussi peut être pas »	Entretien (175, 274)	<b>RUPTURE : Il n'y a pas de bilan demandé au stagiaire</b>	<b>DR</b>
i15	Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : réussir à ne pas devenir prescriptive	<b>EXTRAITS</b> : «et tu mets pas d'élastique entre les deux poteaux de volley pour... ? », «parce que je pense que déjà ça te permettrait d'étirer ton groupe parce que tu vois quand y'en a tu dis bon, ils smachent tout ça, y'en a qui sont vraiment proches et y'a un élastique qui est dans le placard et ça te permettrait, tu tends l'élastique entre les 2 et ça fait quand même ça fait un petit ... », « , leur dire par exemple bah là vous faites des frappes hautes ou des petits exercices de manchette etc. En leur expliquant que l'élève qui se débrouille bien, est là pour aider l'élève qui est le plus en difficulté et ça te mélange aussi les groupes- » il faudra que tu fasses le test, peut être c'est sur une de tes 1ères séances ou autres, combien, quelle zone, ou est-ce qu'ils marquent le point ? D'accord en volley-ball et bien tu verras qu'il y a une zone qui n'est jamais utilisée pour marquer le point c'est la zone arrière »	Entretien (39, 41, 43, 47, 51, 55, 83, 85, 99, 103, 105, 111, 119, 143, 155, 161, 163, 175)	<b>RUPTURE : activité de conseils répétés à l'issue de chaque points abordés</b>	<b>DR</b>
d17	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	<b>Intention initiale non formulée.</b> <b>Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	« ... ah ! Euh dernière chose la confiance en toi, est-ce que tu as confiance en toi ? », « ben, j'ai ... euh... mais après donc je te vois sur les séances, ou je te vois en ... AS, et ... alors en AS je sais pas quelle est la position par rapport à Charlie et à moi et des fois, c'est un sentiment, j'ai peur... j'ai l'impression que tu as peur de, pas des élèves, hein pas du tout, mais peur de prendre par exemple en AS, prendre le truc à ta ... manière », « et le fait aussi, tu vois le feedback avec les élèves, tout ça, euh, impression que , ça m'a laissé l'impression comme si tu avais peur de dire une bêtise et donc de donner de mauvais conseils à l'élève, voilà ce que je ressens en fait alors que-»,	Entretien (175, 185, 187)	<b>NOUVEAUTÉ : activité de questionnement sur une attitude particulière en situation d'encadrement sportif</b>	<b>DN</b>

Correspondances entre intentions initiales et décisions de Hélène à partir de l'analyse de l'entretien-conseil, séquence de décembre.

**Tableau 21 : Exemple de recherche de correspondance entre intentions et décisions**

Pour la réalisation de ce tableau, nous menons à nouveau une opération de traduction des énoncés du sujet. Notre volonté est de produire une interface qui puisse faire correspondre la diversité de forme des propos de l'enseignant-tuteur avec une forme de vecteur intentionnel repérable, capable -ou non- de porter l'intention de transmission de savoirs jusqu'à son aboutissement.

#### 4.4.1.3 Le tableau d'analyse du bilan « à chaud » de l'activité décisionnelle

Un tableau supplémentaire est nécessaire pour réaliser la mise en correspondance de l'ensemble de verbatim issus des 4 enregistrements audio (voir Tableau 22). Il permet d'enregistrer les retours spécifiques que le sujet peut faire sur le déroulement de l'entretien-conseil. C'est un retour « à chaud » sur sa propre activité qui est suscité lors de l'entretien *post*. Lorsque l'enseignant-tuteur évoque un point en relation avec une des décisions répertoriées dans le tableau précédent, l'expression de ces bilans, impressions ou analyses, est

relevée dans la ligne correspondant à cette activité décisionnelle. Nous retrouvons un nouveau recueil d'extraits du verbatim avec sa colonne associée permettant de référencer les paragraphes desquels ils proviennent.

N°	Catégorie	Intentions initiales	Décisions en Continuité/Rupture	Expressions du retour sur l'activité	Source	Enchaînement
i3	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : commencer l'entretien par le bilan du stagiaire sur la séance	<b>CONTINUITÉ : activité d'écoute du ressenti du stagiaire</b>	" "	Post ( )	<b>DCC</b>
i4	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : réussir à conclure l'entretien avec un bilan et une ouverture	<b>RUPTURE : Il n'y a pas de bilan demandé au stagiaire</b>	" : euh... alors bah ce que je veux faire évoluer que j'ai oublié de faire là c'est déjà de lui dire à la fin qu'est-ce que t'as retenu, ...qu'est-ce que tu retiens, les points essentiels qu'est-ce que tu retiens et avec ce qu'on a dit ... quels sont tes axes ... tes priorités », « : voilà voilà, et puis finalement qu'est-ce que, finalement qu'est-ce que l'entretien lui a apporté, quelle observation lui a apporté »	Post (143, 145)	<b>DR</b>
i15	Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : réussir à ne pas devenir prescriptive	<b>RUPTURE : activité de conseils répétés à l'issue de chaque point abordé</b>	<b>EXTRAITS</b> : « et là j'ai pas été forte parce que je voulais l'amener à dire 2 à l'arrière 1 à l'avant donc là je lui dit bah, 2 à l'arrière 1 à l'avant il me dit pourquoi, je lui dit bah déjà c'est plus facile de se déplacer vers l'avant que vers l'arrière mais là je suis pas arrivée à ... », « et puis des fois j'ai l'impression dans son attitude qu'il attend que je lui dise comment il faut faire », « qu'il ait une représentation tout ça mais après c'est pas à moi de lui dire faut faire telles situations d'apprentissage pour ça, telles situations d'apprentissage pour ci, ça c'est, non ... (voix basse) d'où je me permettrai quoi ... »	Post (53, 63, 81, 175, 177, 179, 189, 191)	<b>DR</b>
d17	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	<b>Intention initiale non formulée.</b> <b>Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ : activité de questionnement sur une attitude particulière en situation d'encadrement sportif</b>	" on a parlé aussi après un peu de l'AS, des interventions à l'AS, tout ça et bah ...il a dit aussi bah, ... que c'était ...ouais non il a une analyse des choses et il ose le dire et quand il a une conception de quelque chose quand même ...il m'en a fait part-	Post (107)	<b>DN</b>

Correspondances entre l'activité de Héliène et son bilan « à chaud » de l'entretien post, séquence de Décembre.

## Tableau 22 : Exemple de suivi des intentions et décisions dans l'entretien post

La fonction de mise en scène de l'interprétation est ici sollicitée : quel commentaire peut avoir l'auteur sur son propre propos. Remarquons dans un premier temps que c'est la première forme d'auto-interprétation que nous introduisons puisque c'est au sujet lui-même qu'il est demandé de contextualiser son activité « à chaud ». Dans un second temps c'est le chercheur qui interprétera de ce que le sujet a pu dire de son « entrée en scène ».

### 4.4.1.4 Les tableaux de synthèse de l'activité didactique

À l'aide des 3 tableaux précédemment décrits nous avons pu établir des correspondances entre différents énoncés enregistrées au cours de l'un des 4 entretiens. Nous établissons ensuite 2 tableaux qui permettent une lecture rapide de l'activité décisionnelle d'un enseignant-tuteur sur une journée de visite. Le premier tableau est la synthèse des intentions et décisions prises par le sujet sur la journée observée (voir Tableau 23). Nous cherchons à rendre la lecture de données multiples le plus lisible possible. L'organisation géométrique du tableau de synthèse poursuit cet objectif :

- La lecture verticale retrace l'apparition chronologique des différentes intentions et décisions au fil de la journée de visite ;
- La lecture horizontale permet de saisir l'évolution d'une même intention, à nouveau de manière chronologique au fur et à mesure que le sujet revient, ou non, sur le savoir mis en circulation.

N°	Catégorie	Intentions initiales	Décisions en Continuité/Nouveauté/Rupture	Enchaînement
i1	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : respecter la logique d'organisation institutionnelle	CONTINUE : activité d'organisation de la séquence de régulation conforme aux consignes	DC
i2	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : respecter une modalité de recueil des observations personnalisée et éprouvée	CONTINUE : activité d'organisation du recueil des données opérationnalisées	DCC
i3	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : commencer l'entretien par le bilan du stagiaire sur la séance	CONTINUE : activité d'écoute du ressenti du stagiaire	DCC
i4	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : réussir à conclure l'entretien avec un bilan et une ouverture	RUPTURE : Il n'y a pas de bilan demandé au stagiaire	DR
i5	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : observer le temps d'activité des élèves en rapport avec l'APS	CONTINUE : activité de validation du temps d'activité	DC
i6	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : observer l'organisation de l'espace à travers sa délimitation	CONTINUE : activité de validation et de conseil sur les modalités de délimitation de l'espace	DCC
i7	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : observer la mise en place de retour auprès des élèves	CONTINUE : activité de questionnement et de conseils sur l'organisation et la véracité des retours aux élèves mis en place	DCC
i8	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : discuter des modalités d'échanges avec les élèves	CONTINUE : activité de questionnement et de conseils sur la pertinence des retours aux élèves à mettre en place	DC
i9	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : discuter des adaptations à la spécificité d'un élève en difficulté	CONTINUE : activité répétée de description de l'activité d'un élève en difficulté	DC
i10	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : vérifier la connaissance de l'activité à travers les contenus mis en oeuvre	CONTINUE : activité de questionnement et de conseil sur différentes caractéristiques de l'activité support	DCC
i11	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : vérifier l'usage de la fiche d'observation par des élèves de collège	RUPTURE : Il n'y a pas de discussion spécifique sur l'adéquation de la fiche d'observation	DCR
i12	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : vérifier l'origine de certaines mise en situation intégrées par les élèves	CONTINUE : rapide activité de questionnement sur certaines mise en oeuvre des élèves	DC
i13	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : faire émerger l'importance des choix didactiques dans l'efficacité de l'articulation situation d'apprentissage/situation de référence	CONTINUE : activité de questionnement et de conseil sur les réponses des élèves en fonction des consignes données	DC
i14	Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : réussir à mettre en place et entretenir une logique déductive chez le stagiaire	CONTINUE : activité de questionnement et de relance pour faire identifier les obstacles didactiques relevés	DC
i15	Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : réussir à ne pas devenir prescriptive	RUPTURE : activité de conseils répétées à l'issue de chaque points abordés	DR
i16	Intention de régulation affective	Mettre en confiance : relativiser la gêne induite par la position d'observé	CONTINUE : activité de formalisation et de partage des sentiments de gêne	DC
i17	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	<i>Intention initiale non formulée. Intention nouvelle non formulée après la visite</i>	NOUVEAUTÉ : activité de questionnement sur une attitude particulière en situation d'encadrement sportif	DN
i18	Intention de régulation affective	<i>Intention initiale non formulée. Intention nouvelle non formulée après la visite</i>	NOUVEAUTÉ : activité d'explication des dynamiques en jeu dans le travail en équipe	DN
i19	Intention de régulation par approche directive centrée sur l'information	<i>Intention initiale non formulée. Intention nouvelle non formulée après la visite</i>	NOUVEAUTÉ : activité de signification d'une erreur de fonctionnement administratif	DN

Synthèse de l'activité décisionnelle de Hélène, séquence de décembre.

**Tableau 23 : Exemple de tableau de synthèse de l'activité décisionnelle d'un sujet.**

L'utilisation des couleurs concourt elle aussi à rendre plus repérable la cascade des choix réalisés par l'enseignant-tuteur : lorsque tout est rose les choix initiaux sont confirmés, lorsqu'une couleur différente apparaît il y a remaniement.

La somme d'informations analysées est codifiée et classifiée pour tenir sur une seule page. À côté de la réalisation de cette synthèse de l'activité décisionnelle d'un sujet, nous avons cherché à répertorier les interventions d'une manière chiffrée. Cet éclairage complémentaire apparaît sous la forme d'un second tableau reprenant les 9 catégories d'intentions (voir Tableau 24). Nous consignons dans ce tableau le nombre et l'identifiant des interventions pour chaque domaine.

Domaine	Catégorie d'intentions	Nombres de décisions prises	N°
Organisation de la régulation	Intention d'organisation de la régulation	4	i1, i2, i3, i4
	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	2	i5, i6
Contenus discutés au cours de l'entretien	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	4	i7, i8, i9, d17
	Intention de régulation sur les contenus enseignés	4	i10, i11, i12, i13
	Intention de régulation par approche directive centrée sur le contrôle		
Relation pendant l'entretien	Intention de régulation par approche directive centrée sur l'information	1	d19
	Intention de régulation par approche collaborative	2	i14, i15
	Intention de régulation par approche non directive		
Domaine affectif	Intention de régulation affective	2	i16, d18

Récapitulatif des catégories d'interventions de Héliène, séquence de décembre.

**Tableau 24 : Exemple de distribution des catégories d'intentions initiales**

A partir d'une lecture rapide de ce tableau nous pouvons établir le ou les domaines dans lesquels le sujet est le plus intervenu. Il est alors possible de comparer la première journée de visite avec la seconde : est-ce la même répartition des intentions et décisions ? Quelles sont les catégories qui sont en augmentation, qui disparaissent ?

#### 4.4.1.5 Le tableau d'analyse des écarts identifiés

Le dernier tableau que nous avons construit est à nouveau l'expression d'une volonté de synthèse. Au milieu de la multiplicité des échanges réalisés au cours de l'entretien-conseil, quelles sont les intentions et décisions qui présentent un écart dans leur enchaînement ? Quels sont ceux qui peuvent être révélateurs d'une activité inconsciente ?

L'objectif est de faire aboutir notre travail d'analyse des données de l'épreuve par la révélation des remaniements des savoirs mis en circulation au cours de l'entretien-conseil. Nous regroupons dans un même cadre, et pour une même journée, l'ensemble des décisions qui sont prises en *dis*-continuité avec les intentions annoncées. L'agencement des colonnes reprend d'abord celle des tableaux précédents (voir Tableau 25) :

- Le numéro de l'intention initiale ou de la décision nouvelle ;
- La catégorie à laquelle elle appartient ;
- La formulation de l'intention initiale ;
- La formulation de la décision en Rupture ou en Nouveauté
- Le degré de continuité des choix en cascade

N°	Catégorie	Intentions initiales	Décisions en Rupture/Nouveauté	Enchaînement	Classification des écarts	
					é-T1 / é-T2	Écarts non expliqués
i4	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : réussir à conclure l'entretien avec un bilan et une ouverture	<b>RUPTURE :</b> Il n'y a pas de bilan demandé au stagiaire	DR		Pourquoi le tuteur a oublié de proposer à son stagiaire de faire un bilan ?
i11	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : vérifier l'usage de la fiche d'observation par des élèves de collège	<b>RUPTURE :</b> Il n'y a pas de discussion spécifique sur l'adéquation de la fiche d'observation	DCR		Pourquoi le tuteur n'aborde pas un point spécifique clairement identifié ?
i15	Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : réussir à ne pas devenir prescriptive	<b>RUPTURE :</b> activité de conseils répétés à l'issue de chaque points abordés	DR	Le tuteur adapte sa régulation à l'attitude du stagiaire	
d17	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	<b>Intention initiale non formulée.</b> <b>Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ :</b> activité de questionnement sur une attitude particulière en situation d'encadrement sportif	DN		Pourquoi le tuteur aborde subitement un point délicat ?
d18	Intention de régulation affective	<b>Intention initiale non formulée.</b> <b>Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ :</b> activité d'explication des dynamiques en jeu dans le travail en équipe	DN	Le tuteur profite du sujet abordé pour donner des explications sur les organisations à venir	
d19	Intention de régulation par approche directive centrée sur l'information	<b>Intention initiale non formulée.</b> <b>Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ :</b> activité de signification d'une erreur de fonctionnement administratif	DN		Pourquoi le tuteur change d'attitude pour aborder ce point ?

Les ruptures entre intentions et décisions, origine des écarts constatés, chez Hélène, séquence de décembre.

**Tableau 25 : Exemple de caractérisation des écarts relevés**

La lecture horizontale permet de « suivre » le destin contraint des vecteurs intentionnels initiaux ou d'observer l'apparition d'une nouvelle dynamique d'échange. L'aboutissement de cette recension des remaniements opérés est de concentrer notre attention sur la typologie des écarts portés à notre analyse. La dernière colonne, « classification des écarts » reporte les résultats d'un nouveau travail d'interprétation. C'est une *explication* que nous cherchons à bâtir : pourquoi l'enseignant-tuteur n'a pas suivi ses intentions initiales ? Pourquoi introduit-il un nouveau motif de discussion ? A-t-il relevé cet écart au cours de son bilan post entretien-conseil ? Nous cherchons à catégoriser le type d'écart afin d'être efficace lors de son introduction dans l'entretien *d'après-coup*. Nous avons à notre disposition d'une part l'outil de classification des écarts et d'autre part l'ensemble des informations émanant des données recueillies.

Lorsque le sujet convoque lui-même les raisons du remaniement de ses intentions au cours de l'entretien *post*, nous sommes susceptibles de pouvoir ranger l'écart dans les catégories 1 ou 2. C'est le cas par exemple lorsque l'enseignant-tuteur explique qu'il a dû changer son programme en voyant se réduire le temps restant.

Sans ces indications explicites, notre objectif n'est pas de trouver seul l'explication à ce remaniement. Pour ce travail de recherche de signification l'enregistrement audio redevient au même titre que le verbatim un matériau premier d'analyse. Un silence, un changement de ton, un bégaiement, une répétition, un rire, une onomatopée sont autant de signaux qui sont susceptibles de venir compléter notre analyse de la sémantique employée, de la répartition des tours de parole, de la durée des interventions de chacun. A l'ensemble de ces indicateurs potentiellement repérables aussi bien chez le tuteur que chez le stagiaire nous pouvons ajouter le repérage de bruits distinctifs, comme des claquements de doigts, ou la frappe de la table, issus d'une nouvelle écoute attentive des enregistrements audio. A ce stade du travail interprétatif, il faut *deviner*

ce qui a poussé l'enseignant-tuteur à changer ses intentions si celui-ci n'en fait pas référence dans son bilan « à chaud »<sup>129</sup>.

Lorsque des éléments significatifs se recoupent pour laisser transparaître une volonté de maintenir la discussion ou de rechercher l'efficacité, nous pouvons nous même classer l'écart dans une des catégories qui renvoient à la réalisation du métier d'enseignant. Les écarts restant sans explication sont alors classés écart de Type 3 : ils sont susceptibles d'être l'expression de dynamiques inconscientes.

La première étape d'interprétation se conclue sur ce tri sélectif. À l'issue de la succession de filtration des données il ne reste que celles qui n'ont pas pu s'intégrer à une ligne de signification cohérente. C'est un premier niveau de résultats. Pour notre démarche en didactique clinique, ce défaut d'explication n'est pas le constat de la limite de nos outils d'interprétation mais au contraire l'ouverture sur une nouvelle étape méthodologique. Ces premiers résultats sont amenés à devenir les données nécessaires à l'élaboration de l'entretien *d'après-coup*. A cette fin, le chercheur doit « Faire l'interprétation des résultats, c'est [à dire ] élaborer des hypothèses, soit énoncer des relations plausibles, probables, vraisemblables et pertinentes qui rendent compte des phénomènes interrogés, qui nous permettent de les comprendre pour les expliquer aux lecteurs » (Van der Maren, 1996, p. 468). Nous retenons la première partie de la définition qui caractérise notre travail à ce moment de l'étude du sujet : nous élaborons des hypothèses à l'égard des écarts de Type 3 en mettant en relation différents éléments produits par l'enseignant-tuteur. Cependant notre objectif n'est pas d'expliquer les phénomènes pour les diffuser mais de les présenter préalablement au sujet afin qu'il en donne lui-même son interprétation. C'est une deuxième forme *d'auto*-interprétation qui lui sera proposée. À cette fin nous caractérisons les écarts par une formule interrogative : « pourquoi le tuteur... ? »

Nous avons un ensemble d'outils méthodologiques de traitement des données recueillies lors de *l'épreuve* composé de tableaux qui permettent une mise en adéquation des extraits de verbatim jugés significatifs. Ils permettent une lecture linéaire des informations traitées, allant du numéro d'apparition de l'intention jusqu'à la caractérisation de l'écart qui peut exister avec l'activité que le sujet décide de réaliser dans l'entretien-conseil. Intentions et décisions sont synthétisées en *formules* qui résument et transcrivent l'ensemble des énoncés du sujet qui se rapportent à une opération. L'aboutissement de ce travail d'analyse est la production d'hypothèses concernant l'origine des écarts relevés entre intentions et décisions. Notre attention est tournée vers les écarts de Type 3 susceptibles de révéler l'apparition de phénomènes inconscients. La formulation des hypothèses est interrogative. Elles deviennent une première ressource pour la réalisation de l'entretien *d'après-coup*.

---

<sup>129</sup> Remarquons cependant que sous-couvert d'un remaniement annoncé comme volontaire et assumé tel-quel peut se *cacher* une activité dissimulée, voir inconsciente. Avec l'exemple de l'adaptation à l'horaire contraint, nous pouvons aussi rechercher dans le flot des propos une tentation à laisser dériver la discussion pour finalement esquiver, sous couvert du manque de temps, un point initialement proposé.

---

#### 4.4.2 Tableaux d'analyse de la singularité des sujets

Après avoir révélé l'activité didactique de l'enseignant-tuteur dans le cadre précis de l'entretien-conseil, l'objet de cette nouvelle démarche méthodologique est de s'intéresser au sujet d'une manière plus globale. C'est à partir de l'entretien d'accès au *déjà-là* que le champ des domaines investis va s'élargir. Les données recueillies à cette occasion relèvent des sphères privée et publique pour rendre compte des expériences, des conceptions, des évolutions du sujet. Nous pensons, avec Maubant et al. (2011, p 25 ) « qu'il s'agit de comprendre d'où vient le sujet, ce qu'il a fait et ce qu'il sait, comment et ce qu'il apprend, dans quels temps et quels contextes humains, situations organisationnelles et professionnelles et aussi ce qui l'anime, c'est-à-dire son projet de formation ». Nous sommes susceptibles d'observer une grande variété de thèmes développés par l'enseignant-tuteur. Cependant, la capacité de notre outil d'analyse à déceler un indice singulier, un signal faible, doit rester la même. C'est la marque de notre démarche méthodologique, plonger dans l'intime du sujet pour en remonter la révélation de la présence de points d'ancrage singuliers. Ceux-ci sont susceptibles d'être en correspondance avec les variations de circulation des intentions du sujet précédemment identifiées, nous recherchons ainsi « les origines et les enracinements des processus de professionnalisation vécus de l'intérieur par le sujet » (Maubant, op. cit.).

Ce travail de *plongée* dans l'histoire et l'expérience du sujet est délimité par notre cadre conceptuel. Ce sont les analyseurs de la didactique clinique qui guident notre recherche d'éléments significatifs en déterminant quelles sont les « formes » qui doivent retenir notre attention au milieu des territoires « passés à la loupe ». *Conversion didactique*, *Sujet supposé savoir*, *Impossible à supporter* et la *Référence* sont les concepts que nous avons retenus pour analyser la manière singulière dont le sujet se positionne dans sa profession. Les auteurs en didactique clinique ont construit les normes de cet outillage au fur et à mesure des entretiens cliniques réalisés. En nous appuyant sur leurs différents travaux nous avons réalisé un outil synthétisant la manière d'opérer à l'intérieur des verbatim pour y reconnaître une singularité (voir Tableau 26).

Chaque analyseur est caractérisé par une série de questionnements, des éléments repérables et des mots clés à rechercher tel quel dans les énoncés du sujet. Une couleur est associée à chaque analyseur. Pour cette analyse, c'est la recherche de signaux prédéfinis qui est l'œuvre.



Analyseur	Questionnements	Repérage	Mots clés
<b>Conversion didactique</b>	L'origine des savoirs transmis, leur rapport avec une dimension personnelle et historique du sujet ?	Ce qui est enseigné ou transmis par l'enseignant-tuteur et ce qui est issu de son expérience.	«enseignement», «transmission», «expérience»
<b>Sujet supposé savoir</b>	Qu'est ce que fait le sujet du savoir en jeu ? Est ce qu'il possède le savoir en discussion et comment se positionne t'il par rapport à celui ci ?	La notion de crédibilité du sujet, son aisance à discuter du savoir en circulation. L'attitude du sujet lorsqu'il doit incarner un statut particulier (un silence, des hésitations...)	« savoirs », « connaissances », « position », « place »
<b>Impossible à supporter</b>	Qu'est-ce qui insupporte le sujet ? Qu'est-ce qui le fait réagir obligatoirement ? Et par opposition, qu'est-ce qu'il aime surtout quand il enseigne ?	Les auto-prescriptions dans les discours. L'utilisation d'une sémantique hors norme. La répétition et l'association d'attitude (hausse du ton, geste de la main...)	« je ne supporte pas », « je fais tout pour » ou « il faut que »
<b>Référence</b>	Quelles sont les personnes qui sont pris comme exemple ? Le sujet a t'il des modèles, à qui ou à quoi se réfère t'il ? A qui accorde t'il de l'importance ?	Ce qui compte pour le sujet pour comprendre le monde qui l'entoure. cela peut être des personnes, des modèles.	«référence », « modèle », « influences »

**Tableau 26 : Caractérisation des analyseurs**

C'est d'abord dans l'entretien de *déjà-là* que ce travail de recherche est mené. Les grands thèmes abordés<sup>130</sup> sont l'occasion pour le sujet de délivrer un discours personnel et intelligible.

La première analyse est celle des énoncés de ces discours « lorsqu'il faut systématiser les réponses des sujets en un format qui permet de résumer et d'organiser leur production pour y voir clair » (Van der Maren, 1996, p. 45)

La première tâche consiste à relever dans le verbatim quels sont les énoncés qui contiennent une des caractéristiques prédéfinis :

- Soient ils répondent à une des questions posées ;
- Soient ils permettent de repérer une attitude ou une position particulière du sujet ;
- Soient ils s'expriment avec la sémantique associée à un analyseur.

La seconde tâche consiste à regrouper les énoncés qui présentent un certain degré de correspondance :

- Soient ils complètent la réponse à une même question ;
- Soient ils correspondent au même repérage ;
- Soient ils incluent les mêmes mots-clés.

<sup>130</sup> Pour rappel : le statut de tuteur, l'expérience de tuteur, le travail de tuteur depuis le début d'année, la définition du métier de professeur d'EPS, l'expérience de professeur d'EPS, l'expérience de stagiaire, la pratique sportive.

En conclusion de cette première étape nous consignons dans la même case d'un tableau l'ensemble des différents extraits du verbatim. Nous stipulons entre parenthèse la référence du paragraphe dont est issu l'énoncé. Pour retrouver dans les verbatim les extraits des entretiens qui sont présents dans le tableau nous avons choisis de les écrire de la couleur associée à l'analyseur dans le corps du texte. Exemple d'un énoncé relevant d'un *Impossible à supporter* dans le verbatim « entretien de déjà-là de Dorothée » :

- 112 Dorothée : « ce que j'ai observé c'est que j'ai vu que les classes qu'elle prenait en main ...étaient d'emblée dans l'écoute, en tous cas bien pour un stagiaire ...qu'elle allait assez vite, bon y'a des trucs à corriger mais qu'elle allait assez vite dans l'explication et bah du coup elle laissait pas de temps aux gamins pour faire n'importe quoi, qu'elle était assez exigeante dans ce qu'elle demandait et qu'elle vérifiait que c'était fait donc voilà »

La seconde analyse fait à nouveau appel à un travail d'interprétation des données extraites. Quelle singularité se dessine à la lecture des multiples extraits regroupés dans une même case ? Nous cherchons à passer des réflexions personnelles de l'enseignant-tuteur aux logiques intimes du sujet qui se détachent lorsque plusieurs de ses formulations sont mises en relation. C'est un travail de codage qui va permettre « de formater des réponses particulières, individuelles, dans un même système commun à l'ensemble des sujets. On peut dire qu'à ce moment l'interprétation consiste en une réduction des particularités à un cadre général et manipulable. » (Van der Maren, op. cit.). Pour chaque *compilation* d'énoncés relevant d'une même singularité nous traduisons cette dernière par une formule qui révèle les manifestations, en paroles ou en actes du sujet confronté à l'épreuve de l'enseignement (voir Tableau 27).

Impossible à supporter	Expressions de la singularité
Le sujet ne supporte pas que les élèves soient inactifs.	« du coup elle laissait pas de temps aux gamins pour faire n'importe quoi, qu'elle était assez exigeante dans ce qu'elle demandait et qu'elle vérifiait que c'était fait donc voilà » initial 112, « je veux pas qu'ils passent le temps à essayer de comprendre un texte qui est écrit ou euh, parce que je pense qu'on a abusé de ça dans notre matière » initial 130, « je veux qu'elle soit vivante et qu'il n'y ait pas de gamins assis à attendre » initial 134

Les expressions de la singularité de Dorothée

**Tableau 27 : Exemple de formulation d'une singularité après interprétation des énoncés de l'entretien de déjà-là.**

Une dernière étape est nécessaire à la revue de l'ensemble des singularités du sujet. En partant des premières singularités recherchées dans le verbatim de l'entretien de *déjà-là*, nous reprenons l'ensemble des entretiens réalisés le jour de *l'épreuve* pour appliquer la même démarche de lecture de leurs verbatim. En utilisant la même grille nous pouvons extraire dans le corpus des interventions du sujet des énoncés qui viennent compléter l'expression d'une singularité déjà relevée (voir Tableau 28). Il est aussi possible que de nouvelles singularités soient révélées par notre travail de formatage et de codage.

Impossible à supporter	Expressions de la singularité
Le sujet doute de sa capacité à être une tutrice utile pour sa stagiaire.	« bah sur mon rôle de tutrice, est-ce que je vais arriver à apporter quelque chose de positif qui va aider le stagiaire quoi, c'était vraiment ça » initial 22, « quand j'ai discuté aux nombreuses réunions avec les collègues je me suis aperçue que voilà on est un peu tous ...dans la même panade quoi » initial 24, « je vais essayer, après je sais pas ce que, je sais pas après si je suis capable de lui apporter beaucoup beaucoup après voilà c'est, bon c'est un échange après, voilà » ante J1 96, « donc y'a des cycles peut-être sur lesquels je me sens plus à l'aise et je vais dire des choses plus ... peut être plus pertinentes que d'autres, y'a ça aussi je pense ...et puis euh non je pense pas que j'ai changé je pense pas que j'ai tellement évolué » post J2 110, « après peut être que quelqu'un d'autre l'aurait exploité l'autre fiche mais moi j'y arrivai pas » post J2 110, « j'aurai, j'aimerais que ce soit plus formateur pour elle et plus complet, mais j'ai du mal avec ça » post J2 129,

Les expressions de la singularité de Dorothée

**Tableau 28 : Exemple de formulation d'une singularité après interprétation des énoncés des entretiens de *déjà-là* et de *l'épreuve*.**

Le travail d'analyse des singularités se conclue par la reproduction de l'ensemble des particularités de chaque sujet dans un tableau synthétique. Celles-ci sont réduites en formules, codifiées par la couleur des analyseurs de la didactique clinique (voir Tableau 29).

Analyseurs	La singularité de Dorothée
Conversion didactique	A partir de son expérience de mise en oeuvre des séances le sujet profite de son rôle d'observateur de la gestion du temps.
	A partir de son expérience d'une conception culturaliste de l'EPS, le sujet fait évoluer son enseignement vers une conception techniciste.
Sujet supposé savoir	Le sujet doute de sa capacité à suivre un fil conducteur pour structurer ses transmissions.
	Le sujet doute de sa capacité à être une tutrice utile pour sa stagiaire.
Impossible à supporter	Le sujet ne supporte pas que les mouvements des élèves ne soient cadrés.
	Le sujet ne supporte pas que les élèves n'écoutent pas ou n'appliquent pas ses consignes.
	Le sujet ne supporte pas que les élèves soient inactifs.
Référence	Le sujet cherche à se référer au cadre institutionnel en s'appuyant sur les outils proposés par l'ESPE.
	Le sujet se réfère à la dimension sécuritaire spécifique de l'APS support (acrosport)
	Le sujet se réfère à 2 figures passées, un père professeur EPS présent dès le jeune âge, un tuteur absent pendant l'année de stage.
	Le sujet réfère son travail à la capacité à mettre en activité tous les élèves quelque soit leur niveau.

**Tableau 29 : Exemple de singularité d'un sujet.**

Cette ressource nous permet une connaissance intime du sujet. L'intérêt de sa manipulation sera de ne mettre en relation qu'une partie des singularités, celles qui apportent un éclairage nouveau à la circulation du savoir étudié.

A l'issue du second travail d'interprétation nous avons à notre disposition un outil de caractérisation de la singularité du sujet lorsque celui-ci est impliqué dans l'activité didactique de tuteur. C'est un tableau qui regroupe un ensemble de synthèses des énoncés qui contiennent une des caractéristiques prédéfinies pour chacun des analyseurs de la didactique clinique. Conversion didactique, Sujet supposé savoir, Impossible à supporter et Référence sont les catégories dans lesquelles s'expriment les caractéristiques intimes du sujet que nous sommes allés relever dans l'ensemble des ressources à notre disposition à l'issue de l'année de tuteur : l'entretien de déjà-là, l'ensemble des entretiens réalisés avec le sujet sur chaque journée de visite ainsi que chacun des entretiens-conseils réalisés avec son stagiaire. Après la représentation synthétique des remaniements réalisés durant l'entretien-conseil, ce tableau des analyseurs de la didactique clinique est la seconde ressource nécessaire pour la préparation de l'entretien *d'après-coup*. Un travail important est le repérage des singularités pertinentes à mettre en relation pour produire les hypothèses explicatives des modalités de mise en circulation du savoir retenu.

### 4.4.3 Construction des entretiens d'après-coup

L'après-coup est le troisième temps de la méthodologie en didactique clinique. Nous avons vu précédemment que cet entretien se déroule dans des conditions particulières et s'organise autour de deux parties bien distinctes. Nous nous attardons maintenant sur la manière dont nous opérons pour construire les secondes parties de l'entretien *d'après-coup*, spécifiques à chaque sujet. Dans la logique conceptuelle de notre cadre scientifique, nous cherchons plus exactement à mettre en relation une construction, celle du chercheur, avec une re-construction, celle du sujet.

Après le premier travail nécessaire à la réalisation de ces synthèses – réaliser une interface pour traduire l'activité du sujet et résumer sa singularité – nous sommes amenés à poursuivre notre activité d'interprète. Nous produisons des hypothèses dans le but de dévoiler l'activité didactique au sujet en la mettant en scène. Notre tâche principale est la mise en relation de divers éléments puisés dans l'ensemble des tableaux réalisés afin de faire se superposer le plan des structures apparentes – les interventions de l'enseignant-tuteur- et le plan des structures dévoilées – l'activité décisionnelle du sujet (Van der Maren, 1996, p. 467). Des extraits des verbatim, l'analyse des décisions et des singularités, un questionnement introductif sont ainsi associés pour amener le sujet à s'exprimer sur un point particulier de son activité de tuteur. Comme nous l'avons expliqué précédemment, nous alternons présentation d'intentions qui se réalisent et activité remaniée afin de ne pas focaliser l'enseignant-tuteur sur ses incohérences. La dernière partie de l'entretien est l'occasion de mettre en relation différents éléments du parcours de l'enseignant avec des thématiques dépassant le cadre de l'entretien-conseil (voir Tableau 30). L'objectif est de permettre au sujet de s'exprimer sur des points permettant de contextualiser son activité de tuteur.

AXE DE QUESTIONNEMENT	Singularités à mettre en relation	Expression de la singularité
Question 12 - L'engagement professionnel : qu'est ce qui te motive, finalement, après toutes ces années, à t'investir dans le rôle de tuteur ? Il y a des personnes qui t'ont aidé à te forger cette motivation ? Comment tu vois cet engagement dans le tutorat par rapport à tes autres engagements ?	Expérience du sujet dans le tutorat de stagiaires Licence	«Oui facile. 10 j'ai déjà ... dans l'Ain il y a déjà 4 collègues qui sont prof maintenant en E.P.S. qui sont passés chez moi » initial 94,
	La fierté du sujet de contribuer à la spécificité de la formation EPS considérée comme la meilleure.	« En même temps moi je suis, je reste en tant que prof en tant que ... être humain, convaincu de la force de notre formation en EPS, et syndicalement je pense que c'est important qu'on s'implique en tant que tuteur » initial 50, « Ça fait partie de mes convictions d'enseignant » initial 52, « Je pense qu'on est une des formations si ce n'est LA, formation la plus concrète et la plus ancrée dans le terrain de toutes les, de toutes les disciplines enseignées en second degré » initial 54, « Déjà s'ils continuent à m'en envoyer beaucoup, et de me demander chaque année, et de deux, euh ...et en plus moi c'est une activité... c'est à la fois ... j'aime bien et c'est à la fois militant aussi ... voilà. Je crois que si on a une richesse de formation qui est imbattable par rapport aux autres disciplines et donc je crois vraiment à ça, voilà » post J1 41
	Le sujet se réfère à sa formatrice IUFM qui l'a associé à différents projets et poussé à prendre des stagiaires.	« j'ai eu des stagiaires du temps de Marie Dupain, qui était à l'IUFM, j'ai des stagiaires de ... j'ai bossé en recherche avec Lefond à Lyon et ils m'ont demandé de faire un travail avec des stagiaires en licence aussi » initial, 22, « Marie Dupain je dirais que c'est elle qui m'a un petit peu mis le pied à l'étrier » initial 40, « C'est une ex-collègue qui est agrégée, qui est devenue responsable ESPE » initial 46, « : Bah elle m'a demandé si ça me, elle aurait voulu ... déjà on avait fait un travail en recherche avec elle et suite à cela, elle m'a dit ça serait bien que tu ais des stagiaires, c'était des stagiaires donc à l'époque licence, donc L3 et M1 » initial 48
	Le sujet se réfère au modèle marquant d'un couple d'enseignants d'EPS reconnus localement	« Non, si j'ai été à l'AS tout le temps moi, et puis en plus mon entraîneur de club c'était mon prof en lycée handball donc... L'autre c'était un copain... Les profs d'EPS c'était ...Un gars avec qui j'étais en classe de la sixième à la terminale, c'est le père Danguerin il était prof d'EPS à Amiot, que j'ai eu comme prof. Son fils il était avec moi, de la sixième à la terminale donc c'était ma deuxième famille les Danguerins, donc j'étais aussi élevé par un prof d'EPS, qui elle aussi est prof d'EPS Madame. Elle était prof en collègue et lui en lycée, c'est une famille ...c'est des légendes sur Bourg, tout le monde connaissait les Danguerins » initial 368
Énoncés du sujet à mettre en rapport avec la question :	« Finalement oui, la reconnaissance est beaucoup plus importante quand elle vient des élèves, je trouve » initial 234, « Ah oui, on est trois frangins on est deux profs d'EPS sur trois donc mon père était prof mais pas d'EPS. » initial 364	

Entretien d'après-coup de Cédric.

Tableau 30 : Exemple de mise en relation d'éléments significatifs pour l'activité de tuteur d'un sujet.

La mise en place progressive des questionnements doit permettre la présentation des hypothèses que le chercheur veut soumettre à l'enseignant-tuteur. À partir de l'introduction d'une dynamique explicative de l'activité observée, il s'agit de laisser se dérouler la parole du sujet. L'objectif est qu'il puisse lui-même fournir sa propre explication. Il peut adhérer aux hypothèses, les compléter ou les réfuter, fournir des éléments contextuels nouveaux, revenir sur des éléments des parcours personnel et professionnel. Le chercheur demande au sujet de « préciser ce qu'il perçoit de la situation considérée, de ses causes et de son sentiment vis-à-vis de ce que le chercheur a repéré » (Montagne, 2011, p.518). Des éléments de relance peuvent être introduits dans la discussion, ils peuvent soit appartenir aux éléments factuels extraits directement des verbatim, soit relevés d'hypothèses interprétatives. C'est ensuite en respectant le principe de « l'attention flottante » que le chercheur, « comme l'analyste, {il} laisse fonctionner le plus librement possible sa propre activité inconsciente » en résonance avec les paroles du sujet. Il écoute dans une posture aussi ouverte, aussi dégagée que possible de ses idées préconçues, de ses connaissances sur l'objet et de ses préoccupations de recherche. Il s'agit de se décentrer de soi pour se pencher (selon l'origine du mot « clinique ») vers l'autre, dans une attitude d'empathie et « d'acceptation inconditionnelle » (Yelnik, 2005). La construction que nous réalisons dans un tableau synthétique n'est cependant que l'introduction de l'activité recherchée in fine : la réinterprétation par le sujet lui-même des logiques présentées. Il s'agit donc de susciter dans la relation sujet-chercheur une parole « authentique, en intériorité, « impliquée », traduisant le mieux possible ce que la personne pense, ressent, imagine, fantasme » (Yelnik, 2005).

Parmi les deux parties qui constituent l'entretien *d'après coup*, la seconde est celle qui relève de l'activité d'interprétation du chercheur. Il s'agit de construire un outil qui reflète l'ensemble des éléments qui sont mis en relation pour construire l'hypothèse. À partir de la question de départ, le chercheur laisse se dérouler la parole du sujet et fonde lui-même son activité d'échange sur une « attention flottante ». Cet état d'écoute et d'empathie doit lui permettre d'être réceptif à ce que le sujet pense, ressent, imagine ou fantasme. La préparation des éléments susceptibles d'être en rapport avec la question soulevée par l'écart identifié reste le guide qui permet au chercheur d'introduire des questionnements progressifs dans le prolongement des réponses du sujet.

---

### 4.4.3 Construction des entretiens d'après-lecture

L'organisation de cet entretien intègre une organisation spécifique mais son objectif général est le même que pour les autres entretiens : donner la liberté de parole au sujet à partir d'un enchaînement de thématiques. Dans cette logique, une introduction très générale doit permettre au sujet de comprendre l'ambition de ces nouveaux échanges : « Tu en es ou dans ton activité de tuteur ? ».

Dès le départ le sujet doit être libre de répondre à cette question introductive en choisissant la focale qui l'intéresse : bilan général, nouvelle expérience, perspective imaginée ... Le dispositif d'entretien d'après-lecture est ensuite fondé sur l'alternance de deux activités suscitées par le chercheur. La première interaction est obtenue par la lecture des résultats. L'observation des réactions est déjà un indicateur complémentaire à recueillir. Le recueil principal est l'enregistrement audio de la seconde interaction qui reprend la logique de l'entretien d'après-coup.

Cette alternance rythme les échanges à partir de l'introduction des différents documents mis à disposition du sujet :

- La lecture du premier document, les parties 1&2 pour discuter de l'analyse didactique de l'activité de tuteur : « présentation des points sur lesquels nous portons notre attention puis résumé de ce que nous avons appris de ta manière d'agir »
- L'entretien s'engage ensuite sur les choix de savoirs et leur mise en circulation : « Comment te remémores-tu ces éléments, avec le recul ? », « Qu'est-ce que tu retiens des échanges sur ces savoirs ? », « Quels savoirs voudrais-tu transmettre maintenant, comment ? »
- Nous proposons la lecture du second document : la partie 3 pour discuter des hypothèses explicatives de l'activité remaniée : « aborder les différents éléments que nous avons pris en compte pour comprendre pourquoi l'activité s'est déroulée ainsi : voilà comment nous expliquons la contradiction que nous avons relevée au sujet du savoir... » (voir schéma 23).
- L'observation du sujet peut être importante à ce moment-là : quelles réactions produisent le dévoilement de l'intime professionnel ? Cette dimension affective est prise en compte dans l'introduction du questionnement : « Quelle est ta première réaction, ton ressenti ? Qu'en penses-tu ? »
- Selon l'inclinaison du tuteur à saisir les pistes de réflexions induites par les révélations nous pouvons concrétiser le bilan de l'activité singulière en présentant les 2 schémas bilans : les singularités et les divisions du sujet.

- Suite à cette logique de bilan nous incitons le sujet à réfléchir sur les possibilités d'amélioration de son activité décisionnelle : « Qu'est qui pourrait t'aider à améliorer ton activité de tuteur ? ». Selon la teneur de ses propositions nous introduisons la dimension formative de notre questionnement : « Comment une démarche de mise à distance de la pratique pour aider les formateurs à prendre conscience de leurs attitudes spontanées pourrait être utile à la formation des tuteurs ? »

Entretien d'Après lecture de **Essentiel**

**2° SÉQUENCE :**  
la lecture de la partie 3 pour discuter des hypothèses explicatives de l'activité remaniée

**LECTURE**  
*Partie 3 ->* aborder les différents éléments que nous avons pris en compte pour comprendre pourquoi l'activité s'est déroulée ainsi : voilà comment nous expliquons la contradiction que nous avons relevée au sujet du « savoir donner envie d'être professeur EPS ».

Tu transmets à ton stagiaire la notion de progrès professionnel qui est incontournable pour toi : il *devra* se remettre en question tout au long de sa carrière, c'est une définition de l'enseignant. En même temps tu doutes de ta capacité à rester motivée dans un contexte qui pouvait te décourager : « des choses qui me bouffent / pourquoi je suis encore là ? Pourquoi je suis encore prof ? »  
Nous avons mis en relation quelques éléments de ton parcours :

- La découverte de l'aventure sportive et collective grâce à des professeurs EPS investis. C'est grâce à eux que tu as choisi d'être « prof d'EPS » et tu peux parfois regretter ce choix précoce
- Le souvenirs d'une année d'enseignant-novice livrée à toi-même et subissant la visite des formateurs sans y être préparée
- Le déploiement actuel de ton activité d'enseignante dans un contexte générant des déceptions et des frustrations
- L'activité de tutrice qui est source de doutes sur ton niveau de compétence : la peur de ne pas pouvoir répondre aux attentes du stagiaire. Mais c'est aussi l'opportunité de réflexions professionnelles re-motivantes.
- tu pense peut être avoir incité Natasha à quitter l'éducation nationale pour partir en Suisse

En conclusion, comment tu comprends cette tension entre tes difficultés à être performante comme tutrice, tes doutes à rester motivée comme enseignante et ta volonté de bien faire avec Valentin ?

**ENTRETIEN**

(Voir les 2 schémas bilans)  
(réalisation du questionnaire des « 3 rapports à »)

### Schéma 23 : Exemple de partie III d'un questionnaire d'après lecture (sujet : Hélène).

À l'intérieur des différentes variations d'activité que nous mettons en œuvre, nous devons choisir le moment opportun pour présenter le questionnaire des « 3 rapports à » afin que le tuteur se prête au jeu de l'autoévaluation.

L'entretien d'après-lecture est organisé comme l'entretien d'après-coup : son efficacité dépend à la fois de la liberté de parole donnée au sujet et de la réactivité du chercheur à proposer d'approfondir un point soudainement singulier. La présentation de l'intimité professionnelle se fait progressivement à partir de la lecture de différents résumés de l'activité décisionnelle du sujet. Un questionnaire sur ses « 3 rapports à » lui sera présenté ainsi que l'opportunité de réfléchir à la formation des tuteurs en général.



## 5.1 Karine et la mise à distance

---

### 5.1.1 Intentions et décisions sur une épreuve

Karine, comme l'ensemble des tuteurs de l'académie de Lyon, organise son année de tutrice en répartissant avec sa stagiaire des visites informelles, des visites programmées et des séquences associant le formateur universitaire. Ces dernières correspondent à la mise en œuvre du tutorat mixte et ne rentrent pas dans le cadre de notre étude. Pour des raisons matérielles et organisationnelles les différents acteurs du dispositif ont eu un calendrier contraint sur la deuxième période de l'année. La seconde journée de visite du stagiaire a été réalisée directement avec le formateur et ne rentrait plus dans notre protocole de recueil de données. Pour ce premier sujet, notre étude s'organise à partir d'une seule épreuve.

Nous avons observé l'activité de Karine lors de la journée de visite de la première partie de l'année, au mois de Décembre. La tutrice observe sa stagiaire sur une séance de Natation, c'est la première leçon du cycle pour des élèves de 6ème.

#### *5.1.1.1 Les intentions de Karine pour le premier entretien-conseil*

A partir de l'analyse des entretiens ante et inter, nous avons pu observer dix-sept intentions initiales chez Karine. Parmi l'ensemble de celles-ci, nous remarquons la prépondérance de la catégorie se rapportant à l'organisation de l'entretien (voir tableau 31). Pour sa nouvelle activité de tutrice, Karine est appliquée à présenter l'organisation de son premier entretien-conseil. Les 5 intentions apparaissent dès l'entretien ante, comme la structuration de l'activité de tuteur (i4) : « **j'écris** je note par écrit et après **je rapporte à l'oral** ce que j'ai vu et **je lui donne des conseils** » (entretien ante J1, 74). Elles sont pratiquement toutes confirmées dans l'entretien inter, la tutrice s'attend à un certain type d'activité (i3) : « **je sais** qu'il y a un temps où va me poser des questions, notamment elle m'a déjà posé une question pour qu'on travaille sur un autre cycle, avec une autre classe, donc euh ... **il va y avoir des questions** » (entretien ante J1, 46).

Une seconde catégorie regroupe plusieurs intentions, c'est celle qui vise à réguler les interventions auprès des élèves. C'est le cas pour l'intention de régulation sur le temps que la stagiaire doit accorder aux questions des élèves (i8), la tutrice attend une évolution par rapport à la dernière visite : « **être plus autoritaire** et la gestion du temps **est à confirmer aujourd'hui** » (entretien ante J1, 24). À l'issue de la visite son intention est confirmée par l'observation de faits précis : « première chose **qu'il va falloir** qu'elle fasse c'est **ne pas se laisser déborder** par les questions des élèves » (entretien inter J1, 10). Karine renforce cette volonté de signaler un débordement inacceptable en apportant une intention nouvelle (i9), celle de l'inciter à « **déjà c'est placer son autorité** » (entretien inter J1, 10).

Domaine	Catégories d'intentions	Nombres d'intentions initiales	N°
Organisation de la régulation	Intention d'organisation de la régulation	<b>5</b>	<b><i>i1, i2, i3, i4, i5</i></b>
Contenus discutés au cours de l'entretien	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	<b>2</b>	<b><i>i6, i7</i></b>
	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	<b>4</b>	<b><i>i8, i9, i10, i11</i></b>
	Intention de régulation sur les contenus enseignés	<b>1</b>	<b><i>i12</i></b>
Relation pendant l'entretien	Intention de régulation par approche directive centrée sur le contrôle		
	Intention de régulation par approche directive centrée sur l'information		
	Intention de régulation par approche collaborative	<b>1</b>	<b><i>i13</i></b>
	Intention de régulation par approche non directive		
Autres domaines	Intention de régulation affective	<b>4</b>	<b><i>i14, i15, i16, i17</i></b>

**Tableau 31 : la répartition des types d'intentions relevées chez Karine, séquence de Décembre (entretien ante et inter)**

Deux intentions d'échange sur l'organisation de la séance se rapportent à la spécificité d'une première séance de natation (i6 et i7). Dans ce contexte particulier, il n'y a qu'une intention se rapportant aux contenus (i12), elle a pour objectif de se projeter dans les séances suivantes : « c'est le test du savoir initial nager donc en fait **didactiquement** elle va plus m'apporter **sur les autres séances** » (entretien ante J1, 62).

Concernant le type de relation que Karine veut instaurer avec Claire (i13), son intention est basée sur le travail en amont qui a été réalisé (voir tableau 32). L'approche collaborative doit leur permettre de reprendre les axes de progression qu'elles ont déterminés ensemble « après on va rentrer plus dans les axes ... **qu'on avait abordés**, donc ... la gestion du temps, est-ce ça a été respecté, l'intervention, se faire entendre, donc ça c'est l'autorité... donc ces deux points là **qu'on avait dit qu'on travaillerait**, est-ce que ça a été **en progrès ?** » (Entretien inter J1, 32).

Catégorie	Intentions initiales	N°
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : organiser les points à aborder	<i>i1</i>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : choisir une introduction à l'entretien	<i>i2</i>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : écouter les questions sur d'autres sujets	<i>i3</i>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : mettre en place une logique d'organisation des échanges	<i>i4</i>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : tester la fiche d'observation	<i>i5</i>
Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : trouver une mise en activité pour les élèves en attente	<i>i6</i>
Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : comment faire entrer les élèves dans l'activité	<i>i7</i>
Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : ne pas accorder autant de temps aux questions des élèves	<i>i8</i>
Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : affirmer son autorité pour mettre les élèves à distance	<i>i9</i>
Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : gérer le groupe et se faire entendre	<i>i10</i>
Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : comment réagir face à un incident critique	<i>i11</i>
Intention de régulation sur les contenus	Régulation sur les contenus : discuter de l'évolution des contenus à venir	<i>i12</i>
Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : construire le bilan ensemble	<i>i13</i>
Intention de régulation affective	Mettre en confiance : découvrir et réfléchir face à la nouveauté	<i>i14</i>
Intention de régulation affective	Bienveillance : éviter et/ou accompagner les difficultés	<i>i15</i>
Intention de régulation affective	Bienveillance : prendre en compte le ressenti	<i>i16</i>
Intention de régulation affective	Bienveillance : prendre le temps d'intégrer son ressenti	<i>i17</i>

**Tableau 32 : les intentions initiales relevées chez Karine, séquence de décembre (entretiens ante et inter).**

Au cours des 2 entretiens la tutrice a multiplié les remarques concernant l'accompagnement bienveillant qu'elle voulait mettre en place :

- (i14) : « je veux **aussi la rassurer**, elle découvre la piscine comment on s'organise .../... voilà, y a des choses où il faut que **je l'aide** pour l'arrivée, » (entretien ante J1, 54).
- (i17) : « je trouve **c'est important d'être content**, ben **de digérer le cours** quoi, est-ce que je suis content, est-ce que je suis pas content ... de moi » (entretien inter J1, 32).

En résumé nous observons que Karine présente et confirme de nombreuses intentions d'organisation de sa régulation avec une logique de structuration de ses échanges. La tutrice accorde beaucoup d'importance à l'observation des interventions auprès des élèves, elle veut vérifier si la stagiaire fait preuve de plus d'autorité. Pour une 1<sup>ère</sup> séance de natation avec des 6<sup>ème</sup> elle abordera le contenu des leçons à venir. La visite a été préparée avec la stagiaire et Karine veut conserver cette approche collaborative. Elle stipule à de nombreuses reprises ses intentions de bienveillance à l'égard de Claire.

### 5.1.1.2 L'activité de Karine durant le premier entretien-conseil

A partir du travail d'analyse du verbatim de l'entretien-conseil, nous avons cherché à retrouver la trace des intentions initiales dans les échanges que le sujet a décidé de réaliser (voir tableau 33). Karine organise le déroulement de l'entretien-conseil exactement comme elle en avait l'intention. Elle organise les points à aborder selon l'ordre retenu (i1), « on avait abordé **deux axes** un peu, de travail sur la gestion du temps et euh...ton intervention auprès des élèves » (entretien-conseil J1, 47) et construit les échanges à partir de questions et réponses (i4) : « que proposer aux élèves qui sont en attente ? » (Entretien-conseil J1, 19).

Concernant les interventions de la stagiaire en direction des élèves, Karine a mis en discussion l'ensemble des points qu'elle voulait travailler :

- (i8) : « y a une chose qui faut peut-être que tu travailles c'est **ne plus les laisser te poser des questions** ... euh en permanence » (entretien-conseil J1, 85).
- (i9) : « après **le gros travail** qu'il va falloir que tu fasses mais ça va venir avec les **années c'est ton autorité** » (entretien-conseil J1, 83).
- (i10) : « **gérer également le bruit** des garçons... **intervenir un peu plus souvent** » (entretien-conseil J1, 85).
- (i11) : « **j'ai pas noté d'incident** voilà ça a tourné hein » (entretien-conseil J1, 105).

N°	Catégorie	Intentions initiales	Décisions en Continuité/Rupture	Enchaînement
<i>i1</i>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : organiser les points à aborder	<b>CONTINUE</b> : activité de choix de l'ordre des thèmes	<b>DCC</b>
<i>i2</i>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : choisir une introduction à l'entretien	<b>CONTINUE</b> : activité d'introduction de l'échange	<b>DCC</b>
<i>i3</i>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : écouter les questions sur d'autres sujets	<b>RUPTURE</b> : activité d'échange sur d'autres points reportée ultérieurement	<b>DCR</b>
<i>i4</i>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : mettre en place une logique d'organisation des échanges	<b>CONTINUE</b> : activité de construction de l'échange à partir de questions/réponses	<b>DCC</b>
<i>i5</i>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : tester la fiche d'observation	<b>RUPTURE</b> : Activité de formalisation de l'observation avec la fiche personnelle	<b>DR</b>
<i>i6</i>	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : trouver une mise en activité pour les élèves en attente	<b>CONTINUE</b> : activité de recherche de mise en activité des élèves en attente	<b>DCC</b>
<i>i7</i>	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : comment faire entrer les élèves dans l'activité	<b>CONTINUE</b> : activité de recherche d'entrée dans l'activité des élèves plus rapide	<b>DC</b>
<i>i8</i>	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : ne pas accorder autant de temps aux questions des élèves	<b>CONTINUE</b> : activité de régulation des interventions auprès des élèves questionneurs	<b>DCC</b>
<i>i9</i>	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : affirmer son autorité pour mettre les élèves à distance	<b>CONTINUE</b> : activité de régulation des interventions pour affirmer son autorité	<b>DC</b>
<i>i10</i>	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : gérer le groupe et se faire entendre	<b>CONTINUE</b> : activité de régulation des interventions pour gérer le groupe	<b>DCC</b>
<i>i11</i>	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : comment réagir face à un incident critique	<b>CONTINUE</b> : activité de régulation des interventions en cas d'incidents critiques	<b>DCC</b>
<i>i12</i>	Intention de régulation sur les contenus	Régulation sur les contenus : discuter de l'évolution des contenus à venir	<b>CONTINUE</b> : activité de régulation de la construction des contenus à venir	<b>DCC</b>
<i>i13</i>	Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : construire le bilan ensemble	<b>CONTINUE</b> : activité d'échanges pour construire le bilan ensemble	<b>DCC</b>
<i>i14</i>	Intention de régulation affective	Mettre en confiance : découvrir et réfléchir face à la nouveauté	<b>CONTINUE</b> : activité de mise en confiance face à la nouveauté	<b>DCC</b>
<i>i15</i>	Intention de régulation affective	Bienveillance : éviter et/ou accompagner les difficultés	<b>CONTINUE</b> : activité d'anticipation des difficultés pour éviter les problèmes	<b>DCC</b>
<i>i16</i>	Intention de régulation affective	Bienveillance : prendre en compte le ressenti	<b>CONTINUE</b> : activité de questionnement autour du ressenti	<b>DCC</b>
<i>i17</i>	Intention de régulation affective	Bienveillance : prendre le temps d'intégrer son ressenti	<b>RUPTURE</b> : activité de conseil et de critique sans temps d'échanges sur le ressenti	<b>DR</b>

**Tableau 33 : correspondances entre intentions initiales et décisions de Karine à partir de l'analyse de l'entretien-conseil, séquence de Décembre.**

L'activité de la tutrice est adaptée à l'observation d'une première séance de natation, elle revient sur les points d'organisation prévus et anticipe le travail sur les contenus (*i12*) : « le test initial va te servir à quoi, pour au moins la 2ème séance par exemple ? » (Entretien-conseil J1, 134).

Durant toute la discussion sur la réalisation de la séance, Karine alterne questionnement programmé « le deuxième axe qu'on avait, qu'on avait abordé c'était donc te faire entendre, par... ton intervention face aux élèves » (entretien-conseil J1, 81) et piste de réflexion « je vais te laisser réfléchir parce que je pense

...c'est pas évident après une séance comme ça à chaud de mettre en place une structure » (entretien-conseil J1, 148). Son approche se fait par une relation collaborative avec Claire.

La dernière catégorie est celle de l'activité dans le domaine de la régulation affective. La tutrice cherche à rassurer sa stagiaire face à une activité nouvelle (i14) « t'étais un peu plongée dans l'inconnu » (entretien-conseil J1, 11) et l'aide en prenant en compte son ressenti (i16) : « bon déjà je voulais savoir quels étaient tes ressentis après cette séance » (entretien-conseil J1, 1).

En résumé, Karine organise son activité de régulation comme elle en avait l'intention, le contenu de ses échanges est conforme à sa volonté et principalement articulé autour des interventions de sa stagiaire auprès des élèves. Elle parvient à imprimer le mode de relation collaboratif instauré en amont de la visite et l'intérêt qu'elle présente pour la prise en compte du ressenti de sa stagiaire s'exprime au début de l'entretien-conseil.

## 5.1.2 Observations des écarts

### 5.1.2.1 Les écarts qui résistent sur le premier entretien-conseil

La mise en correspondance de l'analyse des intentions du sujet et de l'observation de son activité décisionnelle permet de faire ressortir le remaniement de certains savoirs durant l'entretien conseil (voir tableau 34).

Pour l'activité de Karine, 3 écarts apparaissent sous la forme d'une rupture. À partir de cette observation un premier travail d'interprétation doit nous permettre de classifier le type d'écart qui est en jeu : peut-on trouver une explication contextuelle et rationnelle, ou l'origine du remaniement reste t'elle obscure ?

N°	Catégorie	Intentions initiales	Décisions en Continuité / Nouveauté / Rupture	Enchaînement	Classification des écarts	
					é-T1 / é-T2	Écarts non expliqués
i3	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : écouter les questions sur d'autres sujets	<b>RUPTURE : activité d'échange sur d'autres points reportée ultérieurement</b>	<b>DR</b>	le tuteur ne peut pas être efficace sur ce thème par manque de temps	
i5	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : tester la fiche d'observation	<b>RUPTURE : Activité de formalisation de l'observation avec la fiche personnelle</b>	<b>DR</b>	La fiche restée n'est pas adaptée à une séance de début de cycle	
i17	Intention de régulation affective	Bienveillance : prendre le temps d'intégrer son ressenti	<b>RUPTURE : activité de conseil et de critique sans temps d'échanges sur le ressenti</b>	<b>DR</b>		<b>Pourquoi na pas prendre le temps de partager sur cette dimension de la profession ?</b>

**Tableau 34 : caractérisation des écarts entre intentions initiales et décisions prises par Karine dans l'entretien-conseil, séquence de Décembre.**

Le premier écart concerne l'intention d'ouvrir la discussion à d'autres questionnements de la stagiaire. La tutrice explique directement à cette dernière qu'une contrainte temporelle l'oblige à changer son programme : « il faut juste que... je cherche ma fille... » (entretien-conseil J1, 157). L'origine de la rupture avec l'intention initiale est une gestion des thèmes de discussion adaptée aux possibilités temporelles : « **on se voit lundi ?** bah lundi si tu veux entre midi et deux, enfin avant que j'aie cours » (entretien-conseil J1, 161). C'est un objectif d'efficacité qui est poursuivi, nous sommes en présence d'un écart de type 2.

L'explication du second écart est amené grâce au protocole de recueil de donnée qui inclut un retour « à chaud » sur l'activité décisionnelle. Karine nous explique dans l'entretien post que l'abandon de la feuille d'observation initialement prévue est une adaptation à la spécificité d'une séance d'évaluation de départ : « j'ai commencé à la remplir et puis **après j'arrivai pas à...peut être que sur une autre séquence plus basique** on va dire avec situation d'apprentissage ça va mieux » (entretien post J1, 76). C'est à nouveau un écart de type 2.

L'appréciation du dernier écart, *prendre le temps d'intégrer son ressenti* (i17), nécessite de préciser comment celui-ci a été apprécié à l'intérieur de la catégorie des intentions de régulation affective. Cette catégorie regroupe plusieurs intentions et nous considérons que celles-ci sont réalisées : le sujet accompagne sa stagiaire dans la découverte d'une activité nouvelle qui engendre une organisation particulière. La prise en compte du ressenti est même énoncée dès le début des échanges : c'est la première question posée par la tutrice. Nous avons vu que d'autres propos de Karine participent à la mise en confiance de la stagiaire, alors pourquoi considérer que l'intention i17 n'est pas réalisée ? Un premier niveau d'explication est observable dans le corpus du verbatim : une fois posée la question d'introduction nous ne retrouvons plus de propos invitant Claire à se livrer dans le domaine du ressenti. Le second niveau d'explication a paradoxalement été détecté en premier, au cœur même de la relation entre les 2 sujets : la tonalité de leurs propos. C'est à l'écoute de l'enregistrement audio de l'entretien-conseil que notre attention a certainement été guidée vers ce constat : les propositions de la tutrice sont énoncées sur un ton neutre qui n'incite pas à la confiance. La stagiaire interprète cette information et passe rapidement à des éléments de réponse factuels pour réfléchir sans partager son ressenti. Nous pensons avoir observé là un écart qui n'a pas d'explication à priori.

En résumé, nous avons identifié trois ruptures entre les intentions et décisions, notre travail consiste à différencier les écarts révélés. Pour les deux premières ruptures, les écarts sont consciemment et volontairement concédés et relèvent de l'activité d'adaptation à la contingence de la situation : la gestion du temps pour le premier et l'abandon d'une grille d'observation inadaptée à l'observation d'une première séance de cycle pour le second. Il reste la troisième rupture qui concerne la volonté de régulation affective. Nous avons remarqué que Karine exprime plusieurs intentions dans ce registre et que plusieurs semblent correspondre à une activité bienveillante à l'égard de la stagiaire. Nous avons cependant souligné que la plupart des expressions de cette activité se localisaient dans des remarques ou questionnements introductifs. Nous pensons que l'activité de la tutrice n'est pas orientée vers une réelle écoute du ressenti de sa stagiaire. Se pose alors la question de l'activité réelle de la tutrice à ces moments précis de l'entretien-conseil : pourquoi la tutrice ne prend-elle pas le temps de partager avec sa stagiaire sur cette dimension particulière de la profession ?

---

### 5.1.3 Interprétations des remaniements

#### 5.1.3.1 *Les singularités de Karine*

Pour chacun des cas, et dans le but de mettre en place une lisibilité plus claire des éléments que nous mettons en relation, nous avons réduit la rédaction de l'analyse des singularités.

Dans un premier temps, nous avons relevé plusieurs singularités à partir de leur caractère marqué ou répété sans préjuger de leur intérêt pour la suite de notre analyse<sup>131</sup>. L'ensemble des singularités de chaque sujet est présenté dans un tableau synthétique. À chaque fois pour le chapitre sur les singularités nous résumons et illustrons rapidement les singularités principales, celles que nous mettons directement en relation avec l'activité didactique à comprendre. Nous pourrions revenir sur des détails de celles-ci dans les chapitres suivants pour nourrir nos interprétations. Nous pensons que cette organisation évite de produire un listing sans mise en relief de la totalité des singularités. Elle a aussi pour objectif de limiter les « aller-retour » répétés entre ce chapitre et celui des interprétations.

Dans le cas de Karine, nous avons relevé 13 singularités à l'aide des analyseurs de la didactique clinique (voir tableau 35).

---

<sup>131</sup> Voir en annexe les tableaux qui regroupent l'ensemble des énoncées pour chacune des singularités



Les analyseurs	La singularité de Karine
Conversion didactique	Expérience du sujet sur une séance spécifique : avoir le souci de la quantité d'activité proposée aux élèves lors d'une séance de test du savoir-nager.
	Expérience du sujet pour la gestion des vestiaires : s'organiser avec la collègue pour toujours avoir la surveillance des élèves.
	Expérience de la communication en cours : la voix se renforce avec l'âge et l'expérience pour devenir efficace.
	Expérience de la conception de l'enseignement de l'EPS : le sport ne sert qu'à mettre en réussite les élèves.
Sujet supposé savoir	La maîtrise que le sujet a de la situation de classe : être prêt à répondre rapidement à des incidents critiques.
	Le manque d'assurance du sujet au niveau de ses compétences : ne pas avoir à gérer un stagiaire en grosse difficulté.
	Le manque d'assurance du sujet au niveau de ses compétences : ne pas surestimer la valeur des contenus qu'elle transmet à sa stagiaire.
Impossible à supporter	Le sujet ne supporte pas un type de relation avec les élèves : l'enseignant doit se faire craindre pour mettre les élèves à distance.
Référence	Le sujet cherche à se référer au cadre institutionnel : sa première démarche d'organisation s'appuie sur les outils proposés par l'ESPE.
	Le sujet se raccroche à l'expérience de sa collègue : elle s'appuie sur ses essais et initiatives pour s'approprier l'outil initial d'observation.
	Le sujet se réfère à ses pairs : sa principale activité en formation est l'échange avec les autres tuteurs.
	Le sujet se réfère au statut de la mère : elle ne veut pas être associée à ce statut par les élèves.
	Le sujet se réfère à un sentiment positif : elle veut trouver chez ses élèves la figure épanouie de la réussite et/ou du plaisir.

**Tableau 35 : Synthèse des singularités de Karine.**

Pour la Conversion didactique le sujet s'appuie sur l'expérience de voir évoluer sa voix avec l'âge : « ta voix elle est moins forte que Doris mais bon ça, je pense que **ça viendra avec l'âge et avec les années d'expérience** moi j'étais pareille que toi » (entretien-conseil J1, 85).

En ce qui concerne le positionnement du sujet dans son rôle de tuteur, Karine sait qu'elle manque de repères : « **je suis pas** encore institutionnellement **hyper calée là-dedans** c'est ma première année en plus donc... voilà ... moi **je le fais comme je sens** » (entretien post J1, 16). Ce constat d'un déficit de savoir génère chez le sujet une position de doute à l'égard de possibles situations délicates à gérer : « quand ça se passe bien ça va mais **si ça se passe mal** est-ce que **j'oserai dire ce qui va pas ?** Tu vois ça pour moi **c'était pas évident** » (entretien de déjà-là 44). Nous remarquons que l'acceptation de la mission de tutrice a eu une répercussion sur la capacité du sujet à pouvoir justifier son statut : « **j'étais pas sûre d'être prête** à pouvoir, à être prête à dire ça et **à justifier** » (entretien de déjà-là 46). Par contre elle veut être active en cas de problème à l'intérieur de la séance d'EPS : « **là j'aurais dit** quelles sont les remédiations que t'aurais pu apporter **si y'avait eu des incidents** ... marquants » (entretien inter 36).

Dans le registre de l'impossible à supporter, nous retiendrons que le sujet marque de manière récurrente sa volonté de mettre les élèves à distance en insistant sur la dissymétrie de la relation :

- « **Il faut** déjà que tu puisses **t'imposer dans la classe** pour que les élèves t'écoutent » (entretien de déjà-là 166).

- « Se faire entendre par les élèves, **être plus autoritaire** » (entretien ante J1, 24)
- « **Mettre une barrière** entre elle et les élèves » (entretien inter J1, 10).
- « Tu leur dit bah « écoutez là **je vais arrêter** de répondre à toutes vos questions » » (entretien-conseil J1, 89)

Le sujet essaye de trouver des références chez des collègues pour organiser son activité de tutrice. C'est cependant une remarque rapide et unique, faite à sa stagiaire, qui attire notre attention : « ils te prennent pour **la deuxième maman** ou...donc en fait il faut absolument que tu...bah c'est facile tu ne réponds plus aux questions, » (entretien-conseil J1, 87). Le sujet utilise cette référence pour définir le statut que ne doit pas incarner un enseignant : celui de la mère.

En résumé, à partir du corpus des verbatim d'une seule journée de visite, et avec celui de l'entretien de déjà-là, nous avons pu relever 13 caractéristiques de la singularité du sujet. Celui-ci, grâce à son parcours d'enseignant, sait que sa voix évolue avec l'âge et l'expérience. Pour la position de tutrice qu'il faut incarner le sujet manque de repère et doute de toujours pouvoir justifier son statut selon le profil du stagiaire. De manière répétée le sujet fait comprendre qu'il veut que les élèves soient mis à distance. Parmi les Références qu'il cite la figure de la mère a retenu notre attention : par effet de contraste il explique que c'est ce que ne doit pas représenter un enseignant pour ses élèves.

### 5.1.3.2 La construction de l'entretien d'après-coup

L'entretien d'après-coup est une occasion particulière de revenir avec le sujet sur son activité pour en dévoiler le sens caché. L'architecture de sa construction repose sur la mise en discussion de l'activité décisionnelle réalisée. Sur la fin de nos échanges il est alors possible d'aborder des axes de questionnements qui correspondent à des thématiques plus ouvertes que nous trouvons pertinentes au regard de l'activité didactique révélée.

Le questionnaire d'après-coup est conçu en 2 parties. La première est commune à l'ensemble des sujets, elle permet de re-contextualiser l'objectif de l'entretien tout en offrant l'opportunité pour le sujet de se remémorer son activité. Après ce questionnaire général la partie spécifique est construite à partir de la singularité des savoirs mis en circulation dans l'entretien-conseil.

La première question spécifique au sujet concerne l'activité réalisée de discussion du *savoir se positionner par rapport aux élèves*. Nous cherchons à comprendre « comment tu t'es organisée pour transmettre ce

contenu ? » (Question 5a). Nous pouvons relancer le sujet en lui demandant quelle importance il accorde à cette thématique pour la construction du statut d'enseignant.

La question suivante reste dans le registre des intentions qui se réalisent, cette fois-ci dans le domaine de la régulation affective : « j'ai observé plusieurs intentions de bienveillance à l'égard de ta stagiaire, comment cela se traduit dans ton travail de tutrice (question 5b) ? ». Nous pouvons proposer ensuite d'ouvrir la discussion à la construction de l'identité professionnelle.

Après l'introduction de ce thème nous pourrions arriver progressivement à présenter l'écart qui reste inexplicé au sujet du ressenti de la stagiaire (voir tableau 36). L'objectif est de balayer différents éléments qui peuvent être associés à ce remaniement :

- La question 6a se rapporte à la méthode pour appréhender le vécu de l'enseignant : « comment l'abordes-tu dans l'entretien ? »
- La question 6b introduit la caractéristique du stagiaire : « Est-ce que ta stagiaire était sensible à ce sujet ? Est-ce que tu penses que tu l'aborderais avec tous les stagiaires ? Est-ce que tu penses l'avoir vraiment approfondie avec elle ? »
- Avec la question 6c nous tentons un rapprochement avec l'intérêt qu'elle porte à la distance relationnelle : « Est-ce que là on ne se retrouve pas encore, comme avec les élèves, avec une dimension importante du métier : trouver la bonne distance avec les apprenants ? »

6 - ECARTS QUI APPARAISSENT :	Notion à mettre en relation	Expression de la notion
- 6a : Toujours dans ce registre du vécu de l'enseignant, tu es attentive au ressenti de ta stagiaire après un cours (voir i17), comment l'abordes-tu dans l'entretien ?	<b>La conversion didactique :</b> Expérience du statut d'enseignant du sujet : avoir de l'autorité en mettant les élèves à distance, avec une voix plus forte.	« donc y'a son statut d'enseignant qui va falloir qu'elle travaille, alors je sais ... enfin elle sait que c'est que c'est pas facile, moi aussi, » inter 10, « tu vois par rapport à Doris la voix elle est moins forte que Doris mais bon ça, je pense que ça viendra avec l'âge et avec les années d'expérience moi j'étais pareil que toi, » entretien 85
- 6b : Est-ce que ta stagiaire était sensible à ce sujet ? Est-ce que tu penses que tu l'aborderais avec tous les stagiaires ? Est-ce que tu penses l'avoir vraiment approfondie avec elle ?	<b>La Référence :</b> Le sujet se réfère à un sentiment positif : elle veut trouver chez ses élèves la figure épanouie de la réussite et/ou du plaisir.	« moi je trouve que cette situation là, que l'on fait également, euh, je vais lui dire réfléchir à que faire avec les élèves qui attendent au bord du bassin pendant quarante-cinq minutes et qui nagent pas ... alors je sais que c'est difficile, y'a des enseignants qui font pareil... mais je trouve ... avec un regard extérieur » inter 18, « déjà qu'ils soient contents d'avoir réussi quelque chose » initial 152, « on voit les progrès puis leur sourires si ils sont contents de la séance » initial 170, « ou qu'ils soient contents d'avoir réussi quelque chose en faite qui le disent et y'en a beaucoup qui ...ouais, les échanges avec les élèves » initial 172, « et puis pourquoi pas, ...moi ...si ils peuvent ador...aimer une pratique après c'est c'est top, là par exemple j'ai démarré le volley enfin j'ai fait du volley avec eux et ils ont adoré ils veulent tous en faire » initial 176
- 6c : Est-ce que là on ne se retrouve pas encore, comme avec les élèves, avec une dimension importante du métier : trouver la bonne distance avec les apprenants ? Qu'elles sont les expériences professionnelles dans ce registre, positives ou négatives ? Est-ce que tu as d'autres exemples qui te viennent à l'esprit (domaine familial, sportif, ...) ?	<b>L'impossible à supporter :</b> Le sujet ne supporte pas un type de relation avec les élèves : l'enseignant doit se faire craindre pour mettre les élèves à distance.	« donc tu sais ceux qui posent des questions tout le temps pour rien dire et ben tu leur réponds pas et ça faut que tu leur dises, tu leur dit bah écoutez là je vais arrêter de répondre à toutes vos questions », entretien 89, « ...tu fais la méchante hein... je réponds pas, vous avez qu'à écouter, ... » entretien 91, « t'avances pas et puis eux ben ils ... ils sont ...ils ont moins peur de toi en fait... parce que du coup t'es trop gentille...voilà » entretien 97, « bah qu'elle se fasse pas déborder par les élèves, en les laissant prendre la parole de manière impulsive » post 88, « déjà au départ première chose il faut que les élèves puissent être en qualité d'écoute pour avancer c'est-à-dire il faut déjà que tu puisses t'imposer dans la classe pour que les élèves t'écourent... et fassent ce que tu demandes. » initial 166
- 6d : Je te livre le constat que j'ai fait à ce sujet : il y a une différence entre ton intention d'aborder les affects de ta stagiaire et la place que tu lui accordes	Comment tu peux l'expliquer ?	J'aimerais que tu m'expliques pourquoi ce n'est qu'une introduction ?
<b>Autres énoncés du sujet à mettre en rapport avec la question :</b>	« donc déjà c'est bien parce que j'ai pu dire ce que j'avais à dire je me suis pas retenue sur des choses, euh, j'ai osé dire ce que je pensais » (post 12) « (quelles ont été les premières impressions lors de l'entrée en contact avec la stagiaire ?) : ben j'étais, j'étais contente ouais bonne impression » (initial 126), « très agréable, voilà, bonnes relations » (initial 129), « pas demandeuse » (initial 130) « ce qu'elle propose c'est assez adapté au niveau des enfants enfin des programmes c'est sûr et puis assez adapté aux caractéristiques des élèves, je trouve qu'elle a un regard assez pertinent sur ça après elle leur parle elle est très polie avec eux enfin voilà elle est très gentille après un peu ... » (initial 148)	

N°	Intentions	Catégorie	Expression de l'intention	Source	Expression de la Continuité/ Rupture ou Nouveauté	Source	Expressions de la décision à faire correspondre	Source	Décisions en Continuité/ Rupture	
i17	Bienveillance : prendre le temps d'intégrer son ressenti	Intention de régulation affective			NOUVEAUTE : « je trouve c'est important d'être content, ben de digérer le cours quoi, est-ce que je suis content, est-ce que je suis pas content ... de moi »	inter (32)	« c'est un peu le problème qu'à eu aussi Doris », « et finalement on se rend compte que ...non, il faut, il faut trouver des solutions... », « t'aurais peut-être pu le faire plus tôt... », « ça va que vous avez deux classes relativement calmes mais bon voilà, je pense qu'il va falloir gérer, donc le temps des vestiaires faut se changer le plus vite possible pareil au retour », « donc je pense que ça vient du fait que tu découvres la piscine tu découvres ...euh... l'activité donc voilà, mais voilà ça c'est... », « après effectivement c'est bien, après c'est une perte de temps », « voilà parce que tu veux gentille... »	Entretien (17, 33, 37, 51, 55, 75, 99)	<b>RUPTURE :</b> activité de conseil et de critique sans temps d'échanges sur le ressenti	<b>D</b> <b>R</b>

Tableau 36 : illustration de la construction de l'entretien d'après-coup de Karine. Question 6

L'aboutissement de cette discussion est de livrer au sujet le constat de l'écart que nous avons analysé pour connaître les explications qu'il peut apporter à ce remaniement du *savoir prendre en compte son ressenti*.

En guise de conclusion à ces questions singulières, l'entretien d'après-coup nous donne l'occasion de donner une autre dimension à nos échanges. L'analyse de l'activité décisionnelle du tuteur et la connaissance de la singularité du sujet nous permettent de composer une dernière partie qui ré-ouvre les échanges. Le premier axe de questionnement a pour objectif de compléter notre compréhension du cheminement professionnel du sujet : comment a-t-il vécu lui-même son année de stage (question 7a) et quelles sont les personnes qui ont compté dans la construction de son identité d'enseignante EPS (question 7b) ?

Le second axe de questionnement propose d'observer ce que la relation tuteur-stagiaire a pu révéler au sujet : « que représentent les situations que ta stagiaire a reproduit devant toi (la séance à la piscine par exemple) (question 8a) ? », et « qu'est-ce que tu as retrouvé chez ta stagiaire qui peut être en résonance avec toi même (question 8b) ? ».

Le questionnaire d'après-coup est l'occasion de vérifier avec le sujet lui-même l'importance qu'il accorde à certains savoirs qui sont mis en circulation conformément aux intentions initiales. En tout premier lieu il s'agira de comprendre comment le sujet transmet le *savoir se positionner par rapport aux élèves*. Une autre catégorie d'intention semble prépondérante, la régulation affective. Nous proposerons au sujet de discuter de comment et pourquoi il tient à mettre en œuvre cette activité. Notre approche sera progressive pour finir par présenter l'écart que nous avons identifié pour le *savoir prendre en compte son ressenti*. Une dernière étape cherchera à laisser la liberté au sujet de s'exprimer sur des thématiques d'aspect plus général mais que nous dégagons de ses singularités professionnelles : comment la relation avec sa stagiaire peut éclairer certains de ses fonctionnements intimes d'enseignant ?

---

#### 5.1.4 Les réponses de la tutrice

La première question spécifique concerne la distance avec les élèves que le sujet veut faire construire à sa stagiaire. Karine se souvient qu'elle a « **accentué le truc** pour lui dire **mets de la distance** par rapport aux élèves » (entretien d'après-coup J1, 58). C'est un point important pour elle et elle pense l'avoir traité en se référant au registre pédagogique, « je lui ai donné quelques conseils sur « ne pas répondre à toutes les questions » voilà, **des conseils un peu pédagogiques** », à partir d'éléments concrets : « la manière de **poser sa voix** aussi (entretien d'après-coup J1, 74). Le déjà-là intentionnel du sujet lui permet de se sentir efficace pour discuter de la distance à avoir avec ses élèves, elle s'appuie alors sur l'expérience qui vient avec l'âge,

et l'âge qui amène à une étape particulière : « par expérience **avec l'âge** ... et puis **quand on devient maman** aussi... » (entretien d'après-coup J1, 76). La figure de la mère est à nouveau présente dans ses propos.

Après cette première transmission réalisée nous abordons le domaine de la bienveillance auquel le sujet a accordé beaucoup d'importance dans ses intentions. Karine confirme que c'est une activité qu'elle a souvent mise en œuvre : « **chaque fois que je la voyais** je lui demandais si elle allait bien déjà, et s'il y avait des choses **qu'elle avait besoin d'aide** » (entretien d'après-coup J1, 88). Elle définit ainsi son rôle « **un appui** pour des questions, des questionnements » en intégrant plusieurs missions : « **il y a eu des problèmes**, des soucis avec une élève et ben **on était allées toutes les deux** dans le bureau du chef d'établissement ». Le déjà-conceptuel du rôle de tuteur intègre la dimension d'accompagnement et de remédiation de la stagiaire lorsque des problèmes apparaissent de ses cours. Le sujet illustre efficacement son activité dans ce domaine.

Lorsque nous abordons une autre déclinaison de la régulation affective, la prise en compte du ressenti du stagiaire, le sujet donne des éléments de réponse à mettre directement en relation avec l'écart relevé :

« Peut-être moins dans les entretiens mais **plus dans le quotidien** en fait, dans l'entretien c'était vraiment le bilan de la séance, bilan par rapport aux axes de travail qu'on avait fixé, c'était plus basé on va dire sur les contenus pédagogique-didactique et après tout ce qui était un peu conseil du quotidien ou **conflit à gérer avec les élèves enfin difficulté ben là c'était plus au quotidien** en fait » (entretien d'après-coup J1, 100).

Le sujet nous explique alors quelques aspects de cette gestion *au quotidien* : « c'est des choses qu'on a vu ensemble **en salle des profs** on se pose. Voilà elle me montre ce qu'elle avait fait, enfin quand il y a eu des soucis avec une élève, elle est venue m'en parler et du coup on essayait de **trouver des solutions ensemble** ». Finalement nous avons la temporalité, le lieu et la modalité de mise en œuvre de cette activité. C'est un déjà-là conceptuel de la prise en compte des affects inhérents aux incidents apparaissant au quotidien qui est clairement défini. Celui-ci est à l'origine de la décision de ne pas approfondir dans l'entretien-conseil les échanges sur le ressenti de la stagiaire, cette activité est plus efficace dans un autre contexte. Grâce aux explications du sujet, nous pouvons donc re-classifier l'intention de régulation affective (i17) d'écart de type 3 en écart de type 2.

Dans la dernière partie de l'entretien d'après-coup nous proposons au sujet de revenir sur sa propre expérience de stagiaire. Karine se rappelle que son tuteur était un « professeur **super sympa** » (entretien d'après-coup J1, 112). Le sujet nous indique que celui-ci « était très **dans le soutien** et dans le conseil » et dans un premier temps : « **ça m'a un peu inspirée** parce que d'une façon je voyais **mon rôle de tuteur** » (entretien d'après-coup J1, 114). Nous pensons que cette remarque entre en résonance avec l'enjeu de notre premier axe de questionnement, la construction de l'identité professionnelle. Mais lorsque nous lui

soumettons à la suite la notion de personne référente, le sujet donne une réponse différente : « **ma mère** aussi » (entretien d'après-coup J1, 120). Karine explique les raisons qui la poussent à écarter l'idée que son tuteur puisse être un élément de sa construction identitaire : « franchement **je vais t'avouer pas mon tuteur**, parce que ... il était pour m'intégrer dans le collège où j'étais la première année pour me donner confiance en moi etc. ... oui mais **c'était sur le début d'année** » (entretien d'après-coup J1, 126). Il reste qu'une nouvelle fois le sujet fait référence à la mère dans ses propos professionnels, pourquoi la figure maternelle revient de manière récurrente dans les propos du sujet ?

Le second axe de questionnement proposait au sujet de mettre en relation son propre vécu de stagiaire avec celui qu'il a eu l'occasion d'observer cette année. Karine répond rapidement, elle annonce 2 points en commun avec Claire :

- La confiance en elle « sur ce côté un peu **pas bien confiance** » (entretien d'après-coup J1, 132).
- L'effort à fournir pour l'encadrement des élèves sur le terrain « le côté ...**encadrer**, cadrer, voilà j'avais pas... **j'avais du boulot**, ouais ...**le côté pédagogique** » (entretien d'après-coup J1, 134).

Nous savons par ailleurs que le sujet comprend les difficultés de la stagiaire à travers l'expérience similaire qu'elle a vécue de devoir développer sa voix : « tu vois par rapport à Doris **ta voix elle est moins forte** que Doris mais bon ça, je pense que ça viendra avec l'âge et **avec les années d'expérience moi j'étais pareille que toi** » (entretien-conseil J1, 85). Même si le sujet ne développe pas particulièrement ses réponses, nous pouvons imaginer que la conclusion de nos échanges sur ce thème s'appuie sur son propre parcours : « comme je vois **qu'elle est hyper consciencieuse** et hyper motivée pour y arriver, **je me fais pas trop de souci pour elle** » (entretien d'après-coup J1, 138).

Les réponses du sujet nous permettent de vérifier que son déjà-intentionnel d'apprendre à avoir la bonne distance avec les élèves est bien à l'origine de ses échanges dans le domaine de l'intervention à leur égard. L'activité de bienveillance qui se réalise elle aussi en continuité est confirmée par les réponses du sujet qui formalise la conception qu'il se fait de son rôle de tuteur. Ce déjà-là conceptuel encadre toute l'activité de régulation dans le domaine affectif. Le sujet sait quand, où et comment partager avec sa stagiaire son ressenti professionnel. Il nous apprend dans l'entretien d'après-coup que l'entretien-conseil n'est finalement pas la bonne situation pour cette activité. Lorsque nous proposons au sujet de revenir sur son propre vécu d'enseignant-stagiaire, il décrit son tuteur de manière positive mais ne le considère pas complètement comme un exemple pour son identité professionnelle. Une nouvelle fois le sujet fait référence à la mère, peut-on mettre en relation cette figure avec son activité décisionnelle ?

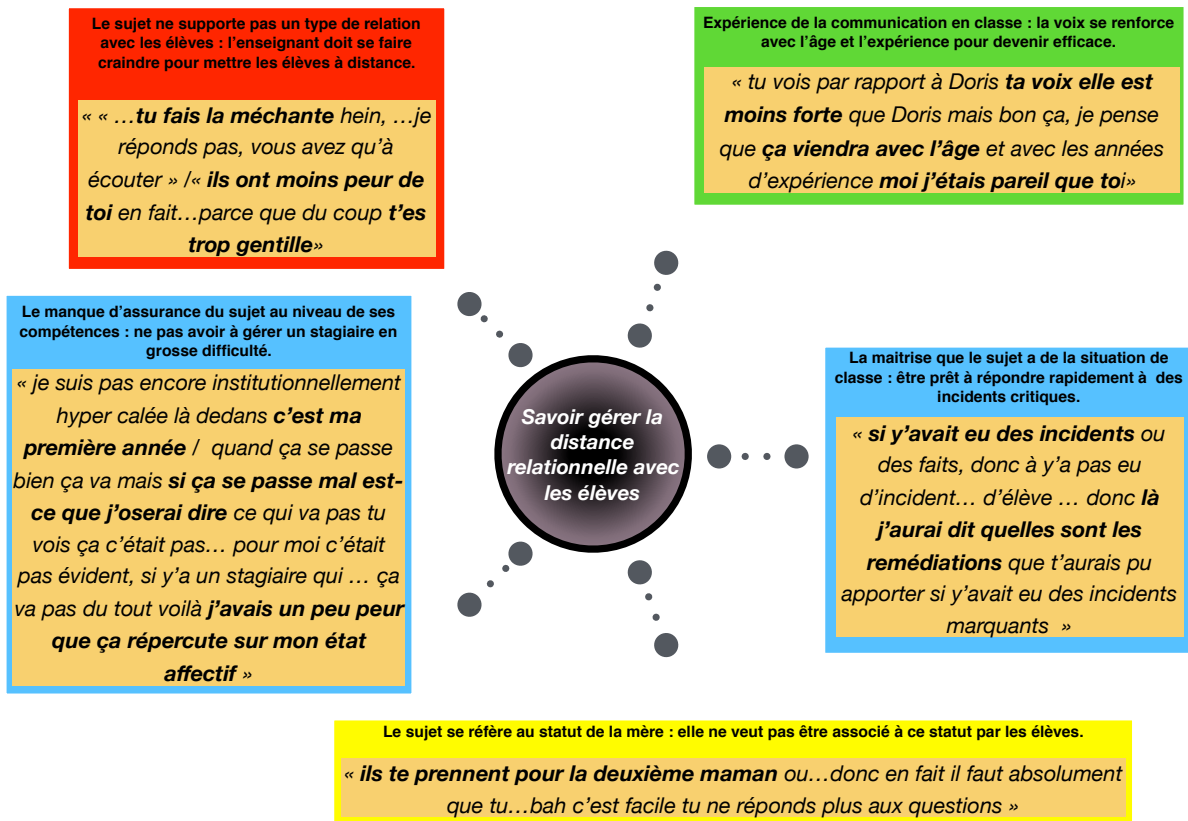
---

### 5.1.5 Karine et le savoir « gérer la distance relationnelle avec les élèves »

Le sujet fait référence à la figure maternelle à l'intérieur même de l'entretien-conseil : « ils te prennent pour **la deuxième maman** » (entretien-conseil J1, 87). Cette injonction à ne pas incarner ce rôle auprès des élèves fait partie de l'activité de régulation des interventions auprès des élèves. Nous pouvons reprendre la manière dont le sujet a abordé le *savoir gérer la distance relationnelle avec les élèves* à partir de cette focale.

Nous savons que Karine veut faire construire chez sa stagiaire une relation plus distanciée avec ses élèves. Dans ses réponses, le sujet confirme avec satisfaction une première évolution qu'il a pu observer au niveau de la confiance en elle : « je l'ai sentie un peu plus présente auprès des élèves **plus ferme**, présente » - « oui et puis ..., plus confiance en elle, **moins d'appréhension** ... Voilà moins de questionnement » (entretien d'après-coup J1, 26-28). Le sujet pense avoir contribué à cette évolution en considérant que c'est « **important** » pour « **son rôle dans la classe** » (entretien d'après-coup J1, 44). Son déjà-là décisionnel de tuteur est ici en correspondance avec son déjà-là conceptuel d'enseignant.

Dans la suite de nos échanges, la réponse au questionnement sur la manière dont le sujet a réalisé l'observation des interventions laisse apparaître une sémantique inhabituelle : « Elle se faisait **envahir** par plein de questions, **par les gamins** elle se faisait trop envahir » (entretien d'après-coup J1, 58). La tournure de cet énoncé nous incite à faire un rapprochement avec le retour à chaud du sujet sur ce que devait retenir la stagiaire de la journée de visite : « qu'elle **se fasse pas déborder par les élèves**, en les laissant prendre la parole de manière intempestive » (entretien post J1, 68). La notion d'espace devient porteuse de l'Impossible à supporter du sujet : il faut éviter que les élèves débordent de leur espace pour empêcher l'envahissement de l'espace de l'enseignant. La *mise à distance* devient un impératif et le sujet nous a signalé ce déjà-là conceptuel au travers de l'image de la *barrière* qui doit séparer la stagiaire de ses élèves (voir schéma 24).



## Schéma 24 : Les singularités de Karine à mettre en relation avec le savoir gérer la distance relationnelle avec les élèves

En revenant sur les propos qui illustrent la mise en circulation du savoir gérer la distance nous remarquons que le sujet donne un conseil singulier à sa stagiaire : « **tu fais la méchante** hein, ... « je réponds pas, vous avez qu'à écouter » » (entretien-conseil J1, 97). Paradoxalement, une certaine cohérence se dégage des images fortes que le sujet emploie pour servir son propos : il conseille à sa stagiaire d'être méchante au lieu de maternante. À ce stade nous pouvons considérer que le sujet mobilise le savoir qui correspond à sa conception de la place de l'enseignant dans la classe. La manière dont il le met en circulation reflète la singularité de sa représentation de la relation à instaurer avec les élèves : l'enseignant doit se faire craindre pour mettre les élèves à distance.

Une contradiction attire toutefois notre attention : si l'on s'attache aux allusions à la figure maternelle, celle-ci est tantôt le repoussoir de la proximité que l'enseignant ne doit pas avoir avec ses élèves, tantôt le marqueur d'une étape de la vie qui permet d'expérimenter la bonne manière de poser sa voix. Le potentiel de mise en tension est bien présent puisque l'image de la mère renvoie aussi à la douceur, la bienveillance. Comment comprendre cette division qui traverse le sujet ?

La Référence à la mère s'inscrit dans des dimensions temporelles multiples. Nous savons que la première fois que le sujet évoque cette référence, c'est auprès de sa stagiaire lors de l'entretien-conseil de début d'année. Mais il s'agit d'une référence qui fonctionne par image inversée : Karine demande à sa stagiaire



de ne pas jouer le rôle de maman que voudraient projeter sur elle les élèves. La seconde référence à la mère fonctionne cette fois-ci comme une image symbolique authentique :

- « **Ça t'aide à mettre de la distance** et puis ça t'aide à commun... mieux te faire entendre, ... il y a l'expérience hein, mais ... **t'arrives plus à te faire écouter** et ... enfin, à trouver au moment où il faut leur parler, je sais pas comment ... comme on en a toujours à la maison du **coup on a plus l'habitude** » (entretien d'après-coup J, 80).

Ainsi pour le sujet, l'accès au statut de mère s'accompagne du développement de la capacité de transmettre efficacement en trouvant la bonne distance. Cette expérience recoupe la définition traditionnelle donnée au rôle de la mère qui incarne les attendus éducatifs de la société, ses attributs naturels ne lui en laissant pas le choix (Delforge, 2006). C'est un déjà-là conceptuel de la mère qui participe à l'activité décisionnelle professionnelle du sujet. Ces assertions explicitées trouvent un écho particulier avec notre discussion sur le tuteur qui aurait pu servir de modèle au parcours professionnel du sujet :

- « Ma mère aussi » - « Plus ma mère en fait, mais oui après mais j'ai quand même, ... **c'est plus ma maman en fait** et mon professeur d'EPS au collègue aussi, voilà » - après **toutes mes références** de prof c'est pas lui, **c'est ma maman** » (entretien d'après-coup J1 120-124-126).

Une temporalité supplémentaire intervient ici, celle de l'héritage. La Référence à la mère est ainsi le vecteur d'un enjeu de filiation à la fois professionnel et personnel. *L'enseignante se construit à partir de la mère*, comment comprendre cette logique pour l'activité de tutrice ?

Cette continuité dans le temps où l'enseignante débutante passe par la découverte de la fonction maternelle pour devenir expérimentée n'est pas d'un grand recours pour le sujet lorsque celui-ci est confronté à l'élaboration du nouveau statut de l'année en cours, celui de tuteur :

- « **J'ai eu de la chance de tomber sur une stagiaire** quand même **très sympathique** et puis **très ouverte** aux remarques aux questions, **bien dans l'échange** donc déjà je trouve que j'ai eu de la chance (entretien d'après-coup 34).

Le sujet est soulagé d'avoir fait l'expérience d'une relation avec sa stagiaire où elle a pu vérifier que chacun savait tenir sa place :

- Karine avait dès le départ un doute sur sa capacité à gérer des situations qui « **se passent mal** ». Le sujet voulait rester à distance « si un stagiaire qui... ça va pas du tout voilà » pour éviter d'avoir « un peu **peur** que ça se répercute sur **mon état affectif** » (entretien de déjà-là J1, 44)

Le sujet est soulagé de constater que sa stagiaire s'est positionnée d'elle-même à la bonne distance dans les échanges professionnels.

L'entretien d'après-coup est bien ce dispositif qui donne le temps au sujet de s'exprimer sur son activité de tuteur. Il lui permet de formaliser les éléments nécessaires à la compréhension des raisons subjectives du traitement proposé des savoirs mis en circulation. Pour le savoir qui permet de « gérer la bonne distance relationnelle avec les élèves », les analyseurs de la didactique clinique permettent de révéler une division constitutive du sujet (voir schéma 25). La lecture temporelle des différents éléments constitutifs fournit des explications graduées. Ici c'est à partir de multiples déjà-là du sujet que nous pouvons comprendre une superposition et une mise en tension de filtres d'analyse de la distance relationnelle :

- L'expérience d'être mère et de découvrir que l'on peut avoir des interventions pertinentes « naturellement » grâce à ses qualités toutes « féminines » (Lécossais, 2014). Le sujet conçoit la mère comme celle qui sait être à la bonne distance
- L'expérience d'être enseignant et de concevoir l'enjeu de l'autorité dans la relation didactique aux élèves
- L'expérience d'être tuteur - ou plutôt son manque - et d'espérer que la relation au stagiaire ne soit pas anxiogène.

**«Elle se faisait envahir par plein de questions, par les gamins / je lui ai donné quelques conseils sur la manière de poser sa voix / et puis quand on devient maman... t'arrives plus à te faire écouter »** (entretien d'après-coup)

Désir de transmettre  
L'expérience de  
la bonne distance

Savoir gérer la  
distance  
relationnelle avec  
les élèves

Déjà-là EXPERIMENTIEL DE L'ENSEIGNANT :  
- on arrive à poser sa voix avec l'âge

Déjà-là CONCEPTUEL DE L'ENSEIGNANT :  
- avoir de l'autorité dans la classe

Déjà-là INTENTIONNEL DU TUTEUR :  
- avoir de la distance avec la stagiaire

Déjà-là EXPERIMENTIEL DE LA MÈRE :  
- trouver la bonne distance pour communiquer

Déjà-là CONCEPTUEL DE LA TUTRICE :  
- Aider en cas d'incident relationnel avec un élève

Angoisse  
d'une Relation  
Envahissante

## Schéma 25 : La division de Karine lorsqu'elle met en circulation le savoir gérer la distance relationnelle avec les élèves

Nous avons montré que l'épistémologie de Karine « pour être à la bonne distance » se constitue à partir de ses expériences professionnelles et personnelles qui plongent leurs racines dans un passé d'étudiant, d'enseignant et de mère. Les remaniements mis au jour par notre méthodologie s'expliquent par des divisions qui traversent et structurent la tutrice selon une double échelle temporelle : celle de son histoire et celle de son activité.

Dans les théories psychanalytiques, la notion de temps prend une dimension particulière. Nous savons que Freud postule que l'inconscient est intemporel, il ignore le temps. C'est le *temps éclaté* d'André Green (2000) qui insiste sur l'idée qu'il n'y a pas une histoire mais des histoires à l'intérieur des sphères de l'individu et que celles-ci s'imbriquent ou s'opposent, chacune à son propre rythme. Ainsi pour Karine, l'histoire de la femme devenue mère se superpose à l'histoire de la débutante débordée devenue enseignante respectée. C'est ce que précise Gilles Deleuze (1985) au sujet du temps qui fait passer le présent et conserve en soi le passé. Pour lui « ... nous sommes construits en mémoire, nous sommes à la fois l'enfance, l'adolescence, la maturité et la vieillesse. ».

La mise en circulation du *savoir gérer la distance relationnelle avec les élèves* par le sujet est cohérente avec l'observation des difficultés que rencontre sa stagiaire lorsqu'elle intervient avec les élèves. Cependant nous relevons que dès l'observation de cette activité à réguler, le sujet développe des représentations singulières de la distance qui doit relier formé et formateur. Il sait d'expérience que l'encadrement des élèves nécessite un effort et il considère que l'accès au statut de mère vient faciliter cet apprentissage. Paradoxalement il pousse la stagiaire à s'éloigner de la figure maternelle pour que la crainte qu'elle doit inspirer chez ses élèves lui garantisse une distance sécurisante. Cette sécurité est aussi en jeu dans la relation tuteur-tutoré. Le sujet est soulagé de constater qu'il n'a pas eu à mettre la stagiaire à la distance le protégeant des répercussions affectives, celle-ci l'ayant instaurée d'elle-même. Cette division entre le désir de transmettre l'expérience de la bonne distance et l'angoisse d'une relation envahissante est alimentée par le caractère intemporel des phénomènes inconscients. Les expériences marquantes que le sujet a vécu à différentes périodes sa vie s'actualisent dans la mise en circulation du *savoir gérer la bonne distance avec les élèves*. Le surgissement d'une sémantique singulière indique que la manière dont celle-ci est réalisée est rattachée à des phénomènes inconscients.

## 5.2 Dorothee et l'ordre déstructuré

### 5.2.1 Intentions et décisions sur deux épreuves

Dorothee réalise deux journées de visite durant l'année scolaire :

- La première journée a lieu début Décembre, la tutrice va observer sa stagiaire Doris le matin de 10 heure à midi sur une leçon d'acroport avec une classe de 4ème, c'est la première séance d'Acroport.
- La seconde journée de visite se déroule fin Mars, Dorothee observe sa stagiaire le matin, une classe de 5ème, c'est la première séance d'Athlétisme (course de haies).

#### 5.2.1.1 Les intentions de Dorothee pour le premier entretien-conseil

Pour la préparation de l'entretien-conseil de décembre nous avons relevé 16 intentions dans les propos de Dorothee. La catégorie principale d'intentions concerne le domaine de l'organisation de la régulation (voir tableau 37), par exemple la tutrice intègre son intervention au suivi général de sa stagiaire (i2) : « on est plutôt resté sur gestion de classe et voilà jusque-là et puis **maintenant** que le tuteur ESPE est passé **on va essayer de passer sur autre chose quoi** » (entretien ante J1, 76). Nous pouvons remarquer que le sujet a des réponses succinctes qui concernent plutôt des détails, les intentions de Dorothee ne donnent pas une organisation générale de l'entretien : « je vais lui **parler un peu** du sport scolaire » (entretien ante J1, 110).

Domaine	Catégorie d'intentions	Nombres d'intentions initiales	N°
Organisation de la régulation	Intention d'organisation de la régulation	<b>5</b>	<b>i1, i2, i3, i4, i5</b>
Contenus discutés au cours de l'entretien	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	<b>1</b>	<b>i6</b>
	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	<b>4</b>	<b>i7, i8,i9,i10</b>
	Intention de régulation sur les contenus enseignés	<b>3</b>	<b>i11, i12, i13</b>
Relation pendant l'entretien	Intention de régulation par approche directive centrée sur le contrôle		
	Intention de régulation par approche directive centrée sur l'information		
	Intention de régulation par approche collaborative	<b>2</b>	<b>i14, i15</b>
	Intention de régulation par approche non directive		
Domaine affectif	Intention de régulation affective	<b>1</b>	<b>i16</b>

**Tableau 37 : la répartition des types d'intentions relevées chez Dorothee, séquence de Décembre (entretien ante et inter)**

La seconde catégorie est celle des interventions auprès des élèves. Nous avons relevé 4 intentions dont la plupart sont formulées une fois que la tutrice a vu sa stagiaire agir, ce recueil est possible grâce à la mise en place de l'entretien inter (voir tableau 38). Ce dispositif nous donne l'occasion de relever un premier remaniement : la tutrice revient sur un de ses constats initiaux (i9) « après pendant les séances c'est quelqu'un qui a **une autorité assez innée** je pense » (entretien ante J1, 10) pour formuler une nouvelle intention en accord avec ce qu'elle a observé ce jour-là (i9bis) : « quelque chose que **j'avais pas prévu** parce qu'elle a pas ce souci-là **d'habitude** mais du coup je dois faire un peu ...lui reparler un peu de **la prise en main de la classe** » (entretien inter J1, 26).

Dorothée a la volonté de discuter des contenus avec Doris en relation avec l'APSA « l'échauffement .../... il est pas assez progressif » (entretien inter J1, 14) et la place de la séance dans le cycle : « je vais lui demander sur sa leçon 2 par rapport à la leçon 1 **ce qu'elle veut introduire** » (entretien inter J1, 46).

Catégorie	Intentions initiales	N°
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : tester la fiche d'observation	<i>i1</i>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : passer à autre chose que la gestion de classe	<i>i2</i>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : aborder le sport scolaire	<i>i3</i>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : être rapide pour quelques conseils	<i>i4</i>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : aborder tout de suite le thème de la sécurité	<i>i5</i>
Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : sécuriser son enseignement	<i>i6</i>
Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : valider son accompagnement auprès des élèves	<i>i7</i>
Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : guider plus les élèves à l'échauffement	<i>i8</i>
Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : le cadrage de la classe sur cette séance	<i>i9b</i>
Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : placement efficace pour la diffusion d'informations aux groupes	<i>i10</i>
Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : évaluer le progrès des élèves	<i>i11</i>
Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : améliorer la progressivité de l'échauffement	<i>i12</i>
Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : discuter de l'évolution des contenus à venir	<i>i13</i>
Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : aider à trouver les solutions aux problèmes identifiés	<i>i14</i>
Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : être plus collaboratif que directif	<i>i15</i>
Intention de régulation affective	Encouragement : valoriser juste un point de sa préparation et une organisation pratique	<i>i16</i>

**Tableau 38 : les intentions initiales relevées chez Dorothée, séquence de décembre (entretiens ante et inter).**

Dans le domaine de la relation que la tutrice veut instaurer, les intentions ne sont pas explicitement signifiées mais elles tendent vers un mode collaboratif :

- (i14) : « moi c'est pour **lui venir en aide** si j'ai cerné quelque chose qui va pas dans la séance et pour qu'on puisse **en reparler** après » ( entretien ante J1, 80).
- (i15) : « je vais peut-être plus **la questionner** » ( entretien inter J1, 26).

Enfin nous pouvons remarquer une seconde rupture à l'issue de la première phase de la journée de visite. Alors que la tutrice avait répondu catégoriquement non à notre questionnement sur la régulation affective, nous observons plusieurs formulations de retour positifs (i16) à l'égard de la réalisation de Doris : « après je veux lui dire ce qui est positif aussi là sur ses thèmes parce qu'elle a travaillé des thèmes pour les porteurs » (entretien inter J1, 26).

Avant l'entretien-conseil, nous savons donc que Dorothée a organisé succinctement son intervention. Elle accorde une place importante aux interventions de Doris et aux contenus qu'elle a ou qu'elle va mettre en œuvre. Ses intentions concernant le type de relation qu'elle veut instaurer ne sont pas directement explicites mais sont du ressort de la collaboration. Enfin, après avoir écarté la possibilité d'encourager sa stagiaire, elle s'oriente vers l'idée de valoriser des éléments de son cours qui ont particulièrement bien fonctionnés.

### 5.2.1.2 L'activité de Dorothée durant le premier entretien-conseil

L'analyse du verbatim de l'entretien-conseil permet de faire correspondre de nombreuses intentions initiales avec l'activité de régulation du tuteur (voir tableau 39).

Dans le domaine de l'organisation, Dorothée reprend plusieurs points qu'elle avait annoncés :

- (i3), « pour ce qui est de l'UNSS<sup>132</sup> j'avais dit que je t'en parlerais » (entretien-conseil J1, 55)
- (i5) « je te dis sur **la sécurité d'abord** » (entretien-conseil J1, 55).

Nous pouvons relever une rupture au niveau du choix des thèmes abordés au cours des échanges : Dorothée voulait passer à autre chose que des régulations sur la gestion de classe (i2) mais son activité est majoritairement organisée autour des organisations pédagogiques de l'activité Acrosport.

Pour les interventions, les contenus et l'organisation de la séance discutés durant l'entretien-conseil, plusieurs interventions de la tutrice correspondent aux intentions initialement annoncées :

---

<sup>132</sup> Union Nationale du Sport Scolaire : fédération qui encadre le sport scolaire.

- *Savoir organiser la sécurité*, (i16) : « peut-être **aménager** peut-être des espaces délimités pour tes groupes » (entretien-conseil J1, 2).
- *Savoir être progressif à l'échauffement*, (i12) : « sur l'échauffement, peut-être à mon avis **le faire plus progressif** parce que t'as fait très vite des roulades euh ...c'est bien pour les gymnastes pour les classes classiques peut être passer par des choses... » (entretien-conseil J1, 4).
- *Savoir guider les élèves à l'échauffement*, (i8) « peut-être faire travailler une ou deux figures les mêmes **en guidant toi et comme ça en parlant** » (entretien-conseil J1, 6).

Deux ruptures apparaissent dans la catégorie des contenus enseignés. Pour (i13), c'est au moment où l'intention initiale pouvait précisément s'exprimer - à l'issue de l'analyse de la séance - que la rupture surgit : la tutrice ne discute pas de la suite du cycle observé pour cette classe, « je voulais juste te demander **pour tes 5èmes** du coup en Acrosport » (entretien-conseil J1, 25).

Pour la catégorie de régulation par approche collaborative, la première intention est relativement suivie avec une activité de relance encourageante de la stagiaire lorsque des problèmes sont discutés dans l'entretien (i14) : « donc ça a été **y a pas eu de soucis ?** » - « tu le refais la semaine prochaine **c'est pas grave** » (entretien-conseil J1, 31-41).

Concernant la seconde intention de ce domaine (i15), l'analyse des verbatim nécessite une attention toute particulière. En effet, une première lecture nous permet de retrouver l'activité collaborative initialement formulée sous forme de questionnement : « et ils ont bien réalisé ? » - « et sur les difficultés A et B **ça va ?** » Entretien-conseil J1, 29-37). Remarquons déjà que l'objectif de ces interrogations n'est pas tant une mise en réflexion commune d'un point à régler que des questionnements sur certains détails des séances réalisées ou à venir : « je voulais te demander sur la natation donc vous avez avec Claire du coup **vous avez décidé quoi ?** » (Entretien-conseil J1, 43). Nous pouvons ensuite localiser ces questionnements plutôt dans une seconde partie de l'entretien-conseil, ils arrivent tardivement. La première partie est déjà constituée de conseils, conseils qui apparaîtront ensuite tout au long des échanges. Nous constatons que l'activité de conseil est plus importante que celle de questionnement, c'est en rupture par rapport à l'intention initiale de collaboration, nous sommes dans une relation directive centrée sur l'information.

Ce constat est celui-là même qui nous permet d'invalider une intention d'un domaine différent : contrairement à l'organisation initialement souhaitée (i4), Dorothee ne réduit pas son activité de conseil pour « que ce soit **réglé vite**, voilà je lui donne **2/3 petits conseils** » (entretien inter J1, 26).

Pour le domaine de la régulation affective nous observons que l'activité de la tutrice est en décalage avec sa volonté de départ. L'intention initiale d'encouragement circonscrit à quelques détails de l'organisation de la séance (i16) devient une activité d'encouragement généralisée et répétée. Nous avons déjà remarqué que

celle-ci apparaît après la visite alors qu'elle avait été écartée des préoccupations initiales du sujet. Nous pouvons confirmer cette première rupture par une seconde puisque non seulement Dorothée aborde cet aspect de la relation tuteur-stagiaire, l'encouragement, mais en plus elle le fait de manière généralisée et répétée.

N°	Catégorie	Intentions initiales	Décisions en Continuité/Rupture	Enchainement
i1	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : tester la fiche d'observation	<b>CONTINUE</b> : activité de formalisation de l'observation avec l'outil prévu	DCC
i2	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : passer à autre chose que la gestion de classe	<b>RUPTURE</b> : activité de régulation organisée majoritairement autour des organisations pédagogiques	DCR
i3	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : aborder le sport scolaire	<b>CONTINUE</b> : activité de présentation d'une rencontre UNSS	DCC
i4	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : être rapide pour quelques conseils	<b>RUPTURE</b> : activité de conseil occupe la majorité des échanges	DR
i5	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : aborder tout de suite le thème de la sécurité	<b>CONTINUE</b> : activité de choix du premier thème, la sécurité	DC
i6	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : sécuriser son enseignement	<b>CONTINUE</b> : activité de régulation de l'organisation de la sécurité	DCC
i7	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : valider son accompagnement auprès des élèves	<b>CONTINUE</b> : activité de confirmation de la qualité des interventions auprès des élèves	DCC
i8	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : guider plus les élèves à l'échauffement	<b>CONTINUE</b> : activité de régulation des interventions à l'échauffement	DC
i9b	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : le cadrage de la classe sur cette séance	<b>CONTINUE</b> : activité de régulation des interventions pour le cadrage de la classe	DRC
i10	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : placement efficace pour la diffusion d'informations aux groupes	<b>CONTINUE</b> : activité de confirmation de la qualité des placements pour diffuser l'information	DC
i11	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : évaluer le progrès des élèves	<b>RUPTURE</b> : activité de régulation sur ce type de contenu non réalisée	DCR
i12	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : améliorer la progressivité de l'échauffement	<b>CONTINUE</b> : activité de régulation de la construction des contenus de l'échauffement	DC
i13	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : discuter de l'évolution des contenus à venir	<b>RUPTURE</b> : activité d'interrogation sur l'évolution des contenus non réalisée	DR
i14	Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : aider à trouver les solutions aux problèmes identifiés	<b>CONTINUE</b> : activité de soutien des interventions du stagiaire	DCC
i15	Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : être plus collaboratif que directif	<b>RUPTURE</b> : activité de questionnement réduite et tardive	DR
i16	Intention de régulation affective	Encouragement : valoriser juste un point de sa préparation et une organisation pratique	<b>RUPTURE</b> : activité d'encouragement généralisée et répétée	DRR
d17	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	<b>Intention initiale non formulée.</b> <b>Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ</b> : activité de régulation de la gestion des vestiaires non prévue	DN



### **Tableau 39 : correspondances entre intentions initiales et décisions de Dorothée à partir de l'analyse de l'entretien-conseil, séquence de Décembre.**

Avant de conclure cette analyse, nous ajoutons une nouveauté dans le domaine de l'organisation de la séance (d17). Dorothée aborde assez rapidement un point qui n'a jamais été présenté : « Alors **déjà dans le vestiaire** ... t'as laissé avancer des élèves ... Là s'il arrive quelque chose... , tu te fais avoir c'est pareil » ( entretien-conseil J1, 10).

Il est délicat de résumer l'activité de Dorothée qui fait preuve de beaucoup de variations entre le début et la fin de la séquence de régulation. Nous savons qu'elle respecte certains points d'une organisation qu'elle n'a pas complètement définie, et, comme annoncé, elle aborde des savoirs sur certains des détails anticipés ou identifiés au cours de la visite. Elle essaye d'associer sa stagiaire à ses relances, cependant l'activité collaborative ne s'installe pas vraiment et le volume des conseils donnés est bien en rupture avec les intentions initiales. Parallèlement, l'activité répétée de valorisation des choix de la stagiaire dénote de la volonté de départ. Enfin le sujet s'engage dans une discussion sur l'organisation du passage au vestiaire sans que ce point ait été retenu précédemment.

#### *5.2.1.3 Les intentions de Dorothée pour le second entretien-conseil*

Lors des seconds entretiens ante et inter, nous avons relevé 8 intentions initiales. Nous remarquons d'abord que ce nombre est deux fois moins important que pour la première journée de visite (voir tableau 40). Nous relevons ensuite que la formulation des intentions est elle aussi différente :

- (i1) : « en fait **j'ai un peu simplifié** pour pouvoir me concentrer sur d'autres choses » (entretien ante J2, 17)
- (i2) : « oui ben ...globale mais **j'ai rien préparé** comme ça quoi, voilà » (entretien ante J2, 39), « **Pour l'instant je sais j'ai pas** assez de recul, il me faut un peu de temps » - « je sais pas ...**peut-être** que je vais l'aborder tout de suite ...**franchement je sais pas** » (entretien inter J2, 22-30).

Le sujet a du mal à formuler un projet clairement établi et le passage par la verbalisation fait émerger les doutes et les indécisions.

Domaine	Catégorie d'intentions	Nombres d'intentions initiales	N°
Organisation de la régulation	Intention d'organisation de la régulation	<b>4</b>	<b><i>i1, i2, i3</i></b>
Contenus discutés au cours de l'entretien	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	<b>1</b>	<b><i>i4</i></b>
	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	<b>2</b>	<b><i>i5,i6</i></b>
	Intention de régulation sur les contenus enseignés	<b>1</b>	<b><i>i7</i></b>
Relation pendant l'entretien	Intention de régulation par approche directive centrée sur le contrôle		
	Intention de régulation par approche directive centrée sur l'information	<b>1</b>	<b><i>i8</i></b>
	Intention de régulation par approche collaborative		
	Intention de régulation par approche non directive		
Autres domaines	Intention de régulation affective		

**Tableau 40 : la répartition des types d'intentions relevées chez Dorothée, séquence de Mars (entretien ante et inter)**

Même réduites, la tutrice annonce plusieurs intentions pour discuter de la séance observée. Concernant l'organisation de la séance elle adapte à nouveau son observation à la caractéristique de la séance (i4) : « donc c'est un petit peu pour voir **comment ça s'organise** et comment ils entrent vraiment » (entretien ante J2, 29). Les intentions de régulation des interventions de la stagiaire, bien que visant deux points différents, sont émises de manière succincte (voit tableau 41) :

- (i5) : « et puis aussi **comment elle intervient** sur des élèves qui peuvent ne pas être motivés » (entretien ante J2, 19).
- (i6) : « ... **qu'elle corrige plus** ... voilà tout le petit groupe qui était en difficulté et qui est resté en difficulté en fait » (entretien inter J2, 38).

Enfin pour la régulation sur les contenus de l'activité Haies, l'intention est précise, dirigée vers une catégorie d'élèves, déjà abordée avec la stagiaire lors de la préparation de la visite et renforcée après l'observation (i7) : « **on avait dit** voilà, essayer comment ... **donner des parcours différents** ... selon ... au niveau des gamins » (entretien inter J2, 8).

Catégorie	Intentions initiales	N°
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : avoir un déroulement simple de l'entretien à partir des observations de la visite et des échanges précédents	i1
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : organiser l'entretien autour des élèves en difficulté et des adaptations nécessaires pour leur réussite, soit après un bilan global, soit en l'abordant directement	i2
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : entretien sans introduction et sans faits marquants, avec discussion sur d'autres séquences	i3
Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : vérifier que la mise en place des situations soit efficace pour la mise en apprentissage	i4
Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : comment intervenir en direction d'élèves non motivés	i5
Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : augmenter les interventions en direction des élèves en difficulté	i6
Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : discuter de la manière d'adapter une situation en fonction de la diversité des élèves	i7
Intention de régulation par approche directive centrée sur l'information	Relation pendant l'entretien : guider la stagiaire pour qu'elle comprenne les régulations à apporter	i8

**Tableau 41 : les intentions initiales relevées chez Dorothée, séquence de Mars (entretiens ante et inter).**

Nous proposons une dernière intention à partir d'une interprétation des réponses de la tutrice. C'est à partir de l'analyse de l'activité des élèves que transparait une volonté de guider la stagiaire vers les contenus à mettre en œuvre (i8) : « **j'aurais aimé** que si tu veux que quand les gamins passent, **qu'elle corrige plus** ... voilà tout le petit groupe qui était en difficulté et qui est resté en difficulté en fait » - « je vais essayer de lui faire ....peut-être comprendre que voilà qu'il fallait plus adapter à certains et puis je vais peut-être essayer de **lui donner de quoi proposer à ces enfants-là**» (entretien inter J2, 38-40).

En résumé, nous pensons que Dorothée n'a pas réellement organisé son entretien-conseil, elle doute de ses capacités à suivre les quelques pistes qu'elle a émises. Les régulations proposées sont formulées succinctement et adaptées à l'observation d'une première séance de cycle. Nous observons enfin que les intentions de relation sont orientées vers des échanges de type directif sous forme de guidage de la stagiaire. Il n'y a pas d'intention de régulation affective.

#### 5.2.1.4 L'activité de Dorothée durant le second entretien-conseil

L'analyse du verbatim de l'entretien conseil nous permet de constater que quasiment l'ensemble des intentions sont mises en œuvre par le sujet (voir tableau 42). Bien que formulées de manières imprécises et avec difficultés, les intentions d'organisation de l'entretien se retrouvent toutes dans sa réalisation :

- (i1) : « je te fais le bilan de ... ce que j'ai synthétisé finalement sur **ta séance par rapport à la fiche** » (entretien-conseil J2, 1).

- (i2) : « on avait dit sur ce trimestre c'était les ... comment différencier ... pour moi sur **la différenciation pédagogique** » (entretien-conseil J2, 9)

En relevant l'ensemble des occurrences concernant l'introduction des remarques et la transition entre les sujets abordés, nous faisons le constat que c'est de manière rigoureuse que le sujet respecte une certaine logique d'organisation. Nous retrouvons cette efficacité -précision des détails, fréquence des remarques - pour l'activité de discussion elle-même. C'est valable pour les trois catégories de ce domaine :

- Celle du *savoir organiser la séance* (i4) : « le fait que tu fasses une première partie à un endroit de la piste et **l'autre à un autre endroit**, pour moi **c'est une perte de temps** et ça bloque encore plus la mise en activité des gamins » (entretien-conseil J2, 3)
- Cela se retrouve dans la catégorie des contenus de la séance (i7) : « alors je te propose de **mettre en place un atelier plus simple** pour quatre-cinq élèves dont celui que tu m'as parlé » (entretien-conseil J2, 9)
- Ainsi que pour celle de régulation du *savoir intervenir en direction des élèves en difficulté* (i6) : « tu vois là c'est intervenir vite si problème donc bah c'est toujours la même chose sur **les élèves en difficulté**, proposer vite une situation, **pas les laisser dans cette situation-là** » (entretien-conseil J2, 35)

Précisons que Dorothée ne s'engage pas dans une discussion sur la motivation puisqu'elle a fait le constat qu'il n'y avait pas de problème dans ce domaine-là (i5) : « ... **pas de problème de motivation** en général, ils ont bien ... ça leur a plu, ils étaient motivés et **pas de souci**, ... » (entretien-conseil J2, 37).

La dernière intention est celle qui était relativement délicate à déceler chez le sujet lors de l'entretien inter : Dorothée, comme pour la verbalisation dans les autres domaines, émet des interrogations et des doutes dans la présentation de la relation qu'elle veut instaurer avec sa stagiaire. Et comme pour les remarques précédentes, l'analyse du verbatim de l'entretien-conseil nous révèle au contraire une grande quantité d'échanges construits sur la logique du guidage de la stagiaire (i8) : « **alors je te propose** de mettre en place un atelier plus simple pour quatre-cinq élèves dont celui que tu m'as parlé » - « c'est juste **pour que tu voies** un peu le partage du temps » - « parce **qu'à mon avis** encore tu installes trop et tu fais encore trop tout toi » (entretien-conseil J2, 9-19-25). Ce type d'échanges, qui combine à la fois constat de l'action du stagiaire et proposition d'action par le tuteur, intervient dès le début de l'entretien-conseil, se répète à une fréquence régulière et continue jusqu'au bout des discussions didactiques.

N°	Catégorie	Intentions initiales	Décisions en Continuité / Nouveauté / Rupture	Enchaînement
<b>i1</b>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : avoir un déroulement simple de l'entretien à partir des observations de la visite et des échanges précédents	<b>CONTINUE</b> : activité d'organisation de l'entretien réalisée à partir des remarques de la fiche d'observation et des points retenus avant la séance	<b>DCC</b>
<b>i2</b>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : organiser l'entretien autour des élèves en difficulté et des adaptations nécessaires pour leur réussite, soit après un bilan global, soit en l'abordant directement	<b>CONTINUE</b> : activité de bilan de la séance observée organisée autour des élèves en difficulté	<b>DCC</b>
<b>i3</b>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : entretien sans introduction et sans faits marquants, avec discussion sur d'autres séquences	<b>CONTINUE</b> : activité d'organisation de l'entretien réalisée à partir des remarques de la fiche d'observation et des points retenus avant la séance	<b>DCC</b>
<b>i4</b>	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : vérifier que la mise en place des situations soit efficace pour la mise en apprentissage	<b>CONTINUE</b> : activité de régulation sur l'organisation pédagogique de la séance	<b>DC</b>
<b>i5</b>	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : comment intervenir en direction d'élèves non motivés	<b>RUPTURE</b> : pas d'activité de régulation au sujet de la motivation des élèves	<b>DR</b>
<b>i6</b>	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : augmenter les interventions en direction des élèves en difficulté	<b>CONTINUE</b> : activité de régulation sur les interventions en direction du groupe en difficulté	<b>DC</b>
<b>i7</b>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : discuter de la manière d'adapter une situation en fonction de la diversité des élèves	<b>CONTINUE</b> : activité de régulation sur les variables didactiques de l'activité	<b>DCC</b>
<b>i8</b>	Intention de régulation par approche directive centrée sur l'information	Relation pendant l'entretien : guider la stagiaire pour qu'elle comprenne les régulations à apporter	<b>CONTINUE</b> : activité de guidage déclinée pour chaque point abordé dans l'entretien	<b>DC</b>
<b>d9</b>	Intention de régulation par approche collaborative	<b>Intention initiale non formulée.</b> <b>Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ</b> : activité d'écoute et de relance sans transmission de contenu après le premier tiers de l'entretien	<b>DN</b>
<b>d10</b>	Intention de régulation affective	<b>Intention initiale non formulée.</b> <b>Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ</b> : activité d'encouragement généralisée et répétée	<b>DN</b>

**Tableau 42 : correspondances entre intentions initiales et décisions de Dorothée à partir de l'analyse de l'entretien-conseil, séquence de Mars.**

Nous complétons l'analyse des correspondances par l'observation de 2 activités décisionnelles nouvelles. Pour la première (d9), c'est l'analyse de la forme et de l'orientation des échanges qui nous apporte des informations complémentaires. Après le premier tiers du verbatim, au moment où le sujet conclut les échanges sur la séance observée pour passer à la régulation d'autres séances préalablement présentées par la stagiaire, s'opère une inversion de l'émetteur et du récepteur. C'est la stagiaire qui formule de longues remarques pour présenter son activité dans d'autres classes alors que la tutrice ponctue sobrement pour entretenir l'échange : « c'est bien ! », « ouais », « faire un petit tour de bilan si t'as pu faire toutes tes situations de prévu ? », « là avec ? », « donc du coup t'as pas faites, t'as adapté ? », « d'accord ça c'est bien par contre, c'est en direct », « tu leur as fait faire ... du coup quoi alors ? », « trop dur ? » (Entretien-conseil J2, 49-51-53-55-57-59-61-63).

La seconde activité nouvelle s'incarne dans une partie de ces remarques courtes, Dorothée approuve une grande partie des propositions de sa stagiaire et réalise ainsi une activité répétée d'encouragement (d17) : « le questionnement **j'ai dit que tout était bien** » - « j'ai mis que t'avais **un bon dynamisme** et une voix claire et incisive » - « pour moi c'est quand même **une bonne séance** » (entretien-conseil J2, 17-33-47).

Pour résumer notre travail d'analyse, nous devons d'abord constater qu'il apparaît une sorte de décalage entre la difficulté du sujet à formuler ses intentions et la rigueur et la visibilité avec laquelle son activité est finalement conforme aux volontés initiales. Nous pouvons ainsi vérifier que l'activité d'organisation de la séquence est réduite au suivi du déroulé des remarques relevées durant la phase d'observation mais elle se réalise de manière rigoureuse. Les choix qui guident la mise en circulation de savoirs pédagogique et didactique sont conformes aux intentions initiales et révèlent là encore une cohérence certaine dans les trois catégories. Dorothée réalise comme prévu son activité de guidage directif pour remédier aux difficultés de la stagiaire pointées lors de l'observation. À côté de cette conformité, une analyse à la fois plus fine et générale du corpus nous permet de dégager 2 nouveautés. La tutrice réduit ses interventions en cours d'entretien pour prendre une position d'écoute. Ce changement d'attitude est complété par la formulation de nombreuses validations positives.

## 5.2.2 Observations des écarts

### 5.2.2.1 Les écarts qui résistent sur le premier entretien-conseil

L'entretien post est la possibilité donnée au sujet de revenir sur son activité décisionnelle. Dorothée peut ainsi annoncer une explication pour le remaniement de l'intention de *passer à autre chose que de la gestion de classe* (i2) : « je suis allée sur un secteur sur lequel **je voulais pas aller** parce **qu'elle a pas de soucis d'habitude** » (entretien post J1, 48). C'est une adaptation à la contingence de la situation, pour rester efficace la tutrice s'est adaptée à ce qu'elle a observé. Cet écart peut être reclasser en écart de type 2 (voir tableau 43).

Nous observons par contre que le sujet ne revient pas sur le décalage qui existe entre sa volonté de contenir son activité de conseil et le nombre d'interventions qu'il fera sous cette forme. La tutrice formule de manière générale les écueils qu'elle aimerait dépasser « bah **j'aimerais** savoir **présenter de façon plus lisible** plus claire » (entretien post J1, 104), mais elle ne semble pas avoir conscience de cet écart. Nous imaginons que cette organisation de l'entretien-conseil fondée sur une transmission importante de conseils participe à l'apparition d'une relation plus directive que collaborative (i15). Le sujet ne revient pas non plus sur cette dimension. Il signale cependant indirectement qu'il se sent concerné par le type de relation instaurée avec sa stagiaire : « alors **je la laisse libre** » mais sauf que si tu veux on en parle et qu'on s'envoie des mails » enfin voilà après « si ça te convient essaie » mais elle modifie **elle fait à sa sauce** quoi ». Il existe bien un décalage entre la liberté de choix de discussion que le sujet veut laisser en général à sa stagiaire et l'approche directive qu'il instaure avec une activité de conseils répétée.

N°	Catégorie	Intentions initiales	Décisions en Continuité/ Rupture	Enchaînement	Classification des écarts	
					é-T1 / é-T2	Écarts non expliqués
i2	Intention d'organisation de la régulation	Organisation régulation : passer à autre chose que la gestion de classe	<b>RUPTURE : activité de régulation organisée majoritairement autour des organisations pédagogiques</b>	<b>DR</b>	le tuteur ajuste sa régulation aux éléments marquants observés pendant la visite	
i4	Intention d'organisation de la régulation	Organisation régulation : être rapide pour quelques conseils	<b>RUPTURE : activité de conseil occupe la majorité des échanges</b>	<b>DR</b>		<b>Pourquoi le tuteur conserve le même type d'intervention ?</b>
i11	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur contenus : évaluer le progrès des élèves	<b>RUPTURE : activité de régulation sur ce type de contenu non réalisée</b>	<b>DR</b>	le tuteur ne peut être efficace sur ce thème puisque c'est la première séance	
i13	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur contenus : discuter de l'évolution des contenus à venir	<b>RUPTURE : activité d'interrogation sur l'évolution des contenus non réalisée</b>	<b>DR</b>		<b>Pourquoi ne pas discuter du contenu des séances à venir ?</b>
i15	Intention de régulation par approche collaborative	Organisation régulation : être plus collaboratif que directif	<b>RUPTURE : activité de questionnement réduite et tardive</b>	<b>DR</b>		<b>Pourquoi le tuteur conserve le même type d'intervention ?</b>
i16	Intention de régulation affective	Encouragement : valoriser juste un point de sa préparation et une organisation pratique	<b>RUPTURE : activité d'encouragement généralisée et répétée</b>	<b>DRR</b>		<b>Pourquoi le tuteur multiplie les remarques positives ?</b>
d17	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	<b>Intention initiale non formulée. Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ : activité de régulation de la gestion des vestiaires non prévue</b>	<b>DN</b>		<b>Pourquoi accorder autant de temps à ce point qui n'avait pas encore été présenté ?</b>

**Tableau 43 : caractérisation des écarts entre intentions initiales et décisions prises par Dorothée dans l'entretien-conseil, séquence de Décembre.**

L'entretien post nous permet de confirmer la première rupture que nous avons intégrée dès l'analyse des intentions<sup>133</sup>, la volonté de discuter du cadrage de la classe. Dorothée confirme qu'elle a dû venir sur le *savoir encadrer la classe* en conséquence d'un décalage avec ce qu'elle pensait observer (i9) : « Je suis allée ... sur **la prise en main de la classe** qui a été plus laborieuse que d'habitude parce que **la classe a été pénible** aujourd'hui » (entretien post J1, 48).

Pour la rupture suivante, l'évaluation du progrès des élèves (i11), c'est de nouveau le registre de l'adaptation au déroulement contingent de la journée de visite qui intervient. Dorothée concède dans l'entretien même qu'elle n'est pas en mesure d'observer des progrès lors de l'introduction d'un nouveau cycle, ce n'est pas l'objectif de la séance, cette activité ne peut donc pas être efficace : « bon après les autres termes évalués **j'ai pas regardé donc on en est pas là** » (entretien-conseil J1, 25).

Le traitement de l'écart suivant, l'activité de régulation sur les contenus proposés aux élèves (i13), est basé sur l'analyse de la structuration des thèmes de discussion. Une observation de l'échange indique logiquement que le moment opportun pour réaliser l'activité de s'informer sur la suite à donner aux constats arrêtés apparaît lorsque l'analyse de la séance se termine. La question suivante prend une tournure incohérente puisque l'interrogation porte sur une classe différente de celle qui a suscité l'activité de bilan. Nous sommes là face à un écart qu'on ne peut expliquer à priori : pourquoi le sujet change subitement le support de la discussion didactique ?

La rupture qui concerne l'activité de régulation affective (i16) apparaît progressivement. Initialement le sujet réfutait toute intention d'apporter ce type de régulation à sa stagiaire. Ensuite deux points précis apparaissent que la tutrice veut encourager. Enfin l'activité devient généralisée. Notre questionnement se porte donc sur ce contraste entre l'intention initiale et l'activité finale : pourquoi le sujet répète des remarques positives ?

Enfin nous savons que le sujet a introduit une activité de régulation sur un point particulier de la gestion de la classe, le passage aux vestiaires (d17). En relevant la place importante qu'il prend dans les premiers échanges nous pouvons nous interroger sur le fait que le sujet n'a pas signalé cette nouveauté lors de l'entretien inter : pourquoi une telle importance pour un point que le sujet n'a pas jugé pertinent de signaler ?

---

<sup>133</sup> De fait cette rupture n'apparaît plus dans le tableau de synthèse des écarts



### 5.2.2.2 Les écarts de Dorothée lors de la deuxième séquence de régulation

Pour la seconde séquence de régulation, les écarts entre les intentions initiales et l'activité de Dorothée pendant l'entretien-conseil sont peu nombreux (voir tableau 44). La première rupture reportée est identifiée par défaut : c'est l'absence d'activité de régulation sur la prise en compte de la motivation des élèves qui peut apparaître contraire à l'intention initiale formulée. Nous avons déjà retrouvé dans les propos même du sujet l'origine de ce remaniement<sup>134</sup> : ce point n'est pas discuté puisque l'observation de la séance a révélé au sujet que la stagiaire n'avait pas de difficulté à motiver les élèves, c'est donc explicitement un écart rationnel de type 2.

N°	Catégorie	Intentions initiales	Décisions en Continuité/Rupture	Enchaînement	Classification des écarts	
					é-T1 / é-T2	Écarts non expliqués
<b>i5</b>	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : comment intervenir en direction d'élèves non motivés	<b>RUPTURE : pas d'activité de régulation au sujet de la motivation des élèves</b>	<b>DR</b>	La tutrice ajuste sa régulation aux éléments observés qui révèlent la motivation des élèves	
<b>d9</b>	Intention de régulation par approche collaborative	<i>Intention initiale non formulée. Intention nouvelle non formulée après la visite</i>	<b>NOUVEAUTÉ : activité d'écoute et de relance sans transmission de contenu après le premier tiers de l'entretien</b>	<b>DN</b>		<b>Pourquoi la tutrice inverse complètement les rôles au cours de l'entretien ?</b>
<b>d10</b>	Intention de régulation affective	<i>Intention initiale non formulée. Intention nouvelle non formulée après la visite</i>	<b>NOUVEAUTÉ : activité d'encouragement généralisée et répétée</b>	<b>DN</b>		<b>Pourquoi la tutrice répète ses encouragements ?</b>

**Tableau 44 : caractérisation des écarts entre intentions initiales et décisions prises par Dorothée dans l'entretien-conseil, séquence de Mars.**

Les écarts suivants relèvent de la nouveauté. Pour la première, c'est l'apparition et la répétition d'une modalité de relation spécifique qui ont attiré notre attention, la tutrice laissant la stagiaire décrire son fonctionnement sur d'autres séances sans chercher à avoir un travail d'analyse sur les situations didactiques énoncées. D'une certaine manière, nous pouvons rajouter à cette inversion du sens de l'échange celle de l'inversion des rôles : c'est la stagiaire qui fait des propositions didactiques et la tutrice qui acquiesce. Ce changement marque une rupture dans le guidage. Le sujet avait instauré une relation directive qui laissait peu d'opportunités à la stagiaire pour s'exprimer, il se retrouve à suivre les bilans présentés à la suite. Nous pouvons alors nous demander pourquoi cette rupture arrive si vite dans l'entretien et de manière si brusque ?

L'observation de cette nouvelle modalité d'échanges laisse apparaître également une nouveauté dans la tonalité des échanges : le sujet valorise les remarques de sa stagiaire (d10). En reprenant cet observable sur l'ensemble de l'entretien-conseil nous remarquons que cette activité apparaît dès le début de la discussion. Le sujet n'en fait jamais référence dans son retour à chaud, a-t-il conscience de cette activité répétée ?

<sup>134</sup> Voir chapitre 5.2.1.4 L'activité de Dorothée durant le second entretien-conseil

### 5.2.2.3 Mise en relation des écarts constatés dans les deux séquences de régulation

Une première remarque s'impose lorsque l'on engage une analyse comparée des deux moments de l'année : l'activité de Dorothée diffère en volume et en cohérence. Cela transparait à travers les rendus colorimétriques des tableaux qui révèlent beaucoup d'intentions lors du premier entretien-conseil, et une activité décisionnelle plus fréquemment en rupture avec celles-ci. Il s'agit donc de chercher à comprendre pourquoi la différence est si marquée et trois pistes peuvent être poursuivies :

- La dimension chronologique, est-ce un choix du sujet en rapport avec l'évolution dans le temps de sa relation avec sa stagiaire ?
- La dimension contextuelle, par exemple est-ce que la discipline support des discussions a une influence ?
- La dimension intime : est-ce une inclinaison personnelle qui peut être à l'origine de ces différences, une motivation particulière le premier jour, une tension intérieure le second ?

La seconde remarque se fonde sur la mise en relation de deux décisions qui n'ont jamais réellement été mise en avant<sup>135</sup> dans nos entretiens ante et inter : le sujet réalise à chaque fois une activité d'encouragement. Outre l'aspect récurrent de ce remaniement il est intéressant de remarquer qu'il se reproduit à l'identique. Le sujet énonce des retours positifs de manière répétée et généralisée et ne formalise jamais cette activité dans ses bilans à chaud. Et nous savons même qu'il avait indiqué que le profil de sa stagiaire ne nécessiterait pas de soutien affectif : le sujet pense qu'elle est « **assez sûre d'elle** » que c'est « **quelqu'un qui a de l'autorité** » et « **qui n'a pas tellement besoin de ...comment dire ... qui est assez autonome** » (entretien de déjà-là, 98, 110). Nous avons à rechercher l'origine du décalage entre la représentation que se fait le sujet de son rôle lorsqu'il est face à une stagiaire qui possède de l'assurance et son activité régulière d'encouragement.

Nous relevons ensuite que deux ruptures qui semblent différentes a priori et peuvent être rapprochées par le moment de leur apparition. La rupture i13 du jour 1 et la rupture d9 du jour 2 sont toutes les deux identifiées à partir du moment où le sujet décide de changer l'objet de la discussion : la régulation de la séance observée est close et le sujet oriente les échanges vers d'autres leçons de la stagiaire. En reprenant la lecture du verbatim du premier entretien-conseil à partir de l'observation faite de la typologie des répliques de la tutrice sur le second, nous obtenons une analyse comparée signifiante. Les énoncés du sujet deviennent des répliques aux propos de la stagiaire : « donc t'as pu tout faire ? » - « ... et ils ont bien réalisé ? » - « et sur les difficultés A et B ça va ? ils ont pas ils ont bien testé y a pas de soucis » - « puis t'as Simon, Simon a pu pratiquer ? » (Entretien-conseil J1 27-29-37-47). Cette nouvelle lecture nous permet d'avancer

---

<sup>135</sup> Lors de la première journée, l'intention i16 signale une volonté de retour positif mais celle-ci se limite à un détail matériel de la séance.

que le sujet a une activité différente selon qu'il intervient sur des éléments vécus et partagés avec la stagiaire – la réalisation des élèves au cours de la séance observée –, et lorsqu'il discute d'éléments formalisés et différés auxquels il n'a pas été confronté. Nous pensons qu'il est intéressant de comprendre avec le sujet la véracité de cette hypothèse.

La mise en relation de l'analyse des 2 entretiens-conseil nous permet d'observer un fonctionnement caractéristique du sujet dans le domaine de la relation pendant l'entretien. Pour le jour 1, la tutrice émet l'intention d'avoir une approche collaborative en réussissant « **peut-être** » à poser des questions (i15). Nous savons que le sujet décidera de conseiller tout au long des échanges, il n'arrivera pas à être collaboratif. Pour le jour 2, le sujet annonce directement son approche centrée sur l'information. Nous concluons que dans les deux cas le sujet a une relation directive avec sa stagiaire. Ce bilan est à mettre en rapport avec les multiples occasions que le sujet a saisi pour exprimer sa difficulté à structurer son entretien selon ses objectifs :

- « **Je vais essayer**, après **je sais pas** ce que, je sais pas après **si je suis capable** de lui apporter beaucoup » (entretien ante J1, 96)
- « Je pense qu'elle doit **avoir un fil conducteur** c'est mieux pour elle quoi, pour moi aussi sûrement mais je sais que **j'ai du mal là-dessus** (entretien post J1, 110)
- « **Je sais pas** si une fois dans le feu de l'action je vais y arriver, **je suis pas sûre** » (entretien inter J2, 26)
- « **J'étais prise dans le truc** donc voilà en fait c'est ça **c'est une mauvaise gestion du temps** que j'avais quoi » (entretien post J2, 78)

Nous remarquons là la difficulté que sujet rencontre pour contrôler et faire évoluer son activité, cette thématique pourra orienter notre analyse après-coup.

En dernier ressort, une expression anodine au détour de la remarque faite sur un détail de l'organisation de la séance du jour 1 (d17) attire notre attention : « Ils se baladent pas dans tous les couloirs **c'est pas possible ça** » (entretien-conseil J1, 15). Cet impératif marqué apparaît dès le début de l'entretien. En vérifiant si ce type d'injonction se retrouve dans second entretien nous voyons apparaître une remarque similaire à nouveau en début de discussion : « tes consignes souvent tu commences à les donner t'as pas toute ta classe ... qui écoute ... donc **ça il faut le régler** » (entretien-conseil J2, 15). Si nous mettons en relation ces quelques remarques avec cette décision soudaine d'accorder une large place à la gestion de la circulation des élèves entre les vestiaires et le site de pratique (d17), nous pouvons imaginer que le sujet ne peut se désintéresser du cadrage de l'activité des élèves. Le sujet est-il conscient de ce rapport particulier à l'ordre, et plus exactement à la manière dont celui-ci peut s'incarner dans les organisations matérielles ?

A l'issue de ce travail de mise en relation des deux séquences de régulation nous avons à nous intéresser à l'origine de la dissymétrie constatée entre les deux visites. Nous devons ensuite chercher à comprendre comment le sujet se positionne dans son rôle de tuteur lorsqu'il accorde au stagiaire une certaine assurance. Le point suivant concerne l'interrogation sur la possibilité d'un changement de rôle en cours d'entretien à partir d'une différenciation de l'activité de régulation selon la nature des éléments de référence discutés. Cette activité est principalement directive, ce constat est partagé par le sujet et il est important de chercher à comprendre ce qui l'empêche de réguler son activité décisionnelle au cours de l'entretien. Enfin, une sémantique référée à l'ordre, éparse mais répétée au cours des deux entretiens, nous incite à rechercher chez le sujet l'origine d'une fixation sur le cadrage de l'activité des élèves.

## 5.2.3 Interprétations des remaniements

### 5.2.3.1 Les singularités de Dorothée

Pour cette tutrice, le volume des informations à notre disposition est conséquent, nous pouvons trouver des traces de ses singularités dans les verbatim d'une journée supplémentaire d'entretiens. Nous pensons avoir observé 11 dynamiques particulières qui participent à la structuration de l'activité didactique de Dorothée (voir tableau 45) et nous nous arrêtons sur les 6 qui seront utilisées dans les chapitres suivants.

Les analyseurs	La singularité de Dorothée
Conversion didactique	Expérience du sujet sur l'évolution de la perception de son enseignement : c'est avec le temps que l'on a une meilleure conscience de l'efficacité de sa conception (passage de la préparation à la mise en place).
	Expérience du sujet sur l'évolution de la conception de son enseignement : passage progressif d'une conception culturaliste à une conception techniciste.
Sujet supposé savoir	Les doutes que le sujet a sur sa capacité à structurer ses transmissions : ne pas réussir à suivre un fil conducteur en se sentant submergée par les informations à traiter dans la discussion.
	Les doutes que sujet a sur son rôle de tuteur : la peur de ne pas réussir à être utile à la stagiaire.
Impossible à supporter	Le sujet ne supporte pas une forme de gestion des élèves : l'organisation spatiale de la classe doit être clairement délimitée et les mouvements des élèves cadrés.
	Le sujet ne supporte pas ne pas être respecté : l'enseignant doit être écouté et ses consignes respectées.
	Le sujet ne supporte pas que l'activité des élèves soit aléatoire : les élèves doivent être actifs et suivre l'activité prévue.
Référence	Le sujet cherche à se référer au cadre institutionnel : sa première démarche d'organisation s'appuie sur les outils proposés par l'ESPE.
	Le sujet se réfère à la spécificité de l'APS support : la dimension sécuritaire des activités gymniques.
	Le sujet se réfère à 2 figures opposées : l'absence du tuteur lorsqu'elle était stagiaire, le père professeur d'EPS.
	Le sujet se réfère à l'activité des élèves : ils doivent avoir la possibilité de s'engager dans la tâche quelque soit leur niveau.

Tableau 45 : Synthèse des singularités de Dorothée.

Nous savons que le sujet a deux années d'expérience de tutrice mais nous ne repérons pas de conversion didactique spécifique à l'activité de conseil. Le sujet ne semble pas avoir développé de déjà-expérientiel de tuteur prégnant.

À contrario, cette ancienneté dans la mission de tuteur ne l'exempte pas de douter de ses capacités à la remplir. L'incertitude est bien présente chez le sujet, elle s'exprime dans les entretiens de la journée de visite ainsi que dans le constat initial : « je t'avoue que là **c'est un peu coup par coup** et que c'est pas un travail global, synthétique mais là c'est parce que je suis submergée je sais et voilà donc **je fais comme je peux** » (entretien de déjà-là, 74). Le sujet est en difficulté pour définir un déjà-là conceptuel de son rôle de tuteur.

D'autres doutes traversent le sujet comme celui de ne pas être utile à sa stagiaire : « bah sur mon rôle de tutrice, **est-ce que je vais arriver à apporter quelque chose de positif** qui va aider le stagiaire quoi, c'était vraiment ça » (entretien de déjà-là 22), « j'aimerais que ce soit **plus formateur** pour elle et plus complet, mais **j'ai du mal avec ça** » (post J2 129). Le sujet est à nouveau en difficulté par rapport au statut de tuteur, il n'arrive à s'appuyer sur un déjà-là intentionnel de transmission de savoir.

Dans le registre de l'Impossible à supporter nous savons déjà que le sujet est attaché à l'ordre. Cette inclinaison se décline en 3 singularités :

- Le cadrage des élèves : lorsque le sujet doit résumer le profil de sa stagiaire il lui reconnaît comme première qualité à son *autorité*.
- L'écoute des consignes : « tes consignes souvent tu commences à les donner **t'as pas toute ta classe qui écoute...** donc **ça il faut le régler** » (entretien-conseil J2, 15)
- Les élèves doivent être en activité : « je veux qu'elle<sup>136</sup> soit vivante et qu'il n'y ait **pas de gamins assis** à attendre »

Ce marqueur lié à l'ordre se retrouve dans la gestion spatiale, relationnelle et dynamique des élèves, c'est un déjà-là conceptuel d'enseignant très marqué.

Enfin nous pouvons remarquer deux points abordés discrètement par le sujet mais susceptibles d'être des Références prépondérantes : l'absence de tuteur lorsqu'il était stagiaire, « mon tuteur n'avait rien fait ... **j'ai jamais vu mon tuteur** en gros donc si tu veux j'avais pas de références » (entretien de déjà-là 32), et au contraire la présence dès le plus jeune âge de la figure du *prof d'EPS* à travers son père « en fait **mon père est prof d'EPS** donc **j'ai été emmenée sur les stades à quatre ans** et voilà quoi » (initial 188).

---

<sup>136</sup> la séance, en référence à la question posée par le chercheur

En résumé, le sujet ne présente pas de déjà-là expérientiel de tuteur. Au contraire, malgré son ancienneté dans la mission, il continue de douter de sa capacité à structurer son activité ainsi que de son aptitude à transmettre des savoirs utiles pour sa stagiaire. Plusieurs Impossibles à supporter concourent à la définition d'un déjà-là conceptuel d'enseignant marqué par le rapport à l'ordre dans la classe à différents niveaux. Le sujet nous informe qu'il a vécu son année de stage avec un tuteur toujours absent. Il stipule la référence à des souvenirs précoces de son père professeur EPS.

### 5.2.3.2 La construction de l'entretien d'après-coup

L'activité développée dans les entretiens-conseil est re-contextualisée dans l'année de tuteur en début d'entretien d'après-coup. La fonction principale de ce dispositif est ensuite de promouvoir l'éclairage de la singularité de cette activité par le sujet lui-même.

Ainsi nous commençons par proposer au sujet un retour sur les intentions i9 et i10 du premier entretien en rapport avec le savoir cadrer les élèves : « J'ai observé deux intentions concernant le cadrage des élèves comment t'es-tu organisée pour transmettre ce contenu ? Pourquoi, quelle importance pour la posture du prof ? » (Question 6 de l'entretien d'après-coup, voir tableau 46).

6 - INTENTIONS QUI SE REALISENT EN J1														
Notion à mettre en relation					Expression de la notion									
6a : J'ai observé deux intentions concernant le cadrage des élèves (voir i9 & i10), comment t'es-tu organisée pour transmettre ce contenu ? Pourquoi (quelle importance pour la posture du prof) ?					<b>Impossible à supporter</b> : Le sujet ne supporte pas une forme de gestion des élèves : l'organisation spatiale de la classe doit être clairement délimitée et les mouvements des élèves cadrés.					<b>« aménager peut être des espaces délimités pour les groupes...pour te permettre à toi et ... de pas s'échapper »</b> entretien J1 2, «c'est la 1ère fois que je vois que la classe est moins que tu la tiens moins » entretien J1 4, « Là si il arrive quelque chose... tu te fais avoir c'est pareil » entretien J1 10, « <b>Ils se baladent pas dans tous les couloirs c'est pas possible ça.</b> » entretien J1 14, « des petits groupes qui installent avec des routines je pense que déjà elle aurait un regard sur sa classe tout le temps » post J2 84				
					<b>Impossible à supporter</b> : Le sujet ne supporte pas ne pas être respecté : l'enseignant doit être écouté et ses consignes respectées.					<b>« les consignes souvent tu commences à les donner t'as pas toute la classe... qui écoute...donc ça il faut le régler »</b> entretien J2 15, « t'en a pleins déjà qui respecte pas le contrat dès le départ, donc ! » entretien J2 15, «faut leur dire c'est un tour et demi, c'est pas un demi tour c'est pas un tour; » entretien J2 15, « en plus ça te ...responsabilisera ceux qui trainent derrière et qui n'écourent pas » entretien J2 41				
					<b>La Référence</b> : Le sujet se réfère à la spécificité de l'APS support : la dimension sécuritaire des activités gymniques.					<b>« aujourd'hui comme c'est acrosport donc il y'a sécuriser son enseignement »</b> ante J1 86, « oui la sécurité oui parce que c'est sur l'acro sport donc c'est vraiment voilà, vérifier ça » inter J1 6, « toi t'es gym donc y'a des trucs que t'as intégré et pour toi c'est tellement évident mais faut revenir à un niveau parce que t'as des filles très bien par contre t'as quelques garçons quand même faut faire attention » entretien J1 25, « j'ai beaucoup parlé de la sécurité parce qu'on était en acrosport » post J1 29,				
<b>Autres énoncés du sujet à mettre en rapport avec la question :</b> « (tes premières impressions ?) j'ai senti quelqu'un de dynamique et motivée ...et assez sure d'elle (initial 96) « vu son profil j'ai pas eu trop à intervenir sur tout ce qui était affectif enfin relation avec les élèves elle se débrouillait pas mal dans la gestion donc on a plus parlé des échanges sur les contenus des séances » (initial 104) « quelqu'un qui a de l'autorité, ...euh qui est déterminée, ...euh ... qui n'a pas ... qui n'a pas tellement besoin de ...comment dire ... qui est assez autonome » (initial 110)														
N°	Intentions initiales	Catégorie	Expression de l'intention	Source	Expression de la Continuité/ Rupture ou Nouveauté	Source	Expressions de la décision à faire correspondre	Source	Décisions en Continuité/Rupture					
i9	Régulation sur l'intervention : le cadrage de la classe sur cette séance	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	« après pendant les séances c'est quelqu'un qui a une autorité assez innée je pense »	ante (10)	<b>RUPTURE</b> : « quelque chose que j'avais pas prévu parce qu'elle a pas ce souci là d'habitude mais du coup je dois faire un peu ...tu reparler un peu de la prise en main de la classe »	inter (26)	« je voulais pas faire des remarques sur la prise en main aujourd'hui mais en fait j'ai remarqué des trucs », « c'est la 1ère fois que je vois que la classe est moins que tu la tiens moins », « Oui j'ai repéré une mise en route plus laborieuse que d'habitude, avec plus d'agitation à l'échauffement, la classe était, on a vu des qu'elle est arrivée. Et je pense que t'as un tout petit peu trop attendu pour recadrer, »	Entretien (9 et 14)	<b>CONTINUTE</b> : <b>activité de régulation des interventions pour le cadrage de la classe</b>					
i10	Régulation sur l'intervention : placement efficace pour la diffusion d'informations aux groupes	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves			<b>NOUVEAUTE</b> : « elle a placé les gamins et elle les a pas fait bouger et c'est elle qui est intervenue au milieu j'ai trouvé que c'était bien parce que du coup y avait pas de déplacement et les gamins restaient bien ... c'était assez bien organisé »	inter (26)	« j'ai trouvé bien dans la séance c'est que tu les laisses dans leurs espaces bon pas trop délimités mais c'était toi qui à chaque fois les faisais poser et tu passais à une autre situation »	Entretien (15)	<b>CONTINUTE</b> : <b>activité de confirmation de la qualité des placements pour diffuser l'information</b>					

Tableau 46 : illustration de la construction de l'entretien d'après-coup de Dorothee. Question 6

Nous demandons ensuite au sujet l'origine de l'écart important que nous avons observé au niveau de l'encouragement de sa stagiaire. Entre son intention initiale, catégorique, son évolution retenue après la visite et son activité répétée pendant l'entretien il y a vraiment une différence, peut-elle l'expliquer ? (Question 7a de l'entretien d'après-coup). Nous chercherons alors à savoir si cela est à mettre en rapport avec la définition de son rôle de tuteur – la dialectique entre encourager et critiquer –, ou plutôt avec le profil de sa stagiaire - quelqu'un qui a de l'assurance- (question 7b de l'entretien d'après-coup).

Nous restons dans la présentation des écarts qui apparaissent le jour 1,

- Question 7c, une activité de conseil très développée : « Qu'est-ce que tu veux faire finalement durant l'entretien ? ».
- Est-ce que le sujet se souvient d'avoir proposé à sa stagiaire de discuter d'une autre classe pour prendre en compte la suite du cycle Acrosport (question 7e de l'entretien d'après-coup).
- Ce rappel nous permet d'aborder le changement d'attitude du sujet en cours d'entretien : « Est-ce que tu peux nous dire pourquoi cette rupture ? » (Question 7f de l'entretien d'après-coup).

Dans la logique des hypothèses que nous avons élaborées, nous proposons à la suite de la dernière question 7 une interrogation concernant le même type de rupture : « Lorsque tu passes à des questions sur d'autres séances tu laisses ta stagiaire dérouler sa présentation, tu sembles en retrait, te souviens-tu ? » (Question 8 de l'entretien d'après-coup).

La dernière partie de nos échanges est construite autour de 2 grands axes de questionnement :

- La variation importante de quantité d'activités entre les deux séquences de l'année et la différence marquée au niveau de la cohérence à l'intérieur de chaque entretien-conseil : « Si tu devais comparer les deux entretiens, comment les mettrais tu en rapport ? » (Question 9 de l'entretien d'après-coup)
- Nous ouvrons un questionnement général sur les points importants qui semblent incontournables pour le sujet lorsqu'il participe à la construction du métier d'enseignant (question 10a). Cette discussion ouverte nous permettra ensuite de revenir sur l'importance accordée au cadrage des élèves (question 10b)

Pour conclure nous élaborons l'entretien d'après-coup pour revenir avec le sujet sur les variations dans son activité de tuteur. Nous lui présenterons l'activité d'encouragement pour comprendre comment il peut expliquer son caractère répété. Nous discuterons avec lui de la prégnance de l'activité de conseil pour ensuite lui soumettre notre observation d'un changement d'attitude en cours de discussion : pourquoi le sujet se met en retrait à la fin des entretiens-conseil ? En complément de ces interrogations spécifiques nous aborderons le thème plus général de la variation importante de l'activité entre les 2 séquences de l'année. Le dernier point partira de détails potentiellement révélateurs de tensions qui traversent le sujet : pourquoi accorde t'il autant d'importance au *savoir cadrer les élèves* ?

---

#### 5.2.4 Les réponses de la tutrice

La première partie de l'entretien permet au sujet de faire un bilan général de fin d'année. Lorsque nous commençons à aborder les 2 temps spécifiques des journées de visite la tutrice nous signale en premier lieu les difficultés qu'elle rencontre pour se remémorer le contexte de chaque entretien-conseil : « **je l'ai oubliée** cette séance hein, là j'ai rien regardé de nouveau donc tu vois **ça m'est sorti de la tête** » - « Alors **mais redis-moi** juste c'est l'escalade ? » (Entretien d'après-coup 36-74). Au détour des questions le sujet est capable malgré tout de revenir sur des détails de la situation de régulation : « **je l'avais chronométrée je me rappelle**, j'avais chronométré le temps d'activité des élèves finalement il était pas très très important » (Entretien d'après-coup 66).

Nous arrivons à introduire la thématique générale de l'encouragement à partir de l'écart du premier entretien. Le sujet donne sa réponse du premier coup : « C'est vrai comme ça a priori je me disais pas j'ai besoin de l'encourager mais dès que **je sentais quand même...** que ça l'avait touchée que je fasse une remarque sur un truc je sentais **que ça l'avait touchée** ». Le sujet se remémore l'attitude de sa stagiaire et nous donne la manière dont elle s'est adaptée : « je me disais derrière fallait **que je sois positive pour pas qu'elle se sente accablée** ... c'est un peu ça en fait » (Entretien d'après-coup 106). Ce n'est plus le caractère affirmé de sa stagiaire qui est pris en compte, mais son statut de débutante. Nous avons cherché à savoir si ce choix pouvait être mis en rapport avec son expérience de stagiaire : « j'ai eu **une tutrice qui s'est pas occupée de moi** » - « je me suis rappelée comment ça m'avait fait moi et que je me dis ben **t'es bien content** quand c'est comme ça que quand même **on t'accable pas et qu'on t'aide** » (Entretien d'après-coup 112-114). Le sujet donne une explication à l'activité d'encouragement observée qui est en rapport avec le souvenir de son vécu de stagiaire : « Moi **j'aurais rêvé** qu'en tant que stagiaire.... **On m'aide** » (Entretien d'après-coup 36). Malgré un déjà-là conceptuel de tutrice qui accorde à la stagiaire de l'assurance, le sujet est poussé par son déjà-là expérientiel de stagiaire à encourager l'enseignante-novice ainsi qu'à nuancer ses critiques pour ne pas la mettre en situation d'accablement et créer de troubles affectifs chez elle.



La suite de l'entretien nous permet de revenir sur l'activité de conseil plus importante que prévue initialement. Le sujet reprend des éléments de réponse qu'il nous avait déjà donné : « je vais te dire **on fait comme on peut** je crois, après moi **j'ai pas eu de formation** vraiment pour ça, j'ai vraiment fait comme j'ai pu en sachant que moi je suis pas quelqu'un qui aime parler et qui aime ça donc du coup **c'est un effort pour moi** » (Entretien d'après-coup 138). La difficulté à organiser son activité trouve son origine dans le *manque de savoir* spécifique à l'activité de tuteur. C'est le constat de l'origine des difficultés de positionnement du Sujet supposé *savoir structurer ses transmissions*.

La question suivante présente le changement de support de la discussion. La remarque concernant le passage à l'analyse d'une autre classe fait sourire le sujet : « (rire)...euh ...**Et bien peut-être** parce qu'on en avait parlé entre-temps sur le trajet et que voilà enfin **je sais pas en fait** peut-être... ..comme l'entretien tu sais normalement ça faisait sur la semaine, **il fallait qu'on parle des autres classes** » - « c'est vrai que souvent on parlait sur le retour de la séance qu'on venait de voir, et puis on passait aux autres ... comment dire, c'était adapté à chaque fois **c'est un peu au coup par coup** » (Entretien d'après-coup 142-144). La présentation de ces ruptures ne pose pas de problème au sujet, cela correspond pour lui à un fonctionnement habituel : « c'est un peu comme ça, **un peu fourre-tout**... pas organisé ... **comme je peux l'être parfois dans ma tête** » (Entretien d'après-coup 146).

Le sujet assume le déjà-là décisionnel d'enseignant déstructuré qui organise sa vie professionnelle. Il s'appuie sur cette connaissance de lui-même pour expliquer dans un premier temps son changement d'attitude en cours d'entretien. Lorsque notre description de son attitude d'écoute face au stagiaire devient plus précise, le sujet apporte une seconde explication. Il décrit d'abord le mode de relation qui s'instaure « c'est un peu difficile parce que tu vois comment te dire **j'ai eu du mal** à lui poser les questions parce que **très vite elle te dit ça va** » (Entretien d'après-coup 152) pour ensuite donner l'origine de son changement de posture : « tu vois l'année dernière **avec mon autre stagiaire j'avais plus d'échanges** parce que lui ...**il fouillait plus**, quand il y avait un truc sur lequel il butait **on pouvait en discuter plus profondément** en fait alors qu'avec Doris... pas tellement en fait » (Entretien d'après-coup 154).

D'autres éléments, apportés dès le début de l'entretien d'après-coup peuvent nous éclairer sur la manière dont le sujet analyse le profil de ses stagiaires :

- La stagiaire de cette année : « je pense que c'est une **nature un peu désinvolte** enfin désinvolte j'exagère mais... **qui est pas à fond** quoi (Entretien d'après-coup 18).
- Le stagiaire de l'année précédente : « par rapport à l'année dernière où **j'ai plus travaillé** avec mon stagiaire quand même on avait aussi **une relation peut-être plus facile** » (Entretien d'après-coup 26).

Nous venons de voir avec le sujet que le changement de posture qui intervient dans les 2 entretiens n'apparaît pas de manière impromptue. Le sujet s'appuie sur la variété des activités qu'il a mis en œuvre selon le profil de ses différents stagiaires pour justifier d'une adaptation aux limites décelées cette année. Ce déjà-expérientiel de tuteur permet une évaluation de la qualité de la relation. Finalement le sujet réalise ces ruptures pour s'adapter et être efficace avec une stagiaire qui n'approfondit pas les questions, ce remaniement est un écart de type 2.

La dernière partie de nos échanges ouvre la discussion sur des thèmes plus larges comme l'évolution de l'activité de tuteur durant l'année scolaire. Comme pour les questions précédentes nous relevons chez le sujet une capacité à ramasser dans une même analyse des observations qui pourraient paraître contradictoires :

- Le sujet a d'abord une représentation cohérente, et institutionnellement recommandée, de distinction des deux temps de régulation de l'année : « Ben déjà sur la deuxième visite **normalement** je devais voir si elle faisait tu sais une différenciation pédagogique, **si elle adaptait aux niveaux différents** des gamins **c'était quelque chose que normalement j'observais pas sur la première séquence**, hein ... » (Entretien d'après-coup 159).
- Le sujet connaît ensuite son mode de fonctionnement : « Après malgré tout **même si j'ai un objectif** et que je vois autre chose qui me saute aux yeux **je pouvais pas m'empêcher de le dire** quoi ... parce que **j'avais pas prévu** » (Entretien d'après-coup 161).
- Enfin le sujet prend en compte l'évaluation de l'attitude de la stagiaire : « elle a travaillé mais **j'ai pas eu l'impression** qu'elle se questionnait hyper profondément sur les choses et **qu'elle essayait vraiment de les faire évoluer** en fait » (Entretien d'après-coup 165).

Ce sont ainsi 3 filtres qui concourent à produire l'activité décisionnelle à l'origine de la différence de réalisation entre les 2 entretiens. Le déjà-là conceptuel de tutrice qui accompagne une évolution du stagiaire opère un découpage rationnel de l'année, le déjà-là expérientiel d'enseignant qui ne structure pas ses interventions perturbe la logique visée, le déjà-là conceptuel de tutrice qui distingue les stagiaires selon leur capacité à « aller plus loin » réduit l'ambition des questionnements sur la dernière partie de l'année.

Sur la fin de l'entretien, dans le prolongement de notre discussion précédente, nous remarquons que la tutrice revient sur le point qu'elle avait annoncé dès l'introduction du bilan général de l'année : « **j'ai senti un décalage** entre ce qu'y avait sur le papier et ce qui se faisait en réalité en fait » (Entretien d'après-coup 165). Le sujet fait le constat d'un changement d'attitude après les régulations : « **elle a fait ce qu'il faut** pour passer mais voilà ... **elle est pas plus à fond que ça** » (Entretien d'après-coup 185). Même si l'année scolaire se termine, le sujet reste investi sur certains points : « c'est vrai que bon tu vois sur la fin depuis

qu'on a noté... il y a des trucs qui se passent un peu bon... **Il va falloir que je ré-intervienne en lui disant certaines choses** alors que là maintenant je devrais plus » (Entretien d'après-coup 215).

Nous pensons observer-là, à l'occasion des dernières paroles de l'entretien d'après-coup, l'expression de l'attachement du sujet au respect du cadre de fonctionnement : « **ça me tient à cœur** je me dis **c'est important** qu'elle sache après elle en fera ce qu'elle voudra mais moi **je me dois de le lui dire** » (Entretien d'après-coup 225). Nous expérimentons une fois encore l'importance du *savoir faire respecter le cadre de travail* qui structure plusieurs des dynamiques du sujet.

Grâce à l'entretien d'après-coup nous avons appris que le sujet tempère son intention de ne pas encourager sa stagiaire confiante pour ne pas l'accabler. Grâce aux explications du sujet, nous pouvons comprendre l'activité de retours positifs à partir de son déjà-là expérientiel de stagiaire délaissée qui module les décisions référées à son déjà-là conceptuel de tutrice. Le sujet assume un déjà-là décisionnel d'enseignant non organisé qui peut être à l'origine de plusieurs des remaniements présentés. À côté de cette caractéristique personnelle non structurante, le sujet apporte des explications à son changement d'attitude en cours d'entretien fondées sur une analyse cohérente de la situation : il est inutile d'approfondir les échanges avec une stagiaire qui ne cherche pas à évoluer. Le sujet continue ainsi de fournir des explications efficaces à son activité d'apparence incohérente. Son déjà-là expérientiel de tutrice qui lui permet d'évaluer le profil des stagiaires, le déjà-là conceptuel est celui qui distingue clairement l'évolution attendue dans le temps. Sur la fin d'année scolaire le sujet continue de réguler la stagiaire sur des points de fonctionnement qui lui « tiennent à cœur ». Cette prépondérance du *savoir faire respecter le cadre de travail* est une dynamique qui mérite d'être étudiée en profondeur.

---

### 5.2.5 Dorothée et le savoir « faire respecter le cadre de travail »

Dans le déroulé de l'entretien, nous commençons par une discussion d'ordre général avant d'introduire des points particuliers, comme celui du cadrage des élèves. Nous remarquons que le sujet énonce dès ces premiers échanges des références au cadrage : « moi je l'ai plus aidée je pense sur tout le métier en général c'est-à-dire **respecter certaines choses**, savoir ben tous les à côtés aussi, savoir à quelle date **il faut faire ça ça ça** » (Entretien d'après-coup 28). Le sujet confirme ici un déjà-là intentionnel de tuteur attaché au respect de cadre de fonctionnement.

Lorsque nous abordons la posture que doit prendre l'enseignant face à sa classe le sujet confirme immédiatement l'importance du thème « **Oui oui oui** bien sûr ouais **bien sûr**, mais plusieurs fois ça je le lui ai dit, sa posture » et développe les exemples qui illustrent la pertinence de cet objectif : « même quand elle était en extérieur, **elle faisait pas asseoir la classe**, il fallait revenir sur des temps, **je lui ai dit plusieurs fois** dans l'année ça. » Le sujet explicite l'intérêt de ce savoir professionnel : « Et notamment avec ses quatrièmes en Volley-ball ça m'avait interpellé aussi du coup **ils avaient tendance à s'éparpiller** un peu, **ils portaient pas sur ce qu'elle avait demandé** au départ » (Entretien d'après-coup 94).

Le sujet justifie dans la suite de ses propos l'importance du *savoir faire respecter le cadre de travail* selon 3 axes :

- L'ordre dans la classe est un prérequis pour transmettre les contenus efficacement : « Ben **sur l'écoute de consignes**, je vois pas comment la classe peut partir correctement si ils savent pas **quelles consignes ils doivent appliquer quoi** » - « Alors le plus important pour moi **c'est une base pour que ta classe ...** soit en qualité d'écoute et qu'après ben tu peux peut-être **passer des contenus** et faire tout que tu veux » (Entretien d'après-coup 96-102).
- Le cadrage des élèves est nécessaire dans le cadre du fonctionnement de l'équipe EPS : « Alors c'est aussi parce que **j'ai eu aussi des retours de collègues**, qui m'ont dit ... y a un petit souci là-dessus quoi » (après-coup 124), « Ouais et puis qu'il n'y ait pas de gêne et puis qu'on n'ait pas de retour sachant que nous **on a des gardiens qui sont insupportables et qui cherchent la petite bête**, on a des problèmes avec eux qu'en plus ... oui je me rappelle il y a une collègue qui a dit un truc donc voilà ... » (Entretien d'après-coup 124-128).
- C'est une demande de l'institution de sensibiliser les stagiaires à ces exigences pédagogiques : « Et puis c'est vrai que bon, **on a eu des retours avec les tuteurs de stage ESPE**, ... avec les différents stagiaires que j'ai eus et ça allait dans ce sens-là aussi quoi » (après-coup 207), « Ben moi les trois tuteurs que j'ai vus les trois dernières années, sur les stagiaires que j'ai eus **ils sont revenus là-dessus** quoi et même le dernier tuteur qu'elle a, il est revenu dessus la dernière séance hein » (après-

coup 209), « Là en tout cas les tuteurs qui sont venus, ouais **c'est ressorti** » (Entretien d'après-coup 207-209-211).

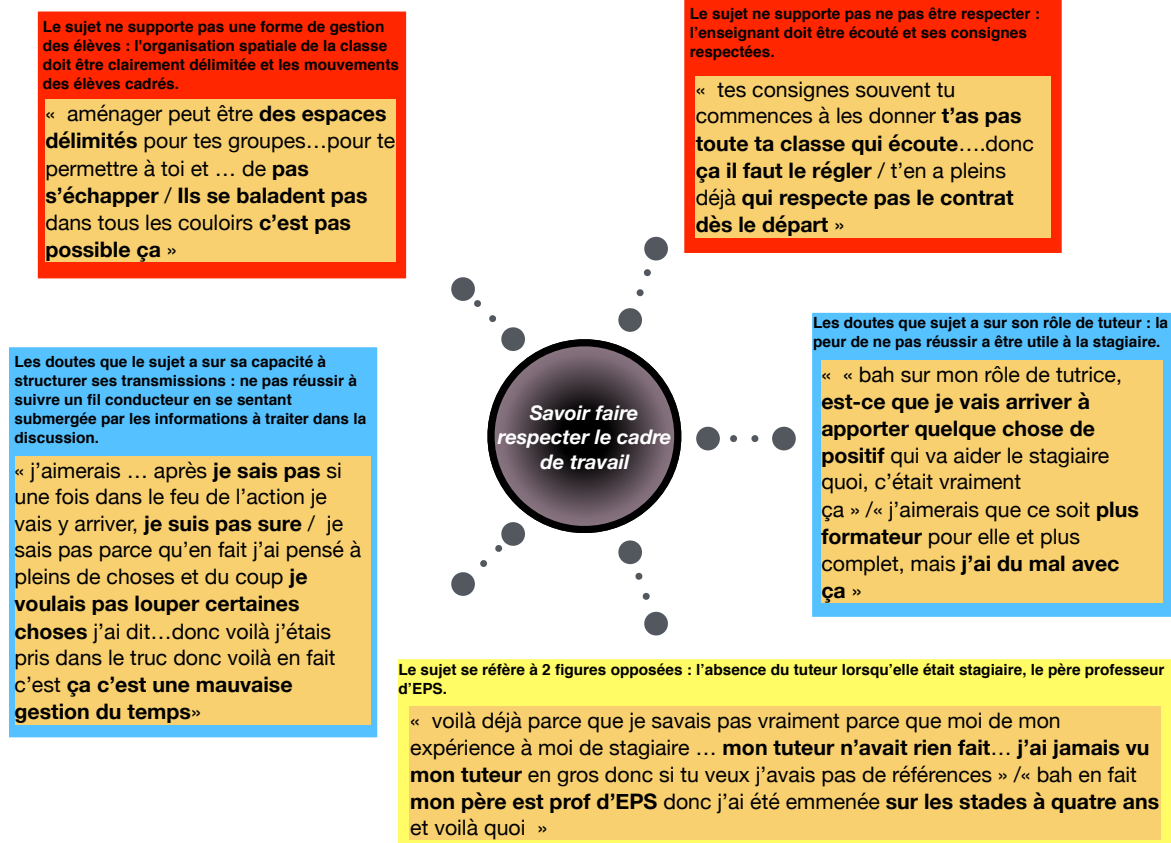
Le sujet met en relation des explications cohérentes pour justifier de cette activité singulière. C'est un déjà-là conceptuel d'enseignant marqué et le sujet reconnaît que c'est à mettre en rapport avec des traits de son caractère : « Ben ... pffftt... je sais qu'avec mon caractère **je ne peux pas arriver et que ça saute partout ... (rire) ...** je fais avec mon caractère je sais qu'avec d'autres caractères ça peut passer autrement mais moi je sais **qu'avec mon caractère je ne peux pas faire autrement** » (Entretien d'après-coup 203).

Au milieu de la récurrence des explications données par le sujet, une sémantique singulière attire notre attention : « en tout cas avec le caractère que j'ai tant que la classe n'écoute pas ... mais chaque fois qu'une classe n'a pas écouté **ça m'a échappé** » (Entretien d'après-coup 102). Le sujet reprend ici une image qu'il avait déjà utilisé avec sa stagiaire : « « aménager peut être **des espaces délimités** pour tes groupes...pour te permettre à toi et ... **de pas s'échapper** » (entretien-conseil J1, 2).

Nous avons maintenant plusieurs éléments qui concourent à dévoiler le caractère inconscient de la prédominance du rapport à l'ordre dans la mise en circulation du *savoir faire respecter le cadre de travail* :

- Le surgissement de la première intervention sur la gestion des vestiaires : « « Ils se baladent pas dans tous les couloirs **c'est pas possible ça** » (entretien-conseil J1, 14).
- La récurrence des discussions qui traitent de ce savoir : « « tes consignes souvent tu commences à les donner t'as pas toute ta classe qui écoute... donc **ça il faut le régler** » (entretien-conseil J2, 15).
- La sémantique employée : « si tu veux elle était pas à l'heure pour prendre sa première classe ... » -« **ça se fait pas**, enfin ... bon bref je pense que **le Principal a dû lui passer un savon** » (Entretien d'après-coup 221-223).

Le sujet ne supporte pas le désordre, ni dans ses cours ni dans la pratique de sa stagiaire. Dans nos échanges d'après-coup nous revenons sur la figure du père professeur d'EPS. C'est l'occasion pour le sujet de produire une image qui confirme la dimension surplombante que doit prendre l'enseignant : « il m'a emmenée sur les stades j'avais trois ans et j'étais avec les garçons et **c'était des grands** » - « c'était quelqu'un qui aimait ça ouais, **qui se donnait** » (Entretien d'après-coup 191-195). Ce sont ainsi plusieurs singularités du sujet qui sont à mettre en relation pour approfondir la compréhension de la mise en circulation du savoir en jeu (voir schéma 26).

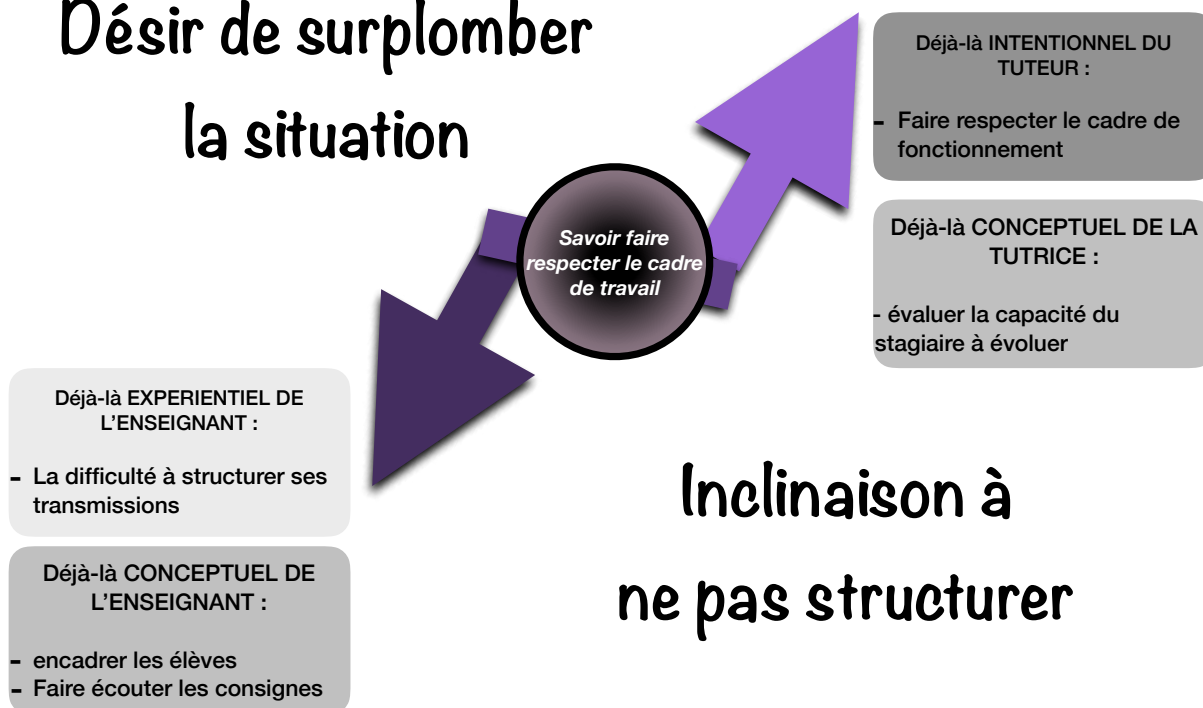


## Schéma 26 : Les singularités de Dorothée à mettre en relation avec le savoir faire respecter le cadre de travail

Nous pensons avoir mis au jour une division du sujet entre le statut de Sujet supposé savoir qui incombe à sa mission de tuteur qui doit structurer ses transmissions et ses Impossible à supporter d'enseignant qui doit mettre en ordre sa classe (voir schéma 27). Lorsqu'il transmet le *savoir faire respecter le cadre de travail*, le sujet est divisé entre l'injonction de surplomber la situation pour encadrer les formés et son inclination à ne pas structurer ses transmissions pour être réactif et efficace. En reprenant la définition de la dévolution inhérente au concept de contrat didactique, nous retrouvons toutefois l'idée que quelque chose échappe au formateur : « **le savoir** à un moment donné **échappe** en quelque sorte **à l'action de l'enseignant** car c'est l'élève qui le prend en charge » (Astolfi, 1997, p. 64).

«ppffttt.... je sais qu'avec mon caractère **je ne peux pas arriver et que ça saute partout (rire)** ... .. je fais avec mon caractère je sais qu'avec d'autres caractères ça peut passer autrement mais moi je sais **qu'avec mon caractère je ne peux pas faire autrement** » (entretien d'après-coup)

## Désir de surplomber la situation



### Schéma 27 : La division de Dorothee lorsqu'elle met en circulation le savoir faire respecter le cadre de travail

Nous pensons que le sujet redéfinit à sa manière le paradoxe qui est au cœur du contrat didactique qui le lie à sa classe : les élèves ne doivent pas « s'échapper » de l'enseignant pour que le cadre de travail soit plus efficace, cette efficacité sera avérée lorsque le savoir aura « échappé » à l'enseignant. Cette analyse permet de comprendre qu'une partie de la transmission du *savoir faire respecter le cadre de travail* est réalisée de manière inconsciente. L'activité décisionnelle surgissante du sujet est à l'origine des remaniements de ce savoir qui est mis en circulation de manière singulière.

Lorsque le sujet met en circulation le *savoir faire respecter le cadre de travail* il a pour intention la transmission d'un savoir professionnel cohérent avec sa conception du métier d'enseignant. Ce déjà-là intentionnel de tuteur est soutenu par des explications complémentaires : le cadrage des élèves permet de mieux transmettre les consignes, c'est une règle nécessaire pour le travail en équipe, c'est une demande institutionnelle. Le déjà-là conceptuel du sujet basé sur un attachement à l'ordre complète cette intention. Le caractère récurrent de cette dernière et le surgissement d'une sémantique marquée par la surveillance spatiale laissent transparaître un caractère inconscient à la mise en circulation de ce savoir. Le sujet veut avoir une position surplombante sur les apprenants en même temps qu'il n'arrive pas structurer toutes ses interventions. Ce caractère divisé peut-être observé avec l'éclairage de la notion de contrat didactique. Inconsciemment le sujet agit pour ne pas que les élèves s'échappent de son autorité, professionnellement il met en œuvre la dévolution de l'apprentissage et accepte de facto que le savoir lui échappe. Nous pensons avoir montré que la mise en circulation du *savoir faire respecter le cadre de travail* relève de plusieurs registres. À côté de la transmission fluide réalisée à partir d'une activité décisionnelle cohérente le sujet mobilise de manière singulière des savoirs qui complètent et remanient inconsciemment ce savoir professionnel.



## 5.3 Charline et l'évitement du didactique

---

### 5.3.1 Intentions et décisions sur deux épreuves

Nous avons l'occasion d'observer l'activité de Charline lors de deux journées de visite :

- la première visite a lieu à la fin du mois de novembre. La tutrice observe son stagiaire François le matin, c'est une classe de cinquième SEGPA<sup>137</sup> avec pour activité support le lancer de javelot, c'est la quatrième séance.
- la seconde visite a lieu à la fin du mois de mars, de 8h à 10h. Le stagiaire est observé avec la même classe sur la première leçon de gymnastique

#### 5.3.1.1 Les intentions de Charline pour le premier entretien-conseil

L'analyse des verbatim des entretiens ante et inter de cette première journée de visite nous a permis de relever 14 intentions. Nous avons identifié dans les propos de Charline 6 intentions d'organisation de la régulation, ce qui en fait la catégorie la plus importante (voir tableau 47). Le sujet s'organise en s'appuyant sur les outils fournis par l'ESPE (i2) : « C'est la grille d'observation qu'à fait l'ESPE là, **le truc Excel** où il faut que je remplisse toutes les compétences » (entretien ante J1, 30). En même temps Charline précise le mode de fonctionnement qui lui correspond (i3), « quand je vais l'observer, ben voilà **j'ai pas de cadre**, je ne prépare pas de cadre **parce que ça me fige et du coup j'observe assez librement** et après on en discute » (entretien ante J1, 52) en en connaissant les particularités : « on verra en discutant comment lui sent, et **on verra où ça nous mène** » (entretien inter J1, 30).

---

<sup>137</sup> Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté : ce sont des classes dans lesquelles sont positionnés des élèves qui ont été signalés en grande difficulté scolaire. Avant d'être affectés dans ces groupes à effectif réduit, les élèves ont été testés et diagnostiqués avec une déficience cognitive.

Domaine	Catégorie d'intentions	Nombres d'intentions initiales	N°
Organisation de la régulation	Intention d'organisation de la régulation	<b>6</b>	<b><i>i2, i3, i5, i7, i8, i12</i></b>
Contenus discutés au cours de l'entretien	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	<b>3</b>	<b><i>i9, i10, i14</i></b>
	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	<b>3</b>	<b><i>i1, i11, i13</i></b>
	Intention de régulation sur les contenus enseignés		
Relation pendant l'entretien	Intention de régulation par approche directive centrée sur le contrôle		
	Intention de régulation par approche directive centrée sur l'information		
	Intention de régulation par approche collaborative		
	Intention de régulation par approche non directive	<b>1</b>	<b><i>i4</i></b>
Domaine affectif	Intention de régulation affective	<b>1</b>	<b><i>i6</i></b>

**Tableau 47 : la répartition des types d'intentions relevées chez Charline, séquence de Novembre (entretien ante et inter)**

Nous pouvons remarquer qu'il n'y a pas d'intention de discussion des contenus enseignés. La tutrice s'intéresse à l'organisation de la séance :

- Nous relevons une intention initiale particulière (i14) « il sait bien où il va pendant sa séance voilà après des fois **c'est un petit peu de mécanique** » (entretien ante J1, 4) qui est confirmée après l'observation : « voir s'il peut aller vers **plus de spontanéité** » (entretien inter J1, 64)
- Des intentions apparaissent à l'issue de l'observation, notamment au regard des conditions climatiques dans lesquelles s'est déroulée cette séance en extérieur (i9) : « une question sur la gestion du matériel aussi, comme **il faisait froid** je pense qu'il aurait pu prendre plus de matériel pour que les gamins soient plus en pratique » (entretien ante J1, 58).

Charline veut aussi discuter des interventions auprès des élèves (voir tableau 48), les intentions sont en rapport avec la spécificité d'une classe SEGPA, par exemple i1 : « j'y vais là ce matin pour voir un petit peu comment il va se comporter **avec des élèves en difficulté** parce qu'il a eu quelques petits soucis avec **les élèves de SEGPA** vraiment en grande difficulté » (entretien ante J1, 6).

Catégorie	Intentions initiales	N°
Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : observer l'adaptation des interventions auprès des élèves en grande difficulté	<i>i1</i>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de l'observation : suivre et utiliser le tableau proposé par l'ESPE	<i>i2</i>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : avoir une observation non cadrée pour ne pas être figée, avoir une discussion libre	<i>i3</i>
Intention de régulation par approche non directive	Organisation de la régulation : réduire les interventions pour ne pas influencer le stagiaire	<i>i4</i>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : intervenir en cas de gros problème	<i>i5</i>
Intention de régulation affective	Mettre en confiance : se mettre à disposition pour répondre aux questions	<i>i6</i>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : aborder principalement les champs pédagogique et professionnel	<i>i7</i>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de l'entretien : commencer par le bilan de la séance avant d'avoir une discussion plus générale	<i>i8</i>
Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : mettre en rapport le déroulé de la séance avec les conditions climatiques	<i>i9</i>
Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : questionner sur la pertinence d'une modalité d'observation	<i>i10</i>
Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : questionner sur les interventions possibles auprès d'une élève en particulier	<i>i11</i>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de l'entretien : discuter des mises en place spécifiques des prochains cycles	<i>i12</i>
Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : discuter de la manière d'être exigeant avec tous les élèves	<i>i13</i>
Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : interroger sur la rigueur du déroulé de la séance	<i>i14</i>

**Tableau 48 : les intentions initiales relevées chez Charline, séquence de Novembre (entretiens ante et inter).**

Enfin remarquons que la tutrice veut mettre son stagiaire en confiance (i6) en se mettant à son service : « répondre à ses questions **quand il a besoin** » (entretien ante J1, 52).

Pour cette première journée de visite nous savons que Charline veut organiser l'entretien-conseil sans cadre précis afin de rester libre. Elle n'a pas d'intention dans le domaine des contenus de l'activité Javelot mais veut discuter de l'adaptation de la séance aux conditions météo. Elle sait que son stagiaire est très organisé et elle voudrait discuter de la possibilité d'avoir plus de spontanéité dans la séance. Elle veut le mettre en confiance en l'accompagnant.

### 5.5.1.2 L'activité de Charline durant le premier entretien-conseil

À l'intérieur du verbatim de l'entretien-conseil nous avons relevé des décisions qui correspondent à la majeure partie des intentions initiales.

Charline organise l'entretien-conseil comme elle l'avait prévu. Elle a rempli la fiche ESPE pour la remettre au stagiaire et a une *activité d'observation non hiérarchisée et de discussion renouvelée* (voir tableau 49) qui aborde différents points sans ordre précis, en intégrant les demandes du stagiaire : « euh sinon j'ai vu quoi » - « Tu veux qu'on parle de, du ... ? » - « c'est bon la C.O.<sup>138</sup>? » - « ... donc Natation ? », (entretien-conseil J1, 97-288-290-342).

---

<sup>138</sup> C.O. est l'abréviation usuelle pour l'activité Course d'Orientation

N°	Catégorie	Intentions initiales	Décisions en Continuité/Rupture	Enchaînement
<b>i1</b>	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : observer l'adaptation des interventions auprès des élèves en grande difficulté	<b>CONTINUE</b> : activité de discussion et de validation de la pertinence des interventions en direction d'un public spécifique	<b>DCC</b>
<b>i2</b>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de l'observation : suivre et utiliser le tableau proposé par l'ESPE	<b>CONTINUE</b> : activité de remplissage de la grille d'observation de l'ESPE	<b>DC</b>
<b>i3</b>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : avoir une observation non cadrée pour ne pas être figée , avoir une discussion libre	<b>CONTINUE</b> : activité d'observation non hiérarchisée et discussion renouvelée	<b>DCC</b>
<b>i4</b>	Intention de régulation par approche non directive	Organisation de la régulation : réduire les interventions pour ne pas influencer le stagiaire	<b>CONTINUE</b> : activité répétée de validation des choix du stagiaire	<b>DC</b>
<b>i5</b>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : intervenir en cas de gros problème	<b>CONTINUE</b> : activité de validation de l'organisation de la sécurité	<b>DC</b>
<b>i6</b>	Intention de régulation affective	Mettre en confiance : se mettre à disposition pour répondre aux questions	<b>CONTINUE</b> : activité de relativisation des questionnements du stagiaire	<b>DC</b>
<b>i7</b>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : aborder principalement les champs pédagogique et professionnel	<b>CONTINUE</b> : activité de discussion centrée sur les questions pédagogiques et le travail en équipe	<b>DC</b>
<b>i8</b>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de l'entretien : commencer par le bilan de la séance par le stagiaire avant d'avoir une discussion plus générale	<b>CONTINUE</b> : activité de questionnement du bilan de la séance mis en place dès le début de l'entretien	<b>DCC</b>
<b>i9</b>	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : mettre en rapport le déroulé de la séance avec les conditions climatiques	<b>CONTINUE</b> : activité de questionnement sur l'organisation de la séance en rapport avec les conditions climatiques	<b>DC</b>
<b>i10</b>	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : questionner sur la pertinence d'une modalité d'observation	<b>CONTINUE</b> : activité de questionnement sur l'organisation de l'observation de la réussite des élèves	<b>DC</b>
<b>i11</b>	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : questionner sur les interventions possibles auprès d'une élève en particulier	<b>CONTINUE</b> : activité de questionnement sur le suivi et la régulation de l'activité d'une élève qui contourne la tâche	<b>DC</b>
<b>i12</b>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de l'entretien : discuter des mises en place spécifiques des prochains cycles	<b>CONTINUE</b> : activité de discussion sur la mise en place, l'organisation et la logique des cycles à venir	<b>DC</b>
<b>i13</b>	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : discuter de la manière d'être exigeant avec tous les élèves	<b>CONTINUE</b> : activité de discussion et de conseil pour oser être exigeant	<b>DC</b>
<b>i14</b>	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : interroger sur la rigueur du déroulé de la séance	<b>RUPTURE</b> : il n'y a pas de discussion spécifique sur la spontanéité possible dans l'animation d'une séance d'EPS	<b>DCR</b>
<b>d15</b>	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	<b>Intention initiale non formulée. Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ</b> : activité de redéfinition d'un projet de sortie envisagée par le stagiaire	<b>DN</b>
<b>d16</b>	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	<b>Intention initiale non formulée. Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ</b> : activité de questionnement sur l'attitude particulière d'un élève	<b>DN</b>
<b>d17</b>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	<b>Intention initiale non formulée. Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ</b> : activité de discussion didactique autour de l'articulation des objectifs en natation	<b>DN</b>

**Tableau 49 : correspondances entre intentions initiales et décisions de Charline à partir de l'analyse de l'entretien-conseil, séquence de Novembre.**

Concernant l'activité enseignée nous remarquons que la tutrice ne discute jamais de la didactique du Javelot, elle reste sur la dimension organisationnelle : « Mais du coup t'aurais pu les sortir tous, enfin un javelot ... et comme ça ils auraient pas trop attendu ... peut-être ils auraient été **plus dans la tâche** »

(entretien-conseil J1, 69). Ce domaine de discussion est renforcé par la mise en relation qu'elle fait entre l'organisation de la séance et le contexte climatique particulier (i9) : « j'ai noté **par rapport au froid**. Est-ce que t'aurais pas pu faire un échauffement justement plus long, avec peut-être plus de courses, pour qu'ils aient vraiment chaud » (entretien-conseil J1, 65). La tutrice prend également le temps de revenir comme elle l'avait prévu sur la mise en place de l'observation de l'activité des élèves (i10) : « là c'est vrai que c'était dur, parce ce que moi je savais pas qui travaillait avec qui, par exemple, **qui observait qui ?** » - « ta fiche d'observation que tu as là toi elle est simple, elle est bien tu crois que tu pourrais **les mettre en co-observation ?** », (entretien-conseil J1, 129-161). Pour compléter l'observation de la mise en circulation du *savoir organiser une séance d'EPS* nous pouvons remarquer que le sujet réalise plusieurs échanges sur les détails de la gestion du trajet des classes jusqu'à la piscine : « tu verras nous on est allé à pied la dernière fois et franchement on a mis ... pas moins de temps, pas plus de temps ... mais à voir hein, parce que **si t'as envie d'y aller à pied** ». La discussion autour de cette activité est arrivée sur la demande de François qui la propose une fois le traitement de la séance Javelot clos. Nous remarquons que la tutrice avait prévu ce type de changement (i12) et elle s'adapte aussi bien à l'introduction de la Course d'Orientation que de la Natation. Cependant pour cette dernière le sujet rompt avec ses prévisions en discutant de choix didactiques à réaliser. Cette intervention sur la conception de l'activité Natation est une nouveauté (d17) : « Du coup **tu fais le choix**, là, tu travailles tout, **la propulsion, l'équilibration et la respiration ?** » - « **pour moi c'est la respiration** qui leur pose le plus de problème donc je rentrerai plus par la respiration, mais c'est vrai que en même temps ... » (entretien-conseil J1, 444-464).

En restant dans le domaine de l'organisation de la séance, deux autres décisions attirent notre attention :

- Charline avait annoncé dans l'entretien ante et confirmé dans l'entretien inter qu'elle voulait discuter avec François de son inclinaison à rester programmatique dans l'agencement de sa séance. Nous observons que cette volonté marquée d'aborder la dimension spontanée qui peut intervenir dans le déroulé d'une séance n'est pas abordé. C'est une rupture qui apparaît dans son activité décisionnelle.
- Lorsque le stagiaire propose de discuter de la C.O.<sup>139</sup> la tutrice profite de l'introduction d'un projet de sortie associant François et un collègue de l'équipe EPS pour faire le point sur la dimension organisationnelle et collective de cette activité (d15) : « alors ça il m'en a parlé mais du coup ça serait bien que ce soit **un projet collectif**, qu'on y aille tous » - « il faut que ce soit un projet de niveau, **tu vois ce que je veux dire** » - « pas juste une classe qui part, parce que moi **je trouverais ça injuste**, et du coup on le propose à la chef, on prend les bus » (entretien-conseil J1, 306-312-314). Cette activité de repositionnement de projets individuels dans une logique collective est une nouveauté.

---

<sup>139</sup> Ce changement de sujet de discussion est introduit par la tutrice qui demande ce que veut aborder le stagiaire une fois l'analyse de la séance réalisée.

Dans le registre de la nouveauté nous relevons enfin une décision non anticipée par la tutrice dans le domaine des interventions auprès des élèves. Charline décrit l'attitude d'un élève qu'elle a remarqué en particulier lors de l'observation de la séance (d16) : « il y avait quatre garçons d'un côté et tu sais là, un de l'autre, celui qui avait pas ses chaussures, **il est souvent pas avec eux** ou non, là c'était par hasard ? », (entretien-conseil J1, 97). Cette intervention semble cohérente au regard de la situation observée, mais pourquoi la tutrice ne l'a pas formalisée lors de l'entretien inter ?

À l'inverse, l'activité de régulation sur les interventions auprès des élèves en général a été annoncée dès l'ouverture des questionnements ante (i1). Charline semble accorder une importance particulière à ce domaine puisqu'elle y consacre 12 paragraphes : « ce qui était bien c'est que **tu étais à l'écoute** et tu l'as guidée. Tu l'as laissée un peu chercher » - « Ça tu le fais, ils ont acquis parce je vois qu'ils t'écoutent. » - « **tu rappelles souvent le vocabulaire** aussi, donc ça c'est bien.../... voilà c'est pas parce qu'ils sont en SEGPA que ils doivent pas » (entretien-conseil J1, 39-69-246).

Dans le domaine des interventions, la tutrice respecte aussi l'intention qu'elle a formalisée à l'issue de l'observation d'une élève en particulier (i11). Elle prend le temps de resituer son observation : « **elle a pratiquement rien fait**, et puis elle a beaucoup discuté, rigolé machin etc... et en fait t'es beaucoup allé vers les filles un peu plus timides ... et en fait t'es presque pas allé vers Lydia ». Cette approche lui permet de demander au stagiaire de se positionner dans un premier temps « à aucun moment t'es arrivé vers elle en étant un peu plus ferme pour qu'elle bosse. Et du coup **est ce que c'était une volonté, ou pas ?** », (entretien-conseil J1, 117). Après quelques échanges elle introduit le questionnement qu'elle avait annoncé « **comment t'aurais pu faire**, pour ... ? » - « Et toi tu te sens à l'aise pour aller leur parler aux gamins ? Ou tu te sens des fois sur ta réserve ? **Comment tu te vois ?** », (entretien-conseil J1, 125-145).

Cette discussion autour des interventions à l'égard d'une élève permet à Charline de transmettre son point de vue, « si elle était pas rentrée dans la tâche peut être **tu aurais pu être plus ferme**, « écoute à un moment donné là tu vas bosser devant moi » » (entretien-conseil J1, 141). Cette discussion est aussi l'occasion pour la tutrice d'aborder le domaine de l'exigence avec les élèves (i13). Elle avait prévu de l'interroger sur la fermeté à avoir avec tous les élèves et elle amène sa discussion dans ce sens à partir de son avis sur Lydia : « Alors après, à voir si tu la recadrerais sévèrement ou pas ? Au début ça aurait pu être ...aller dans la valorisation, ça tu le fais bien, **tu es bienveillant** tout le temps quand tu donnes tes infos. Et puis après si elle était pas rentrée dans la tâche peut être tu aurais pu être plus ferme » (entretien-conseil J1, 141). Ses propos sont ensuite justifiés et rapportés à la caractéristique des élèves : « si t'es juste je pense que tu peux, après ça veut pas dire que tu es obligé de les engueuler hein mais **tu peux être exigeant même avec eux**, ...y'a pas de souci, hein, au contraire même » - « tu peux exiger d'eux puisque que c'est une classe quand même ils sont dociles **ils ont envie de bien faire** j'ai l'impression » (entretien-conseil J1, 149-161).

Dans le domaine de la régulation affective (i6), le sujet est fidèle à ses intentions en répondant de manière encourageante aux questions et doutes que pouvaient émettre son stagiaire : « après non ce qui est bien

c'est que quand même **ta séance elle est bien organisée**...ça tourne. Les gamins ils ont vraiment essayé de faire bien, avec tes critères, enfin tu vois il s'en foutaient pas » (entretien-conseil J1, 242).

En résumé pour l'activité de la première journée nous pouvons remarquer que la tutrice organise l'entretien-conseil comme elle l'avait prévu, en se laissant guider par les remarques et demandes de son stagiaire. Cette organisation fait partie de son activité de bienveillance qui s'exprime ainsi au travers de sa disponibilité. Comme prévu, Charline discute de la dimension organisationnelle de l'activité Javelot et cette mise en circulation du *savoir organiser une séance d'EPS* concerne aussi les activités des autres cycles du stagiaire. Par contre le traitement de ceux-ci est l'occasion de deux écarts avec les intentions initiales : lorsque la tutrice discute du cycle Natation elle aborde des thématiques didactiques, et la discussion au sujet de la Course d'Orientation est l'occasion d'un positionnement de Charline en faveur d'un projet de niveau à la place d'un projet de classe. Ce sont deux nouveautés. Une troisième décision nouvelle apparaît lorsque le sujet décrit l'attitude d'un élève en particulier, pourquoi Charline n'a pas mentionné les caractéristiques de cet élève à la fin de l'observation de la séance ? Pour les autres décisions de ce domaine, agir auprès des élèves, la tutrice est fidèle à ses intentions en revenant plusieurs fois, par exemple, sur l'importance d'adapter ses interventions à un public à besoin particulier, les SEGPA. Le sujet réalise aussi son activité de questionnement sur la manière d'être exigeant avec les élèves. Il reste alors à remarquer que la tutrice, bien qu'ayant plusieurs fois répété son intention d'aborder le déroulement d'une séance d'EPS, ne discute pas de la capacité à être spontané dans la gestion de celle-ci

### 5.3.1.3 Les intentions de Charline pour le second entretien-conseil

Pour l'entretien-conseil du mois de Mars, la tutrice donne moins d'éléments définissant l'organisation de son activité (voir tableau 50). Elle fait le constat à la fois d'un contexte contraignant et d'une caractéristique personnelle récurrente (i1) : « vu que j'étais en stage, **j'ai pas eu le temps** donc là j'y vais ... comme ça, **au feeling** » - « j'avais la volonté mais **j'ai pas pris le temps** » (entretien ante J2, 30-34), « les points remarquables ... euh ... pfft comme ça, **c'est dur**, parce que **j'ai plein de trucs dans la tête** » (entretien inter J2, 20). Dans ces conditions, nous remarquons que la majorité des 16 intentions sont énoncées après l'observation de la séance. Ce temps de préparation réduit ne l'empêche pas d'introduire des questions didactiques dans ses intentions (i2 & i3) : « je voudrais aborder aussi **quelques points sur les ateliers** qu'il a mis en place, parce que moi j'aurais proposé des ateliers intermédiaires, ... voilà, enfin tu vois, ben ça c'est un peu didactique... », (entretien inter J2, 30). La tutrice reste cependant prudente lorsqu'elle aborde ce champ professionnel : « faire un entretien peut être **un peu différent des autres**, ... parce je pense **qu'on va pas en profondeur**, sur euh... tu vois **on parle pas des contenus**, on parle pas de tout ça. Après est ce



que moi j'en ai envie, pffft, c'est ça aussi, **je sais pas si j'ai envie d'aller sur ce terrain** » (entretien ante J2, 40).

Domaine	Catégorie d'intentions	Nombres d'intentions initiales	N°
Organisation de la régulation	Intention d'organisation de la régulation	<b>4</b>	<b><i>i1, i2, i3, i7</i></b>
Contenus discutés au cours de l'entretien	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	<b>5</b>	<b><i>i6, i8, i10, i11, i14</i></b>
	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	<b>3</b>	<b><i>i4, i5, i15</i></b>
	Intention de régulation sur les contenus enseignés	<b>2</b>	<b><i>i9, i13</i></b>
Relation pendant l'entretien	Intention de régulation par approche directive centrée sur le contrôle		
	Intention de régulation par approche directive centrée sur l'information		
	Intention de régulation par approche collaborative	<b>1</b>	<b><i>i16</i></b>
	Intention de régulation par approche non directive	<b>1</b>	<b><i>i12</i></b>
Domaine affectif	Intention de régulation affective		

**Tableau 50 : la répartition des types d'intentions relevées chez Charline, séquence de Mars (entretien ante et inter)**

Le sujet doute de sa motivation à traiter des contenus en gymnastique et cela s'observe au niveau de l'objet de sa transmission : la catégorie des contenus enseignés est la moins investie avec 2 intentions alors que Charline a beaucoup d'intentions de régulation sur l'organisation de la séance -5 au total - c'est la catégorie la plus importante. La plupart de celles-ci apparaissent à l'issue de l'observation et reviennent sur la spécificité du public d'une classe de SEGPA (voir tableau 51) :

- L'adéquation entre les ateliers et le niveau moteur des élèves(i6) : « comment il va gérer cette difficulté dont il m'a parlé là, ... **motrice des gamins**, en gym. Parce que lui il a été confronté à ça à la première séance » (entretien ante J2, 60).
- Le dispositif de feedback qui a dynamisé la séance (i8) : « Tu vois avec des petits SEGPA ben c'est bien parce **qu'il y avait plein d'échanges entre eux**, entre les gamins, ils se corrigeaient, ils s'observaient, ils ont travaillé avec les tablettes » (entretien inter J2, 22).
- La gestion de la classe et de son hétérogénéité (i11) : « je voulais aborder avec lui l'hétérogénéité parce que **cette classe elle est assez spéciale**. ...voilà, peut être parler un peu de ça dans l'année, comment lui il a ressenti ça parce que en fait c'est une 5ème et il y a des élèves qui ont pas fait de

6ème, tu vois, ils arrivent direct de CM2. Donc en fait quand même c'est un peu space » (entretien inter J2, 38).

Catégorie	Intentions initiales	N°
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : s'adapter en temps réel durant la visite pour essayer d'être efficace malgré le temps de préparation réduit	<i>i1</i>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de l'entretien : traiter de quelques points didactiques précis	<i>i2</i>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de l'entretien : discuter du besoin de traiter les contenus plus en profondeur	<i>i3</i>
Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : vérifier la relation avec les élèves qui contournent l'activité.	<i>i4</i>
Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : vérifier l'évolution de la relation à un élève en particulier.	<i>i5</i>
Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : vérifier l'adéquation des ateliers mis en place avec les difficultés motrices posées par l'activité	<i>i6</i>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : mettre à disposition du stagiaire un feedback vidéo	<i>i7</i>
Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : valider le dispositif de feed back qui a contribué à la bonne dynamique de la séance	<i>i8</i>
Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : questionner sur les choix de construction de l'échauffement	<i>i9</i>
Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : discuter de l'origine du travail autour de la notion de genre et des relations garçon/fille	<i>i10</i>
Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : interroger sur la gestion de l'hétérogénéité dans une classe à profil spécifique	<i>i11</i>
Intention de régulation par non directive	Relation pendant l'entretien : Laisser libre le stagiaire de se mettre en situation de réflexion professionnelle à partir de questions	<i>i12</i>
Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : questionner sur les choix des verbes d'actions retenus	<i>i13</i>
Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : interroger le stagiaire sur son choix de simplification des fiches atelier	<i>i14</i>
Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : intervenir si le stagiaire a une relation non appropriée avec ses élèves	<i>i15</i>
Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : Instaurer une discussion pour respecter la personnalité de chacun	<i>i16</i>

**Tableau 51 : les intentions initiales relevées chez Charline, séquence de Mars (entretiens ante et inter).**

Les 2 intentions qui concernent le domaine des contenus disciplinaires sont précis et circonscrits : l'échauffement (i9) et le choix des verbes d'action (i13).

Dans la catégorie des interventions auprès des élèves, nous relevons que la tutrice reprend deux points qu'elle avait discutés lors de la première visite : le positionnement du stagiaire par rapport aux élèves qui contournent l'activité (i4) et l'évolution de sa relation avec l'élève à profil particulier (i5).

Nous retrouvons aussi des points communs avec le premier entretien-conseil au niveau de la relation que la tutrice veut instaurer avec son stagiaire. Et comme lors de ses premières formalisations, le sujet définit le périmètre de son intervention d'abord en fixant les registres qu'il veut éviter :

- Il ne veut pas donner de modèle à son stagiaire (i12) : « y'a des trucs je me dis « ah tiens pourquoi il a fait ça », donc je me dis c'est mieux que **je lui pose des questions** que plutôt lui dire tiens moi je fais pas ça tu serais faire ça ... enfin , **chacun est libre**, mais peut être que lui poser des questions ça peut **le faire réfléchir** » (entretien inter J2, 68).
- Il ne veut pas mettre en concurrence les sensibilités personnelles (i16) : « voilà, on peut en discuter, ...mais pas ouais. **C'est pas concurrence** mais c'est juste que ... **qu'il va faire avec ce qu'il est**, quoi, tu vois. Par contre **on peut débattre** » (entretien inter J2, 76).

Pour la deuxième journée de visite, Charline formule ses intentions plutôt lors de l'entretien inter. Cette caractéristique peut correspondre au fait que la tutrice annonce n'avoir pas pu vraiment organiser son activité à cause de son fonctionnement diffus ainsi que d'une contrainte temporelle. Dans ce contexte elle espère pouvoir aborder plus en profondeur les contenus disciplinaires, précisément au niveau de l'échauffement en gymnastique et de la sélection des verbes d'action. Sa motivation est plus marquée pour traiter de l'organisation de la séance. C'est dans cette catégorie qu'elle a le plus d'intentions, la plupart sont mises en rapport avec les caractéristiques de la classe qui est la même qu'au mois de Décembre : des 5<sup>é</sup> SEGPA. Charline veut discuter de l'adéquation des ateliers avec les difficultés motrices des élèves, du dispositif de retour vidéo et de la gestion de l'hétérogénéité. Dans le domaine des interventions auprès des élèves, ses intentions sont similaires à celles qu'elle a eues en Décembre, la relation du stagiaire avec les élèves qui ne sont pas en activité et avec l'élève à profil particulier. De même, le sujet se positionne à nouveau dans sa relation avec le stagiaire en deçà d'une approche qui donnerait un modèle ou mettrait en concurrence des choix personnels.

#### *5.3.1.4 L'activité de Charline durant le second entretien-conseil*

Au cours de son entretien avec son stagiaire, Charline réalise la majorité des intentions qu'elle avait formulées. Celui-ci est majoritairement organisé comme elle l'avait prévu (voir tableau 52) : elle s'organise au fur et à mesure du déroulé, elle propose au stagiaire un enregistrement vidéo de sa prestation et elle discute de quelques points didactiques, « **Donc tes ateliers**, est ce que tu penses pas que ce serait intéressant, par exemple à l'ATR, d'avoir des petits niveaux intermédiaires parce que des fois pour passer d'un niveau à un autre... » (entretien-conseil J2, 377). Nous remarquons par contre qu'il y a une première rupture au niveau de l'intention i3, la tutrice ne discute pas avec son stagiaire de la place de la didactique dans son année de stage en général et dans leurs échanges en particulier. Nous identifions une seconde rupture en rapport avec la didactique puisque Charline ne propose pas à son stagiaire de revenir sur les choix d'organisation de l'échauffement (i9).

N°	Catégorie	Intentions initiales	Décisions en Continuité/Rupture	Enchaînement
<b>i1</b>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : s'adapter en temps réel durant la visite pour essayer d'être efficace malgré le temps de préparation réduit	<b>CONTINUE</b> : <i>Activité d'organisation de la régulation partagée avec le stagiaire</i>	<b>DCC</b>
<b>i2</b>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de l'entretien : traiter de quelques points didactiques précis	<b>CONTINUE</b> : <i>Activité de discussion didactique autour de points précis</i>	<b>DCC</b>
<b>i3</b>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de l'entretien : discuter du besoin traiter les contenus plus en profondeur	<b>RUPTURE</b> : <b>Pas d'activité d'interrogation de la place de la didactique dans les échanges</b>	<b>DCR</b>
<b>i4</b>	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : vérifier la relation avec les élèves qui contournent l'activité.	<b>CONTINUE</b> : <i>Activité de validation de la prise en main de la classe</i>	<b>DC</b>
<b>i5</b>	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : vérifier l'évolution de la relation à à un élève en particulier.	<b>RUPTURE</b> : <b>Pas d'activité d'analyse de la relation à un élève particulier</b>	<b>DR</b>
<b>i6</b>	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : vérifier l'adéquation des ateliers mis en place avec les difficultés motrices posées par l'activité	<b>CONTINUE</b> : <i>Activité de discussion de la progressivité de la difficulté des ateliers</i>	<b>DC</b>
<b>i7</b>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : mettre à disposition du stagiaire un feedback vidéo	<b>CONTINUE</b> : <i>Activité de présentation des enregistrements mis à disposition</i>	<b>DCC</b>
<b>i8</b>	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : valider le dispositif de feed back qui a contribué à la bonne dynamique de la séance	<b>CONTINUE</b> : <i>Activité de validation du dispositif de régulation de l'activité des élèves</i>	<b>DC</b>
<b>i9</b>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : questionner sur les choix de construction de l'échauffement	<b>RUPTURE</b> : <b>Pas d'activité de questionnement sur la construction de l'échauffement</b>	<b>DR</b>
<b>i10</b>	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : discuter de l'origine du travail autour de la notion de genre et des relations garçon/fille	<b>CONTINUE</b> : <i>Activité de réflexion partagée autour de la notion de genre et de parité</i>	<b>DC</b>
<b>i11</b>	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : interroger sur la gestion de l'hétérogénéité dans une classe à profil spécifique	<b>CONTINUE</b> : <i>Activité de réflexion partagée sur la prise en compte de l'hétérogénéité générée par le profil de la classe</i>	<b>DC</b>
<b>i12</b>	Intention de régulation par non directive	Relation pendant l'entretien : Laisser libre le stagiaire de se mettre en situation de réflexion professionnelle à partir de questions	<b>CONTINUE</b> : <i>Activité de mise en questionnement avec sa présentation et sa justification</i>	<b>DC</b>
<b>i13</b>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : questionner sur les choix des verbes d'actions retenus	<b>CONTINUE</b> : <i>Activité de questionnement sur les choix de verbes d'action retenus</i>	<b>DC</b>
<b>i14</b>	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : interroger le stagiaire sur son choix de simplification des fiches atelier	<b>CONTINUE</b> : <i>Activité de questionnement sur la simplification des fiches d'ateliers</i>	<b>DC</b>
<b>i15</b>	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : intervenir si le stagiaire a une relation non appropriée avec ses élèves	<b>CONTINUE</b> : <i>Activité de validation de la relation avec les élèves</i>	<b>DC</b>
<b>i16</b>	Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : Instaurer une discussion pour respecter la personnalité de chacun	<b>CONTINUE</b> : <i>Activité de discussion autour de la pluralité des visions professionnelles possibles</i>	<b>DC</b>
<b>d17</b>	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	<b>Intention initiale non formulée. Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ</b> : <b>Activité de ré-interprétation de la première séance visitée</b>	<b>DN</b>

**Tableau 52 : correspondances entre intentions initiales et décisions de Charline à partir de l'analyse de l'entretien-conseil, séquence de Mars.**

Dans le domaine de l'organisation de la séance l'activité décisionnelle de la tutrice est en complète correspondance avec ses intentions :

- Elle suggère des évolutions (i6) : « et du coup, il y a des petits éducatifs ou des ateliers intermédiaires que tu pourrais mettre en place... » (entretien-conseil J2, 379).
- Elle s'intéresse au travail sur la mixité et la notion de genre que le stagiaire met en place dans sa classe (i10) : « Parce que même nous, enfin je sais que **c'est un sujet qui est important aussi pour moi**, naturellement, et par rapport à ma vie privée, et ma vie en général et les conceptions que j'ai. Mais je me suis aperçu aussi, des fois, que malgré tout le vécu que j'ai, par rapport à ça, et ben je suis quand même **dans des stéréotypes**, culturels, par rapport aux filles et aux garçons » (entretien-conseil J2, 223).
- Elle revient comme prévu sur la notion d'hétérogénéité et sa spécificité pour cette classe (i11) : « c'est par quoi passe la gestion de l'hétérogénéité ? ... Alors notamment dans cette classe, **comment tu t'en es sorti**, tu vois ? » - « Parce qu'eux ils ont vraiment des problématiques fortes. Mais moi je trouve ce qui est bien dans notre matière, ce qui fait qu'on arrive à gérer plus peut être, l'hétérogénéité en tout cas c'est plus facile que dans d'autres matières » (entretien-conseil J2, 283-285).

Dans le domaine de la régulation des interventions, la tutrice reprend l'intention i4 en situant l'action de son stagiaire dans l'année « il y a une bonne dynamique, j'ai pas observé franchement de temps où t'en as qui foutaient rien, qui étaient là, mous, à pas savoir quoi faire, ils étaient vraiment en activité. » - « Enfin on voit que tu as, que l'année elle prend sa... enfin que **tu prends de l'assurance**, de l'aisance », (entretien-conseil J2, 65-482). Toujours dans cette activité de validation de l'activité d'encadrement des élèves, Charline précise la satisfaction qu'elle a : « **tu expliques clairement les consignes** aux élèves, ils sont attentifs et on voit que tu les captives, quoi, donc **pour moi c'est hyper positif** parce que t'as ... **t'es dans ton rôle de prof**, direct cette année tu vois, y'a pas de souci, donc **ça c'est nickel** » (entretien-conseil J2, 5). Nous savons que la tutrice voulait aussi observer une évolution sur l'année pour un point spécifique, la gestion dans l'activité de l'élève déjà remarqué lors de la première visite (i5). Nous ne retrouvons aucune remarque sur cet élève lors de l'entretien-conseil, l'activité décisionnelle du sujet est en rupture sur le savoir gérer un cas particulier en gymnastique.

Pour le type de relation que Charline a instauré avec son stagiaire nous retrouvons l'expression de sa volonté dans les énoncés qu'elle a prononcés :

- Elle laisse le stagiaire participer à la mise en réflexion dès le début des échanges (i12), « Du coup j'ai même pas fait d'autres points parce que moi je trouve c'est le plus important. Après les points ... moi je pense que **les points à améliorer c'est à toi de les voir** » (entretien-conseil J2, 1)

- Elle a une activité de distinction des points de vue qui se répète tout au long de l'entretien « En fait **j'ai du mal à te donner des conseils** parce que je trouve que **ça passe par ma personnalité** et mon filtre. » - « te donner des conseils... je fonctionne pas comme ça alors j'ai plus des questions à te poser, parce que je trouve que ... **c'est toi, ta personnalité, ton filtre**, et ça, ça va en plus, pour moi de mon expérience en tant que prof depuis 20 ans, et ben on évolue vachement quoi » (entretien-conseil J2, 5-9)

Dans cette catégorie de l'approche de l'entretien le sujet à l'activité décisionnelle prévisible qui correspond à ses intentions de collaboration et de mise en questionnement des choix de chaque intervenant.

Enfin un dernier point est à remarquer dans le registre de la nouveauté : la tutrice décide de faire une comparaison entre les contextes de mise en place des 2 séances observées. Cette activité décisionnelle nouvelle se traduit par un nouveau bilan rapide de la séance de Javelot réalisée dans le froid.

En conclusion de cette 2<sup>ème</sup> journée de visite nous pouvons confirmer que la tutrice a respecté une majorité des intentions initiales. Cette activité prévue permet d'organiser l'entretien-initial en intégrant un retour vidéo et l'introduction de quelques échanges sur la didactique de la Gymnastique. Le sujet discute de l'organisation de la séance en mettant en circulation le *savoir faire évoluer les ateliers*, le *savoir aborder le thème de la mixité en cours* et le *savoir gérer une hétérogénéité spécifique*. Cette activité est en continuité avec les intentions initiales qui cherchaient à prendre en compte les particularités d'une classe de SEGPA. Concernant le retour sur les interventions auprès des élèves, la tutrice insère ses propos dans la perspective d'une analyse annuelle, elle a une activité de valorisation de la relation du stagiaire avec ses élèves. Dans cette catégorie nous identifions une première rupture à travers l'absence de discussion sur l'élève à profil particulier que le sujet avait repéré lors de la première journée de visite. Deux autres intentions ne sont pas réalisées, la discussion autour de la place de la didactique et le questionnement sur les choix de modalités d'échauffement. Au cours des échanges une nouveauté apparaît, le sujet reprend l'activité de bilan de la séance de Javelot réalisée dans le froid. Dans le cadre du type de relation que le sujet veut instaurer, son activité cherche à laisser l'initiative de la mise en réflexion au stagiaire et à distinguer les points de vue sans que le sien prédomine. Ce sont ses volontés initiales qui sont respectées.

## 5.3.2 Observations des écarts

### 5.3.2.1 Les écarts qui résistent sur le premier entretien-conseil

Nous avons observé une seule rupture liée à l'absence de circulation du savoir annoncé initialement. Lorsque nous écoutons la tutrice dans son bilan à chaud elle revient sur ce point : « c'est difficile parce qu'il est attentif tu vois il est pas non plus figé dans sa séance il peut s'adapter etc. Après ...peut-être que ouais... il manque, mais ça c'est difficile parce que ça vient avec le temps, **il manque un certain naturel** une certaine spontanéité peut être que là il essaye d'être trop dans le rôle du prof et en même temps c'est normal donc c'était difficile à lui faire, enfin **j'ai pas trop su comment le tourner en fait** » - « **j'avais pas envie de le mettre mal**, quoi, tu vois » (entretien poste J1 26-28). Ces explications nous permettent de comprendre que le sujet ne veut pas prendre le risque de mettre son stagiaire en difficulté. Il cherche à maintenir la discussion sans aborder un thème à la fois délicat à introduire et risqué au niveau des réactions qu'il peut déclencher : c'est un écart de type 1 (voir tableau 53).

N°	Catégorie	Intentions initiales	Décisions en Continuité/ Rupture	Enchainement	Classification des écarts	
					é-T1 / é-T2	Écarts non expliqués
<b>i14</b>	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : interroger sur la rigueur du déroulé de la séance	<b>RUPTURE : il n'y a pas de discussion spécifique sur la spontanéité possible dans l'animation d'une séance d'EPS</b>	<b>DCR</b>	le tuteur se sait pas comment aborder ce sujet sans risquer de mettre mal à l'aise son stagiaire	
<b>d15</b>	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	<b>Intention initiale non formulée.</b> <b>Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ : activité de redéfinition d'un projet de sortie envisagée par le stagiaire</b>	<b>DN</b>		<b>Pourquoi le tuteur change d'attitude pour aborder ce point non prévu initialement?</b>
<b>d16</b>	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	<b>Intention initiale non formulée.</b> <b>Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ : activité de questionnement sur l'attitude particulière d'un élève</b>	<b>DN</b>		<b>Pourquoi le tuteur s'intéresse subitement et rapidement à un élève en particulier ?</b>
<b>d17</b>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	<b>Intention initiale non formulée.</b> <b>Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ : activité de discussion didactique autour de l'articulation des objectifs en natation</b>	<b>DN</b>		<b>Pourquoi le tuteur passe de la question organisationnelle à une discussion didactique ?</b>

**Tableau 53 : caractérisation des écarts entre intentions initiales et décisions prises par Charline dans l'entretien-conseil, séquence de Décembre.**

Les autres écarts relevés durant les échanges appartiennent au registre de la nouveauté. La première décision nouvelle apparaît lorsque le stagiaire indique qu'il va organiser une sortie C.O. avec un autre collègue de l'équipe EPS. La tutrice s'engage dans une critique de la démarche suivie qui se fait en dehors du cadre de l'équipe éducative. L'objectif de fonctionner collectivement semble lui tenir à cœur puisqu'elle reprend son argumentation lorsque nous débriefons son intervention : « oui j'en ai parlé avec Francis et j'ai dit que ce serait bien que ce soit un projet d'équipe, pas un cas individuel parce qu'il y aura plus de poids et **ça c'est important pour moi** » (entretien post J1 52).

Les deux autres nouveautés ne sont pas commentées dans l'entretien post, ce sont des écarts non expliqués.



### 5.3.2.2 Les écarts de Charline lors de la deuxième séquence de régulation

L'entretien post de la deuxième journée de visite nous est utile pour recueillir les premiers retours du sujet. Nous enregistrons qu'il revient lui-même sur la possibilité de traiter plus en profondeur les contenus (i3) pour nous expliquer qu'il a manqué de temps « je voulais lui demander si ça l'avait gêné cette année qu'on aborde pas trop les contenus, la didactique. Voilà, mais j'ai pas eu le temps donc je le ferai plus tard. » (entretien post J2, 10). Nous pouvons reclasser cet écart en type 2 (voir tableau 54).

N°	Catégorie	Intentions initiales	Décisions en Continuité/ Rupture	Enchaînement	Classification des écarts	
					é-T1 / é-T2	Écarts non expliqués
i3	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de l'entretien : discuter du besoin traiter les contenus plus en profondeur	<b>RUPTURE : Pas d'activité d'interrogation de la place de la didactique dans les échanges</b>	<b>DCR</b>	le tuteur n'as pas eu assez de temps pour revenir sur ce sujet	
i5	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : vérifier l'évolution de la relation à un élève en particulier.	<b>RUPTURE : Pas d'activité d'analyse de la relation à un élève particulier</b>	<b>DR</b>		<b>Pour le tuteur n'aborde pas le suivi d'un élève à profil particulier ?</b>
i9	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : questionner sur les choix de construction de l'échauffement	<b>RUPTURE : Pas d'activité de questionnement sur la construction de l'échauffement</b>	<b>DR</b>		<b>Pourquoi le tuteur ne revient pas sur la construction de l'échauffement ?</b>
d17	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	<b>Intention initiale non formulée. Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ : Activité de ré-interprétation de la première séance visitée</b>	<b>DN</b>		<b>Pourquoi le tuteur revient sur les difficultés observées lors de la première visite ?</b>

**Tableau 54 : caractérisation des écarts entre intentions initiales et décisions prises par Charline dans l'entretien-conseil, séquence de Mars.**

Par contre, il ne mentionne pas plus dans ce retour à chaud que durant l'entretien conseil l'analyse de la relation à un élève particulier ou le questionnement sur l'échauffement en gymnastique. Ne sachant pas pourquoi le sujet est en rupture avec ses intentions initiales nous répertorions ces écarts dans la catégorie *sans explication à priori*.

Cette interrogation fondée sur un manque d'élément explicatif caractérise également notre approche de la nouveauté : pourquoi le tuteur revient sur les difficultés observées lors de la première visite ?

### 5.3.2.3 Mise en relation des écarts constatés dans les deux séquences de régulation

En comparant les tableaux 53 et 54 nous remarquons qu'il ne reste finalement que deux intentions qui sont en rupture par absence de discussion. Elles apparaissent dans le second entretien et concerne des points précis et secondaires par rapport à des enjeux plus généraux comme la parité, l'hétérogénéité ou la spécificité de l'activité support. Nous ne trouvons pas de mise en relation particulière excepté le fait que l'attention du sujet pour l'élève en difficulté s'est inversée entre le premier et le second entretien : pour le premier jour il n'a pas signalé son intention d'y faire référence mais prend la décision d'en parler durant

les échanges, inversement il anticipe son observation à son égard le second jour mais ne traite pas du *savoir gérer un élève à profil particulier*. Est-ce que le sujet a un rapport particulier avec ce type d'élève, avec cet élève précisément ?

Les autres écarts sont tous des nouveautés et nous pouvons relever une observation paradoxale : la tutrice a annoncé qu'elle n'avait pas eu le temps de préparer le second entretien-conseil or c'est au cours du premier que l'activité décisionnelle nouvelle est la plus marquée. Comment comprendre cette apparente contradiction ?

Avec les quatre nouveautés mises en relation il est délicat de faire des rapprochements. Ce qui semble les réunir c'est le caractère surgissant des interventions du sujet. Celui-ci amène des éléments nouveaux qui n'ont pas de rapport entre eux. Ils ne sont pas non plus en rapport avec les thèmes de discussion les précédant dans le déroulé des échanges. *Le savoir donner une dimension collective à un projet de sortie* (d15) fait cependant exception, et ce pour 2 raisons :

- Son apparition fait suite à l'introduction par le stagiaire d'une discussion sur l'activité support de cette sortie en réponse à une relance générale du sujet « Bon, ben super. Tu veux qu'on ... qu'on parle de ? », (Entretien conseil J1, 288)
- Le sujet s'implique particulièrement pour expliquer l'importance de ce savoir, quitte à déclencher une réaction de défense chez son stagiaire : « et ça **il a un peu résisté** et ça **j'aimerais qu'il entende** et qu'il comprenne que **c'est important de porter les projets d'équipe** et pas de réaliser chacun son petit truc dans son coin » (entretien post J1,52)

Nous pensons que nous pouvons revenir avec le sujet sur le changement d'attitude qu'il adopte – et ce que cela induit chez son stagiaire - lorsqu'il décide de redéfinir le cadre d'organisation du projet de sortie du stagiaire.

En résumé, parmi les ruptures des intentions formulées caractérisées par leur absence de traitement durant les échanges seules 2 restent sans explication a priori. Leur mise en relation n'est pas pertinente puisqu'elles concernent des points de détails relationnels ou de contenus. Les autres écarts sont 4 nouveautés pour qui il est également délicat de faire un rapprochement. Un caractère surgissant est relevé trois fois nous ne pouvons pas faire de liaison avec les propos précédant leur apparition. Par contraste une nouveauté peut alors attirer notre attention : le sujet traite du *savoir donner une dimension collective à un projet de sortie* en changeant d'attitude. Il s'agira alors de comprendre pourquoi le sujet insiste sur le partage avec toutes les classes du projet de sortie de Course d'orientation ?

## 5.3.3 Interprétations des remaniements

### 5.3.3.1 Les singularités de Charline

À partir de l'ensemble des recueils réalisés nous pouvons rechercher le trait commun des singularités qui animent le sujet. Nous avons un tableau de 16 caractéristiques réparties à partir des 4 analyseurs de la didactique clinique (voir tableau 55). Pour le *savoir incarner la profession* étudié spécifiquement nous aborderons rapidement 12 d'entre elles.

Les analyseurs	La singularité de Charline
Conversion didactique	Expérience du sujet avec des stagiaires d'autres disciplines : l'échange est très intéressant
	Expérience du sujet dans une formation parallèle en médecine chinoise : prendre soin de soi et essayer d'être à l'écoute de son corps et de ses émotions.
Sujet supposé savoir	Les doutes du sujet sur sa capacité et sa volonté de discuter des contenus avec son stagiaire.
	Le sujet reconnaît son désintérêt pour la conceptualisation et la formalisation de son enseignement.
	Le sujet se rassure dans son rôle de tuteur en étant accueillant et disponible pour le stagiaire.
	Les difficultés pour le sujet à contrôler son langage dans les échanges avec les élèves.
Impossible à supporter	Le sujet ne supporte pas d'imposer un point de vue personnel à son stagiaire.
	Le sujet ne supporte pas de ne pas être sincère avec les élèves.
	Le sujet ne supporte pas de se mettre encore en tension avec les élèves durant les cours.
	Le sujet ne supporte l'obligation faites aux élèves de performer.
	Le sujet ne supporte pas le rapport aux individus instauré par l'institution.
Référence	Le sujet se réfère aux conseils d'une amie professeur EPS : être tuteur est intéressant pour sa propre pratique et pour les échanges avec le stagiaire
	Le sujet se réfère au vécu des élèves : le bonheur de pratiquer et du plaisir à être en cours.
	Le sujet se réfère à son vécu en compétition : l'intensité des émotions générées par le dépassement de soi dans la performance sportive
	Le sujet se réfère à son vécu d'élève : des expériences fortes vécues avec des professeurs EPS investis.
	Le sujet se réfère à un modèle marquant : un tuteur sincère et rassurant sans être prescriptif.

**Tableau 55 : Synthèse des singularités de Charline.**

Nous remarquons que dans le domaine des Conversions didactiques Charline ne fait pas beaucoup d'allusions à ses expériences d'enseignante. Notre questionnement de déjà-là nous a permis d'apprendre qu'elle a eu l'occasion d'être tutrice dans une configuration particulière où l'EPS n'était pas centrale : « Je l'ai fait un peu à Massieux, dans un tutorat de stagiaires mais qui n'étaient pas d'EPS qui était interdisciplinaire, À l'époque **on faisait des trucs transversaux** » (entretien de déjà-là 6). Ce que retient le sujet c'est « **le relationnel** » (entretien de déjà-là 120). Une expérience singulière est décrite à plusieurs reprises, elle concerne le corps et l'activité corporelle mais elle se distingue de l'EPS. Il s'agit d'une formation et d'une pratique de médecine thérapeutique chinoise que le sujet a entamé il y a plus de 10 ans : « **j'ai fait une formation à Lyon de massage** » - « **Les cours de Qi gong** je commence à en donner à côté » (entretien de déjà-là 517-547)

Pour la catégorie suivante, nous apprenons que Charline se positionne d'une manière particulière par rapport à l'une des caractéristiques du statut d'enseignant : « **tout ce qui est didactique** parce que alors moi **je m'éloigne de plus en plus de ça** » (entretien de déjà-là 48). Ce point de vue a 2 conséquences sur les contenus susceptibles d'être discutés avec le stagiaire :

- Le sujet n'a pas envie d'investir le champs didactique : « faire un boulot que je fais plus depuis longtemps, tu vois, **d'analyses didactiques** etc. Et je crois que **j'ai pas envie** de me mettre là-dedans. Alors **on parle un peu des contenus**, tu vois, ... **on va pas en profondeur** » (entretien ante J2, 46)
- Le sujet se sent limité dans ce domaine : « j'ai pas trop forcé là-dedans parce que **je me sens pas assez en confiance aussi sur les contenus** » (entretien ante J2, 46)

Cette dynamique particulière d'éloignement du Sujet supposé *savoir maîtriser les contenus* est soutenue par un désintérêt pour la formalisation de l'activité d'enseignement : « **Le côté formel**, C'est bon quoi. Moi je me sens, mais carrément même pas de lui apporter quelque chose là-dessus. D'ailleurs déjà ça me prendrait beaucoup de temps, **je n'ai pas envie de faire ça** » (entretien de déjà-là 140). Le sujet décrit un fonctionnement où la dimension conceptuelle du métier est réduite. C'est d'abord un constat, « **je fonctionne un petit peu à l'instinct**, quoi, dans mes cours » - « moi **devant ma feuille je crée pas beaucoup** ... je crée en acte » (entretien de déjà-là 24-367). Le sujet décrit ce mode opératoire aussi dans son activité de tutrice : « **l'indicateur c'est le feeling**, non j'ai pas d'indicateur je n'ai pas de grille, **j'ai rien** » (entretien ante J1, 4). Et la tutrice en connaît les limites : « **je note tout en vrac** et après le retour en fait c'est un peu difficile parce que je ... **c'est un peu brouillon** » (entretien post J1, 64).

Nous pouvons comprendre avec Charline que, à partir de cette caractéristique, la tutrice prend une position particulière : « quand je vais l'observer **je ne prépare pas de cadre** parce que ça me fige et du coup **j'observe assez librement** et après **on en discute, c'est plutôt le pôle accompagnement** » (entretien ante J1, 52). C'est rassurant pour elle de savoir qu'elle peut se rendre disponible pour son stagiaire : « j'étais présente pour lui, **à l'écoute**. A chaque fois qu'il me demandait des choses, qu'il me posait des questions, **qu'il avait besoin d'aide, je lui ai répondu** » (entretien post J1, 50).

Une dernière position singulière du sujet nous sera utile, elle concerne sa capacité à *savoir se contrôler avec ses élèves*. Charline sait qu'elle ne sait pas toujours retenir un langage spontané, elle le concède à voix basse : « j'aimerais dépasser ... **mon langage avec les élèves** (rire) ... c'est un peu **tout ce qui est un peu émotionnel** tu vois » (entretien de déjà-là 111).

Dans la catégorie des Impossibles à supporter un principe revient souvent et concerne directement la relation au stagiaire : ne pas imposer son point de vue. Cette limite que se fixe le sujet revient dans la majorité des échanges que nous avons enregistrés :

- Dès le début de nos entretiens : « **j'ai pas envie de faire ça**, de lui dire, non tu devrais faire ça comme ça. J'y arrive pas parce que c'est son cours, quoi » (entretien de déjà-là 178)

- Lors de la première journée de visite : « on a échangé ça c'était bien, ... **Je lui ai pas dit ce qu'il fallait faire** » (entretien post J1, 40).
- Lors de la seconde : « c'est mieux que je lui pose des questions que plutôt lui dire tiens moi je fais pas ça tu devrais faire ça, **chacun est libre** » (entretien inter J2, 68).
- Charline a aussi souvent répété ce positionnement directement à son stagiaire : « En fait **j'ai du mal à te donner des conseils** parce que je trouve que ça passe par ma personnalité et mon filtre. »  
- « **je fonctionne pas comme ça**, alors j'ai plus des questions à te poser, parce que je trouve que **c'est toi, ta personnalité, ton filtre** » (entretien-conseil J2, 5-9).

Nous retiendrons encore 2 points qui encadrent le mode de pensée du sujet. D'abord Charline ne veut plus reproduire une attitude qu'elle s'était forgée dans son établissement précédent : « de par ma personnalité et mon parcours en ZEP machin moi **j'allais au carton**, quoi et les gamins moi **ça me faisait pas peur** tu vois » (entretien de déjà-là 267). Ensuite elle ne supporte plus le rapport aux individus instauré par l'institution : « **j'en ai marre du système**, quoi. J'en ai marre de cette non considération permanente » (entretien de déjà-là 14).

La dernière catégorie concerne les Références vers lesquelles se tourne le sujet. Charline a deux repères par rapport à la notion de tuteur :

- C'est une amie qui lui a conseillé d'être tutrice parce que « **si tu tombes sur un stagiaire qui est sympa ça peut être bien** » (entretien de déjà-là 64).
- Elle se souvient de son propre tuteur, en année de Maîtrise, qui avait une position particulière : « **c'est pas lui qui nous donnait les recettes**. Il nous posait des questions, il nous laissait ...réfléchir. Tu vois y'avait un rapport vraiment... **sincère** » (entretien de déjà-là 591).

En résumé nous présentons 12 singularités de Charline pour comprendre son activité de tutrice. Les expériences qu'elle utilise ne sont pas en rapport direct avec l'EPS, c'est un tutorat interdisciplinaire et une formation au Qi gong. Sa position de sujet enseignant est caractérisée par une mise à distance de la didactique et de l'activité de conception. Elle sait que son fonctionnement « au feeling » limite sa capacité à échanger sur les contenus, elle se sent plus à sa place dans le rôle de l'accompagnement. Pour cette activité elle ne veut surtout pas imposer son point de vue à son stagiaire. Dans ce registre de l'insupportable elle ne veut plus se mettre en colère contre ses élèves et ne comprend plus le rapport aux individus instauré par l'institution. Nous relevons que 2 Références peuvent avoir une influence sur son activité de tutrice : une amie expérimentée l'a encouragée à essayer la relation avec un stagiaire, son propre tuteur était sincère et non prescriptif.

### 5.3.3.2 La construction de l'entretien d'après-coup

Après les 5 thématiques communes à chaque sujet qui fondent la première partie de l'entretien d'après-coup, l'introduction de la première question singulière doit permettre à la tutrice de se remémorer les caractéristiques de la classe qu'elle a observée. Pour Charline, nous commençons par lui demander de resituer ce qu'elle a vu dans le contexte d'une leçon réalisée dans le froid. Cette discussion doit rapidement nous amener à échanger autour du pédagogique et du professionnel « pourquoi tu as choisi de te concentrer sur ces domaines ? » (Question 6 de l'entretien d'après-coup)

La question suivante amène l'idée de l'écart observé à partir d'une décision nouvelle apparue la première journée de visite, celle qui concerne la préparation du projet de sortie C.O. : « Tu m'as expliqué que ton stagiaire était bien investi dans la dynamique d'équipe. Est-ce que tu te souviens pourquoi tu voulais que ça devienne un projet d'équipe, tu semblais y être très attachée ? » (Question 7a de l'entretien d'après-coup). Nous enchaînerons sur l'éclaircissement des 2 autres nouveautés de cet entretien. D'une part il y a l'intérêt porté pour l'élève garçon qui se met en retrait et d'autre part il y a les échanges sur le choix d'accorder une priorité didactique à l'un des 3 pôles de l'analyse de la natation (question 7b et 7c de l'entretien d'après-coup).

Toujours pour les écarts apparus le premier jour, nous partons de la difficulté que le sujet rencontre pour trouver le moyen d'aborder le manque de spontanéité de son stagiaire (voir tableau 56). Le sujet a lui-même formalisé cette difficulté inhérente à un domaine sensible. Nous décidons de mettre en perspective cette limite avec la sincérité que le sujet engage auprès de ces élèves ainsi que les affects ressentis en fin d'année lorsque le stagiaire restait fermé à certaines de ses questions (question 7d de l'entretien d'après-coup).

7 - ECARTS QUI APPARAISSENT EN J1:	Notion à mettre en relation	Expression de la notion
<p>- 7d : il y a maintenant ton intention de demander à ton stagiaire si il peut aller vers plus de « spontanéité » que tu n'abordes pas vraiment, tu te souviens ? Tu m'avais annoncé le soir que c'était pas facile pour toi de trouver le moyen d'en discuter sans le gêner. Moi j'ai noté aussi que c'est important pour toi d'être sincère, juste avec tes élèves, comment tu veux penser que ça s'exprime dans un cours ? A la fin de l'année tu me dis que c'est pas toujours facile pour toi d'oser emmener une critique, ça te perturbe. Pourquoi à ton avis cette dimension affective qui apparaît dans ta relation avec ton stagiaire ?</p> <p>(Pourquoi le tuteur n'ose pas aborder un sujet qui lui tient à coeur?)</p> <p><b>Enoncés du sujet à mettre en rapport avec la question :</b></p>	<p><b>Le sujet ne supporte pas de ne pas être sincère avec les élèves.</b></p>	<p>« ...à être vraiment... à être vrai, quoi, avec ses gamins, à être .... Tu vois, ouais dire « aujourd'hui ça va pas » ... de dire « aujourd'hui vous savez quoi, j'ai pas envie travailler »... (rire)... non pas ça mais, il va pas dire ça, mais moi là en ce moment je peux en être là tu vois... à changer d'un coup de séance parce que ce que tu sens... » initial 293. « : Qu'il y ait truc de confiance que je sois pas en train de les liquer. J'ai plus envie de fliquer en fait, voilà à un moment donné moi je te donne les cartes, et toi tu joues comme tu veux. initial 305. « Ouais ça j'ai vraiment besoin de ça. De plus en plus sincère et puis ... voilà , et elle est juste. J'ai besoin d'être juste avec eux, » initial 321.</p>
	<p>Post J2 52 : Il est très, il est secret lui donc .... Je pense que moi j'aurais ... il est plus timide que moi, donc je pense que... Moi j'aurais ... j'aurais pu mettre un peu plus de, j'aurais voulu peut être aller plus loin dans la relation, mais je sentais bien que des portes étaient fermées, donc fallait pas trop que j'y aille, donc c'est resté assez professionnel.</p> <p>Post J2 84 : des fois j'osais pas trop dire ...pfff... ouais, je lui disais mais j'avais toujours ... un petit peu peur qu'il le prenne... En fait, parce que François quand je lui disais un truc il se remettait tout de suite en question alors que ... alors moi ça me gênait vachement et du coup, prendre confiance en moi et oser dire les choses bien mais aussi les choses pas bien ... enfin pas bien</p> <p>Post J2 86 : c'est affectif. Pour moi je sens que ça vient toucher quelque chose. C'est difficile pour moi à faire.</p> <p>Post J2 88 : ... et voilà, ouais, et moi ça vient me perturber aussi.</p> <p>Post J2 90 : plus oser et peut être plus être dans mon rôle de tutrice, avec un peu plus d'assurance, quand même....</p>	
<p>« il sait bien où il va pendant sa séance voilà après des fois c'est un petit peu de mécanique, mais parce que bon il est encore vachement dans sa séance etc... mais dans sa séance il arrive quand même à prendre un petit peu de liberté tu vois, mais voilà moi je le trouve hyper organisé »</p>	<p>Ant e (4)</p> <p>CONTINUITÉ : « voir si il peut aller vers plus de spontanéité, alors il l'est hein, déjà mais... Ouais plus de... là j'ai l'impression qu'il est vachement dans sa séance et peut-être être plus... Plus distant de ça et puis aller dans vers plus de spontanéité dans la gestion des élèves les exercices, peut-être à un moment donné changer alors il s'adapte hein, il s'adapte mais encore peut-être un peu ... un peu raide », « il est vachement à l'écoute des élèves ça il n'y a pas de soucis il sait s'adapter et tout ça ...mais peut-être encore un peu, ...ouais une espèce de spontanéité, de naturel tu vois », « ça viendra comme ça viendra je suis pas encore bien, parce qu'après je veux pas non plus dire il faut faire ça, parce que ça je trouve que c'est vraiment ...à lui de construire et peut-être ...en discutant vraiment on verra en discutant comment, comment lui sent et voilà tu vois, et on verra où ça nous mène »</p>	<p>Inte r (64)</p> <p>Intention de régulation sur l'organisation de la séance</p> <p>Régulation sur l'organisation : interroger sur la rigueur du déroulé de la séance</p> <p>i15</p> <p>« ouais, c'est difficile parce qu'il l'a quand même, il est attentif tu vois il est pas non plus figé dans sa séance il peut s'adapter etc. Après ...peut-être que ouais... il manque, mais ça c'est difficile parce que ça vient avec le temps, il manque un certain naturel une certaine spontanéité peut être que là il essaye d'être trop dans le rôle du prof et en même temps c'est normal donc c'était difficile à lui faire, enfin j'ai pas trop su comment le tourner en fait »</p> <p>« j'avais pas envie de le mettre mal, quoi, tu vois »</p> <p>Post (26, 28)</p>

Tableau 56 : illustration de la construction de l'entretien d'après-coup de Charline. Question 7d

Pour l'interrogation suivante nous proposons une mise en relation d'intentions qui se réalisent lors des 2 entretiens. C'est le cas pour la volonté d'organiser un entretien-conseil en laissant une grande liberté au stagiaire, « comment te remémores-tu ce choix avec le recul ? » (Question 8a de l'entretien d'après-coup). Cette approche va nous permettre de proposer au sujet de s'exprimer sur la dialectique « fonctionnement à l'instinct / efficacité de l'échange » (question 8b de l'entretien d'après-coup). Nous observerons alors si cette attitude est à référencer au « super tuteur » que le sujet a eu l'année de Maîtrise et guidée par la notion de liberté qui ressort aussi de cette rencontre (question 8c de l'entretien d'après-coup).

Les questionnements 9a et 9b se concentrent sur les écarts spécifiques au second entretien-conseil avant de changer de modalité de discussion. C'est d'abord « deux points pédagogiques que tu relèves (i5 et i9) et que tu n'abordes pas du tout durant l'entretien, t'en souviens-tu ? ». C'est ensuite l'apparition d'un renouvellement du bilan effectué pour la séance réalisée dans des conditions climatiques défavorables, comment le sujet conçoit ce retour en arrière ?

Les trois dernières questions offrent l'opportunité au sujet de s'exprimer sur différents thèmes qui ont attiré notre attention :

- Le premier concerne plusieurs traits de personnalité professionnelle que le sujet a souvent exprimés (question 10 de l'entretien d'après-coup). C'est par exemple : « comment tu as réussi à gérer ton « non-formalisme » et les attentes de l'institution à l'égard de ton rôle de tuteur ? Comment penses-tu que ton stagiaire ait vécu cette possible contradiction ? »
- La question 11 cherche à comprendre l'évolution du sujet d'un objectif de performance à un objectif de bien-être : « En cours, tu recherches avant tout le bonheur des élèves et tu veux qu'on respecte leur vitesse de progression, qu'on ne leur impose pas une exigence de performance. Tu peux expliquer comment tu es passée de l'un à l'autre ? »
- Nous proposons au sujet de conclure en discutant d'une autre évolution qui a été exprimée en rapport avec la motivation à rester engagée dans le métier d'enseignant. Comment le sujet vie sa formation extra-professionnelle et le travail d'insertion professionnelle du stagiaire ? (Question 12 de l'entretien d'après-coup).

Pour synthétiser, dans la construction de l'entretien d'après-coup de Charline nous prendrons le temps de remettre dans leur contexte les intentions de la tutrice qui se réalisent, comme l'analyse du déroulé de la séance dans des conditions climatiques particulières. Cette introduction de l'activité singulière du sujet nous permet de proposer l'observation des écarts qui apparaissent le premier jour de visite. Nous mettrons ensuite en relation les modalités d'organisation des entretiens-conseil avec le choix affiché de laisser le stagiaire libre de ses questionnements. La dernière partie de l'entretien d'après-coup ouvre les échanges à des thématiques liées à des singularités professionnelles du sujet : son non-conformisme, l'évolution de son intérêt pour la performance vers le bien-être, sa motivation et ses formations extra-professionnelles.

---

#### 5.3.4 Les réponses de la tutrice

Nous avons reproduit avec Charline le protocole commun d'introduction qui sert en partie à resituer la discussion dans le contexte de l'année de stage. Nous avons remarqué très tôt dans les échanges que la tutrice n'arrivait pas à se remémorer les conditions de son activité : « Attends **je me rappelle plus**, ah oui ...c'était par rapport à lui, ses séances » (entretien d'après-coup 14).

Cette difficulté à reprendre le cours de son activité de tutrice revient dès la première question rattachée aux entretiens-conseil : « Je sais plus, c'est dur, **je sais plus du tout** » (entretien d'après-coup 61). Il est délicat d'échanger sur les points particuliers que nous avons relevés et rentrer dans le détail des intentions n'apporte rien au sujet. Lorsque nous ouvrons notre questionnement à des thématiques plus large comme la place de la didactique dans la conception de sa mission, la tutrice est en mesure de répondre à notre sollicitation : « ahah (rire) **j'aime pas trop le didactique**. J'aime pas trop parce que je travaille pas dessus, et c'est ce qu'on m'a un peu, m'a pas reproché mais conseillé l'IPR, de travailler dessus, mais j'ai beaucoup de mal à faire ça. En fait **je travaille beaucoup à l'instinct** et du coup je mets en place des choses mais par contre dans mes séances, en fait **j'ai beaucoup de mal à préparer mes séances** » (entretien d'après-coup 73).

Lorsque nous reprenons le cours de notre questionnaire pour revenir sur des faits particuliers, le sujet est à nouveau dans l'incapacité de produire une réponse : « Je sais pas, parce **que je me rappelle même plus lui avoir parlé de ça** mais alors plus du tout » (entretien d'après-coup 77). Les raisons de l'introduction d'une discussion sur la dimension collective du projet de C.O. restent vagues : « Alors je sais pas, **là je fais une hypothèse** parce que je me rappelle pas du tout du truc mais **peut-être que c'est venu dans la conversation** qu'il avait fait ce projet avec le collègue / Peut-être que c'est partie de là mais franchement je sais pas... **J'arrive pas à me souvenir** si c'est parti de là mais peut-être que c'est ça » (entretien d'après-coup 79).



Le sujet reproduit cet effort de reconstruction pour l'écart suivant que nous lui présentons : « Peut-être que j'avais voulu savoir, d'un coup ça m'avait sauté aux yeux ce gamin je pense et puis peut-être que je voulais savoir comment il allait ça lui, **peut-être que c'est venu comme ça** » (entretien d'après-coup 89).

Face à cette activité contrariée nous préférons conserver le fil de la discussion en passant rapidement sur les questions qui se focalisent sur des points de détails. Nous proposons au sujet de revenir sur sa volonté de discuter de la spontanéité de l'enseignant et des raisons qui pourraient expliquer sa non réalisation. Sur ce thème la tutrice n'exprime pas de difficulté à resituer son activité, elle répond rapidement « **Je n'ai pas osé** parce que je pense que du coup, c'est un truc difficile à aborder parce **que c'est hyper personnel** et je me suis dit **c'est difficile à aborder** » (entretien d'après-coup 95). Le sujet est clair sur les raisons du remaniement de son activité, elle apporte des éléments de réponses qui définissent cette difficulté selon 2 origines :

- Une cause liée au profil du stagiaire : « Je pense que **ça devait le gêner un petit** peu tu vois c'est quelqu'un qui maîtrise je pense qui contrôle beaucoup, très organisé » (entretien d'après-coup 97). Le sujet pense que la personnalité du stagiaire n'est pas ouverte à ce type de réflexion.
- Une cause liée aux conceptions du sujet : « je me suis dit c'est difficile d'aller sur ce terrain parce **c'est très personnel** donc ça va peut-être pas non plus trop lui plaire ou peut-être que, quelle légitimité j'ai à faire ça, et puis c'est mon filtre, peut-être que j'interprète mal, puis est-ce que c'est vraiment important parce que **vraiment c'est sa façon personnelle de gérer** donc c'est quelque chose et j'ai eu du mal à aller dessus » (entretien d'après-coup 101). Le sujet considère qu'il faut respecter les modalités de chacun.

La question suivante aborde d'une manière générale l'organisation de l'activité du tuteur. Sur cette thématique large le sujet est capable de reprendre nos propos pour préciser la représentation qu'il se fait de sa propre activité : « J'ai pas eu l'impression d'avoir eu beaucoup d'organisation, de plan. Mais j'avais quand même toujours un peu la même trame sur l'organisation mais après ça partait un peu, j'ai l'impression que les entretiens ... ils partaient un petit peu dans **des trucs qu'on avait pas vraiment prévus** quoi, on se mettait à parler et puis hop, alors moi j'essayais de garder un petit peu ma trame d'observation de revenir sur les questions etc. Mais **j'avais pas l'impression d'être vraiment très bien organisée** » (entretien d'après-coup 107). Ces précisions sont l'occasion pour le sujet de nous indiquer une auto-évaluation qui génère une forme de regret : « à la fin **j'en suis moyennement satisfaite** parce que je me dis peut-être que **j'aurais pu aller plus loin**, peut-être que ça aurait pu être plus organisé » (entretien d'après-coup 109).

Les questions suivantes concernant des écarts spécifiques du second entretien-conseil, le sujet présente les mêmes réactions face aux souvenirs sollicités : « **je me souviens plus** ce qu'il a fait » - « **Ah je suis revenue là-dessus ?** » - « **peut-être** que il y a eu quelque chose dans l'entretien qui m'a fait repenser à ça et puis on

est revenu là-dessus parce que je pense pas que ce soit tombé comme ça » - « non **j'ai pas d'explication** particulière » (entretien d'après-coup 123-127-129-133).

La dernière partie de notre entretien offre la possibilité au sujet de discuter d'axes de questionnements élargis à plusieurs domaines. Le sujet est moins confronté à la difficulté de se remémorer les particularités de son activité de tutrice et ses réponses sont plus rapides, plus longues et nécessitent moins de relances. La première question avance l'idée de la gestion de la dialectique « attente de l'institution/non formalisme du sujet ». Le sujet explique cette gestion en distinguant rapidement son activité d'enseignante et celle auprès de son stagiaire. Pour la première, le sujet ne se « sent pas tiraillée **quand je suis toute seule** ». Le cadre de la classe lui offre la possibilité de ne pas formaliser son travail de conceptrice : « quand j'arrive dans ma séance **je m'adapte au groupe direct**, à l'énergie du groupe à ce qu'il se passe **des fois je change** du coup, et je mets en place des choses **pour répondre à ce que je vois sur le terrain** mais par contre je les note pas après » (entretien d'après-coup 73).

Pour l'activité de tutrice, le sujet n'est plus seul « **par contre là le fait qu'il y ait François** » et pour l'année en cours elle est en présence d'un stagiaire « qui est **hyper au point niveau didactique** ». Cette configuration a eu des répercussions sur le vécu du sujet : « je sentais que **j'étais tiraillée** par ce que je me disais peut-être ce serait bien que j'aie plus loin dans le débat avec lui là-dessus mais **je me sentais pas aussi bien armée** » (entretien d'après-coup 135).

Grâce à cette réponse nous comprenons que le sujet construit son activité non pas en référence à l'institution mais au niveau de compétence de son stagiaire. Pour prendre en compte cette donnée, le sujet a évalué les attentes de son stagiaire « il a dû se dire que Charline c'est pas trop mon truc et puis de toute façon je pense **qu'il était assez serein là-dessus**, il s'est dit « moi j'en ai pas besoin » » et a trouvé des remédiations par l'intermédiaire d'une stratégie de contournement : « après tout **moi ça je peux pas lui apporter** mon collègue il peut donc qu'il ait une discussion avec lui là-dessus et **qu'il trouve ça avec mon collègue** bah tant mieux » (entretien d'après-coup 137).

Le second axe de questionnement se rapportait à la dimension évolutive des aspirations du sujet dans le domaine du vécu corporel. Nous lui rappelons la place qu'il a accordée à la pratique compétitive au cours de ses années d'études pour comprendre l'évolution qui l'a amenée à « maintenant j'ai envie de **leur apporter autre chose que ce que je faisais** peut-être avant bon je pense que j'ai toujours été un peu là-dedans mais que j'en avais pas conscience » (entretien d'après-coup 162). Nous essayons de comprendre si le sujet sépare les 2 époques et les 2 objectifs à poursuivre : « en fait je pense **qu'il y a un peu des deux**, ...Je pense que **la compétition n'est pas mauvaise** voilà, mais **quand elle est de soi par rapport à soi**. Par contre je pense que la compétition qui est toujours présente de partout de l'autre par rapport à l'autre ça je pense, moi je n'y crois pas je pense que **ce n'est pas porteur**, ça va pas nous aider à fonctionner ensemble » (entretien d'après-coup 166). Pour illustrer cet intérêt à moduler son rapport à la compétition, le sujet nous explique ses évolutions récentes : « **dans mon évolution** à un moment donné je me suis un

petit peu dit peut-être « oh la compétition y'en a marre y'en a marre », et je veux que **les élèves soient plus dans le plaisir** etc. Mais là tu vois par exemple cette année dans l'APPN je reviens un peu là-dessus, **là j'ai envie d'amener des gamins à la compétition**, parce que je vois que j'ai des gamins qui sont là-dessus et ça leur fait plaisir et c'est ça qui les construit aussi, et **moi je me suis construite là-dedans** / Voilà c'est ça qui me gêne un peu dans la compétition quant à un moment donné elle prend trop d'importance » (entretien d'après-coup 168).

Le dernier point que nous avons abordé propose de mettre en relation d'une part les aspirations du sujet à se tourner vers d'autres sources de motivation et d'autre part l'engagement initial du stagiaire qui est à construire. La réponse de Charline est directe et précise : « Non **je ne l'ai pas mal vécu** après je me suis dit, ... **j'ai pris un chemin différent**. Voilà, **j'ai envie d'aller vers autre chose** et en même temps je voyais que François lui il était vachement à l'aise là-dedans **je pense qu'il a bien trouvé sa voie il est bon là-dedans** » (entretien d'après-coup 178). Le sujet nous explique qu'il est capable de distinguer son propre cheminement de celui qui attend son stagiaire. Il précise : « Il va bien évoluer je pense, après **est-ce qu'un jour lui l'institution ça lui posera un problème ou pas** je n'en sais rien peut-être il sera toujours bien là-dedans. Pour l'instant je le trouve **bien en place là-dedans**, voilà il le vit bien quoi enfin tu vois **j'ai pas senti deux chemins différents** » (entretien d'après-coup 178). Implicitement le sujet considère que le point de départ du stagiaire est commun avec le sien, c'est l'évolution de chacun qui est différente. Le sujet s'est dirigé vers « **autre chose** » mais il n'a pas de problème à reconnaître que le stagiaire a trouvé « **sa voie** ». Par rapport à l'institution il est « **bien en place** » et c'est peut-être dans le temps que se poseront les problèmes.

L'entretien d'après-coup se déroule plusieurs mois après l'année de suivi de stage, le sujet a évolué dans son parcours professionnel, 3 éléments nouveaux sont à prendre en compte et à mettre en rapport avec sa dynamique motivationnelle :

- « **Je suis à temps partiel** » (entretien d'après-coup 180). Le sujet avait déjà pointé ce problème dans l'entretien de déjà-là, « **y'en a marre d'être pressé tout le temps**. On s'est dit mais putain c'est quoi ce truc, **on est au taquet tout le temps**, et merde ! », (entretien de déjà-là 633) et cherchait une solution : « l'idéal ce serait que je puisse **garder un temps partiel** » (entretien de déjà-là 551). Le sujet est satisfait de cette nouvelle configuration : « **J'ai le temps de mettre en place des choses**. Voilà et ça **ça me plaît** parce que **j'en avais marre** de plus avoir de temps » (entretien d'après-coup 182).
- Le sujet s'est investi dans l'activité syndicale : « j'ai pris une décharge syndicale pour faire la trésorerie du SNEP » - « j'ai deux heures de décharge **j'apprends autre chose c'est bien** ça me fait apprendre plein d'autres trucs voilà **c'est assez sympa**, rencontrer d'autres gens, parler aussi » (entretien d'après-coup 180-182). Cette activité lui procure des retours professionnels positifs.

- Le sujet est investi dans une activité professionnelle indépendante : « **j'ai le Qi-gong à côté, j'ai cinq cours** dans la semaine et là **c'est un autre rythme** ». Cette activité parallèle à celle d'enseignante est en accord avec ce qu'il nous avait annoncé auparavant : « Les cours de Qi gong je commence à en donner **à côté**. Et j'ai demandé donc un **cumul d'activité** » (entretien de déjà-là 547).

Notre objectif est de comprendre comment ces éléments peuvent participer à l'explication de l'activité de tutrice. Nous proposons des mises en relation au sujet et nous observons la manière dont il interprète lui-même les possibles influences. Concernant l'engagement syndical le sujet repousse l'interrelation possible à deux niveaux :

- D'un point de vue matériel le sujet précise qu'il n'était pas encore engagé dans l'équipe syndicale au moment du stage de François. Cela ne pouvait pas influencer son travail de tutrice
- Du point de vue de l'engagement personnel, il indique : « **mon rôle il est tout petit**, je m'occupe juste de la trésorerie du SNEP et puis de mettre en place de petits trucs... **je me sens pas les épaules de faire plus** » (entretien d'après-coup 180). Il délimite son rôle, « **amener des informations**, leur envoyer des petits mails, dire pourquoi c'est important » et replace à nouveau son activité par rapport à la liberté de *l'autre collègue* : « **les laisser libres**, vraiment libres. Les gens sont grands ils savent ce qu'ils ont à faire et soit ils le font soit ils le font pas quoi. Et puis **chacun ses idées** » - « si j'avais un stagiaire et que je devais l'amener à ... Je pense que je lui en parlerais pour défendre la profession... Et après **à toi de voir** comment tu as envie de t'impliquer » (entretien d'après-coup 188).

Nous observons ici que le sujet n'associe pas son engagement syndical à une évolution de ses intentions de formation ou de ses conceptions du métier d'enseignant.

Pour la pratique physique issue de la médecine chinoise, nous savons que le sujet l'avait déjà testée en cours : « moi **j'essaye d'enseigner le Qi Gong**, vraiment, hein !... Du coup c'est vachement intéressant » (entretien de déjà-là 629). À nouveau il mentionne cette activité mais ne la met pas en relation avec ses transmissions de tutrice, il relate ses tentatives en tant qu'enseignant : « ce que je fais en Qi gong **j'essaye de le mettre dans mes cours**, pas de façon vraiment pratique » (entretien d'après-coup 182).

En conclusion nous pouvons faire une différenciation dans les réponses du sujet en fonction de la précision des questions et des champs d'analyse sollicités. Lorsque nous revenons de manière précise sur les contenus des séances observées ou sur les savoirs que le sujet devait mobiliser pour son activité de conseil, celui-ci éprouve de la difficulté à rassembler les *souvenirs didactiques* à même de pouvoir éclairer l'activité retranscrite. À contrario, lorsque les hypothèses proposées s'appuyaient sur des thématiques générales, le sujet s'engage sans réserve dans des discussions d'ordre personnel, historique, pratique, professionnel et syndical, ou extra-scolaire. Dans les domaines pédagogiques et didactiques l'entretien d'après-coup ne nous aura pas permis de compléter la compréhension de l'activité de transmission de savoir de tutrice. Pour les thématiques plus générales, les réponses fournies par le sujet complètent des questionnements déjà soulevés lors de l'entretien de déjà-là. Le sujet a trouvé un nouvel équilibre dans son engagement professionnel. Sa motivation passe par une meilleure gestion du temps rendue possible par le travail à temps partiel et se développe dans l'engagement syndical. En parallèle à ces activités liées à l'enseignement le sujet a développé son projet d'animation de cours de Qi gong. Lorsque nous rapprochons ces fonctionnements de l'activité de tutrice, le sujet ne crée pas de lien entre cette dernière et ses engagements ou les savoirs qu'ils génèrent. Que reste-t-il alors de cette expérience : « Après ça m'a aussi conforté dans l'idée que je suis pas sûre d'être faite pour ça, tu vois d'ailleurs on ne m'a pas redemandé » (entretien d'après-coup 152). Cette révélation du sujet nous amène à s'interroger sur son *savoir incarner la profession*.

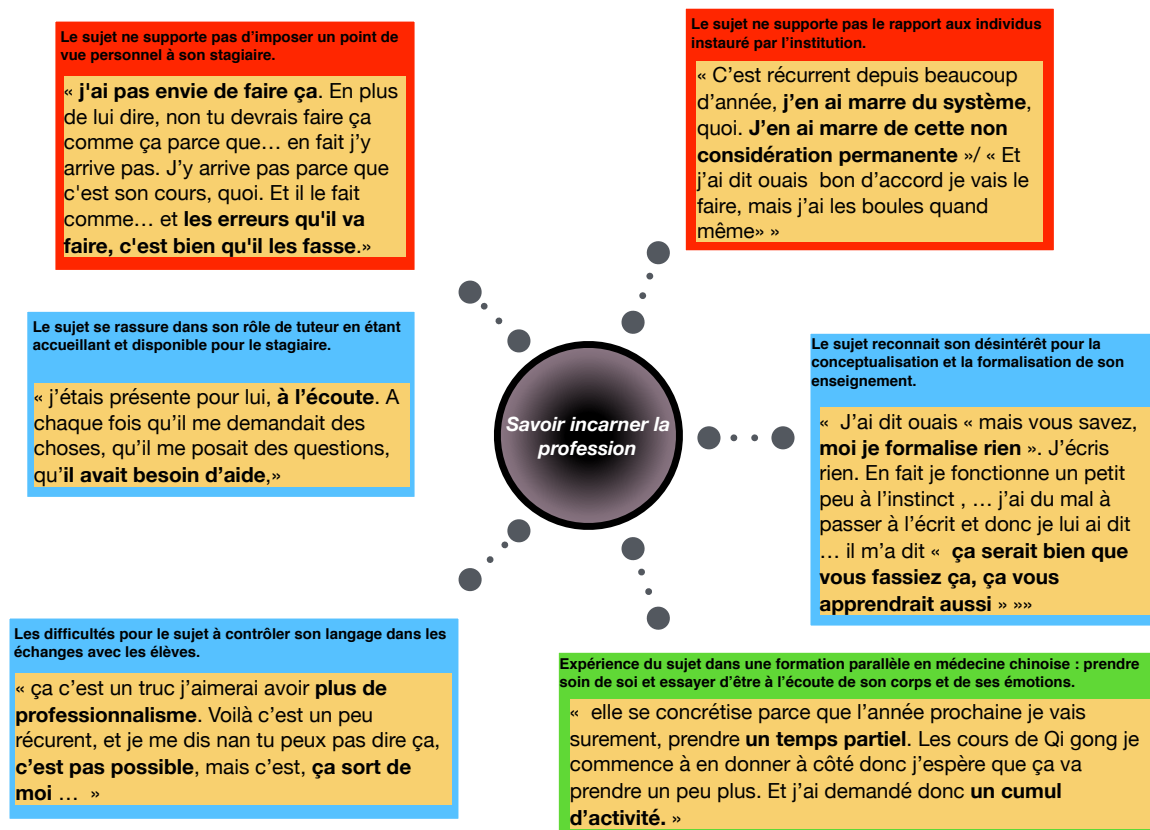
---

### 5.3.5 Charline et le savoir « incarner la profession »

Nous savons que dès le départ le sujet a du mal à accepter la mission qui lui est proposée après la diffusion par mails d'informations contradictoires : « C'est récurrent depuis beaucoup d'années, j'en ai marre du système, quoi. **J'en ai marre de cette non considération permanente...** Ça me fait chier. » - « : Et là j'ai dit non. **J'ai dit non je prends pas** » - « Et j'ai dit ouais **bon d'accord je vais le faire, mais j'ai les boules quand même** » (entretien de déjà-là 14-16-18). Donc accepter d'être tutrice dans ces conditions d'organisations administratives c'est supporter ce dont le sujet veut s'éloigner, « j'ai vraiment **du mal à rester dans ce système**. Là pour moi **c'est le plus dur en ce moment** » (entretien de déjà-là 533). Par ailleurs le sujet connaît les limites de son déjà-là conceptuel d'enseignant que l'inspecteur voudrait lui faire dépasser : « J'ai dit ouais « mais vous savez, **moi je formalise rien** ». J'écris rien. En fait je fonctionne un petit peu à l'instinct, ... j'ai du mal à passer à l'écrit et donc je lui ai dit ... il m'a dit « **ça serait bien que vous fassiez ça, ça vous apprendrait aussi** » » (entretien de déjà-là 24).

Nous savons donc que le sujet commence son activité à partir d'un déjà-là intentionnel de tutrice contraint et d'un déjà-là expérientiel d'enseignant qu'il ne considère pas comme efficace (voir schéma 28). Le sujet

doute de la possibilité d'endosser sa mission : « **j'étais pas sûre** de pouvoir faire ça, de pouvoir **avoir ce statut , ce rôle** » (entretien de déjà-là, 38).



### Schéma 28 : Les singularités de Charline à mettre en relation avec le savoir incarner la profession

Nous pensons par exemple de ce déficit de déjà-là conceptuel de programmation peut expliquer le fait que la tutrice formule beaucoup de ses intentions principalement après l'observation de la séance. Nous émettons l'hypothèse que le sujet ne prend pas beaucoup de décisions nouvelles au cours du second entretien-conseil puisqu'il a réussi à produire « au feeling » des intentions issues de sa capacité à observer l'activité de son stagiaire. Les intentions étaient en quelque sorte elles-mêmes des nouveautés pour le sujet qui n'avait pas programmé son observation.

Lors du retour sur son activité, le sujet fait plusieurs remarques qui montrent que son déficit de compétences dans le domaine didactique est prégnant : « Et l'IPR m'avait conseillé de le noter, pour **progresser dans le didactique**. Mais **j'y arrive pas** » » - « Du coup **j'ai du mal en tant que tuteur** à aller sur ce terrain-là parce que je me sens pas du tout, ...**j'ai pas de billes** » - « Moi j'étais sur d'autres registres qui me convenaient plus et je me suis dit bah finalement dans **l'équipe il trouve ça**, donc c'est bien **ça ne va pas lui manquer** » (entretien d'après-coup 73-75-141). La tutrice reconnaît implicitement que ce n'est pas elle qui est la référente dans le domaine didactique. Si elle délaisse tout ce champ professionnel, que veut-elle représenter de la profession ?

Depuis le début nous savons qu'elle a « envie de lui apporter **autre chose...** », et dès le départ elle laisse présager la difficulté à réaliser cette intention « mais qui est **plus faci... difficile** à faire passer en fait » (entretien de déjà-là 178). Nous repérons les raisons de cette difficulté dans 2 niveaux de réponses :

- D'un point de vue conceptuel le sujet sait que les registres de conseils qu'il pourrait donner sont rattachés à une dimension personnelle et expérientielle : « En fait **c'est pas quelqu'un qui doit lui dire** parce qu'on le trouve qu'en faisant et en se confrontant aux choses et c'est pas parce que quelqu'un il va te le dire, si lui il n'a pas intégré **s'il n'a pas vécu dans ses tripes** en fait **ça n'a aucun sens** pour lui. Je me suis dit il va faire son chemin et on verra après comment il évolue mais moi si je lui dis « ouais t'es pas assez spontané » ça n'a pas de sens pour lui » - « C'est peut-être pas le moment voilà, **...il faut qu'il le sente** » (entretien d'après-coup 103-105).
- D'un point de vue relationnel, le sujet a dû s'adapter au profil du stagiaire : « je le sentais... **François il était beaucoup sur la réserve**. Comme ça on aurait pas dit mais c'est pas quelqu'un qui, enfin tu vois dans l'affect à se libérer » (entretien d'après-coup 97). Le sujet semble avoir vécu cette limite comme un regret : « **il y a eu des moments** où on est allé un petit peu plus sur des choses ... **moins superficielles** plus intimes **mais pas trop en fait**, pas trop. **C'était des échanges de collègues** ...sympathiques » (entretien d'après-coup 149).

Nous pensons que le sujet ressent ici une frustration de ne pas pouvoir exprimer ses intentions de tutrice en transmettant la dimension évolutive de la conception du métier. Le sujet ne peut pas exprimer sa volonté de transmettre une des composantes du *savoir incarner la profession*. Malgré sa lucidité initiale, le sujet doit aussi accepter que son déficit dans le domaine du *savoir incarner la compétence didactique* influence sa relation avec le stagiaire : « il a accordé **plus de crédit à mon collègue**. Je pense que ce que je donne comme image dans mon travail, c'est beaucoup moins carré c'est beaucoup plus sur l'instinctif. **Je peux être prise un peu moins sérieux** et que **le côté que moi j'ai envie de développer il est peut-être ça si important que ça aux yeux des gens** je sais pas, le côté intellectuel c'est toujours bien plus pris en compte » (entretien d'après-coup 143).

Nous faisons alors l'hypothèse que le sujet est divisé entre deux forces antagonistes qui à la fois le repoussent et l'attirent vers le métier d'enseignant (voir schéma 29). Cette dynamique était annoncée en réponse à nos premières interrogations « est ce que j'ai envie là de **lâcher le boulot complètement** ? Bon, **non, parce que ça fait une sécurité**. Et en plus **il y a plein de trucs qui me plaisent avec les gamins** et que j'ai envie de creuser encore, tu vois. Mais l'idéal ce serait que je puisse **garder un temps partiel** et de **faire autre chose à côté** » (entretien de déjà-là, 551). Le sujet visait un « idéal », est ce que son activité de tutrice a contribué à l'atteindre ?

D'un côté le sujet annonce clairement la contradiction qu'il y a à participer à un dispositif institutionnel alors qu'il réfute le fonctionnement du système : « **je suis pas sûre d'être faite pour ça**, je suis **plus du**

**tout d'accord avec mon institution** et du coup je trouve **pas trop de sens à faire ce rôle de tuteur** voilà » (entretien d'après-coup 152). De l'autre côté le sujet a trouvé l'opportunité de renouveler son engagement pour la profession : « j'ai vraiment ressenti **le besoin de m'investir** collectivement ... pour la profession, pourtant tu vois ... parce que **j'aime cette profession** mais pour moi ... ce qui me rend triste c'est qu'on est en train de la détruire. Enfin je trouve que le tournant que prend l'école est mauvais et **on est en train de détruire à mon avis l'école publique** » (entretien d'après-coup 180).

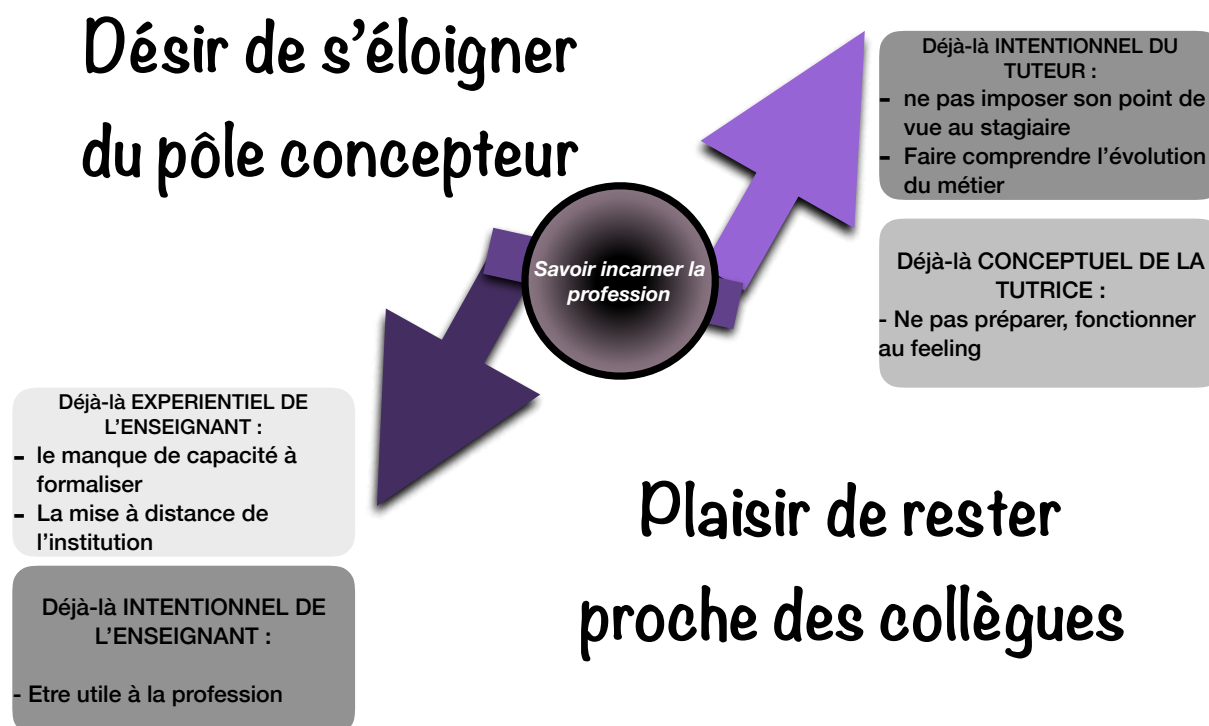
Nous observons que le déjà-là intentionnel de professionnel militant entre en conflit avec le déjà-là expérientiel d'assujettissement aux évolutions jugées négatives de l'institution :

- Le sujet est motivé par l'échange avec le stagiaire, il sait que les contenus sont importants mais il n'est pas intéressé,
- Il répond à une demande des inspecteurs en sachant qu'il n'arrivera pas à progresser,
- Il veut transmettre une conception de la profession mais il sait qu'elle est peu crédible,
- Il se forme à une autre activité professionnelle mais il veut rester avec des élèves...

Cette division inconsciente entre le désir de s'éloigner de l'activité de conception didactique et le plaisir de rester proche des élèves et des collègues se dévoile lorsque les propos du sujet prennent une tournure symptomatique : « tu vois d'ailleurs **on ne m'a pas redemandé d'être stagiaire ...d'être tuteur** » (entretien d'après-coup 152). Le sujet doit se reprendre après avoir inversé les rôles : finalement, est-ce que le sujet dévolue au stagiaire le *savoir incarner la profession* ?



«Après ça m'a aussi conforté dans l'idée que **je suis pas sûre d'être faite pour ça, tu vois d'ailleurs on ne m'a pas redemandé d'être stagiaire ...d'être tuteur.** » (entretien d'après-coup)



### Schéma 29 : La division de Charline lorsqu'elle mobilise le savoir incarner la profession

Le sujet a déjà douté de lui-même dans certains domaines qui touchent au statut de l'enseignant : « ça c'est un truc j'aimerais avoir **plus de professionnalisme**. Voilà c'est un peu récurrent, et je me dis nan tu peux pas dire ça, **c'est pas possible**, mais c'est, **ça sort de moi ...** » (entretien de déjà-là 417). Quelque chose de plus fort que lui l'empêche parfois d'être un professionnel, il lui manque une capacité à contrôler ces surgissements. Le sujet va alors trouver chez son stagiaire ce qu'il sait ne pas posséder : « François il avait un côté très carré et **très organisé et c'était bien** en fait, parce que bon c'est sa personnalité il est comme ça aussi. Il est carré sur tout. Dans sa vie il est hyper ordonné, hyper maniaque, il m'a dit chez sa copine, il m'a parlé un peu de son intimité avec sa copine ...du coup j'ai dit en fait il est comme ça et **c'est bien**, enfin c'est pas que c'est bien ou mal mais **il est comme ça** » (entretien d'après-coup 145). Mais au-delà de la simple découverte, le sujet formule un réel intérêt personnel à cette rencontre : « **y'a pas de hasard** parce que je suis tombée sur un gars qui parlait super bien, qui était hyper posé **hyper respectueux** dans ses rapports aux gamins tu vois **pas du tout justement rentre dedans** parce que moi des fois, comme je suis un peu dans la spontanéité ben pfft ...et lui c'était posé, c'était cadré, il ne parlait pas fort. Voilà il parlait tout doucement il s'est adressé aux élèves bah **il avait un bon langage** ». Cette expérience de tutrice devient une opportunité pour améliorer son activité d'enseignante « du coup moi quand j'ai vu ça, et c'est **ce que je recherche en plus à développer chez moi**, Et ben moi j'étais **hyper contente d'observer** ça et ça m'a montré **une autre façon de faire** qui était sympa aussi » (entretien d'après-coup 174). Cette activité

d'observation valorisée par le sujet le déplace implicitement vers une position d'apprenant qui réalise que le langage posé permet de *savoir incarner la profession*.

Notre hypothèse de l'inversion inconsciente des rôles repose sur la notion de transfert et de contre-transfert : Charline projette sur François son désir de self-control qu'elle arrive difficilement à exprimer au quotidien, elle oublie ainsi que c'est elle qui doit incarner les attendus de la formation par alternance. Mais de quel phénomène s'agit-il ? En règle générale, c'est la dynamique de contre-transfert qui est attribuée au sujet-tuteur lorsque celui-ci est l'objet d'attentes de la part du stagiaire. Nous savons que Lacan traite du transfert « dans sa *disparité* subjective »<sup>140</sup>. Le transfert opère lorsque « L'Autre détiendrait ce qui fait défaut au sujet, ce qui lui *manque*. Cet objet peut prendre de multiples figures dont les plus prégnantes sont le savoir et le pouvoir. L'Autre détient un savoir ignoré du sujet » (Cordié, 2000). La singularité de la situation réside dans le fait que *l'Autre* n'est pas celui qui est positionné par la logique de la situation et attendu par l'institution : nous l'avons démontré, le sujet reconnaît ne pas vouloir et ne pas pouvoir prendre la place de *celui qui sait* dans de nombreux domaines. C'est donc un phénomène de transfert de la part d'un sujet-tuteur qui accorde au sujet-stagiaire le pouvoir d'un savoir qu'il n'arrive pas à construire.

Cette inversion des rôles est confirmée quelques propos plus loin : « Voilà ça m'a donné peut-être plus envie de faire ça parce ... parce que **je l'ai observé** chez ... chez, **chez le tuteur** ». Et le sujet de se rendre compte de cette apparition inconsciente « quoi tu vois euh chez ... pffft (rire) tu **vois j'ai dit stagiaire pour moi et tuteur pour lui** tout à l'he... , maintenant tu vois ». Finalement le sujet explicite la manière dont le savoir circule : « parce que ouais **ça m'a formé** » (entretien d'après-coup 200).

En délaissant à ses collègues la compétence conceptuelle le sujet arrive à contourner la difficulté de remobiliser un savoir dont il se désintéresse. Cet évitement des savoirs didactiques le soulage d'avoir à tenir une position trop assujettie à un système qu'il critique. Le sujet reste motivé à accompagner le stagiaire faisant circuler « dans les deux sens » le *savoir incarner la profession* à l'occasion de l'entretien-conseil.

---

<sup>140</sup> J. Lacan, *Le Séminaire*, Livre VIII, *Le Transfert* (1960-1961),

En conclusion nous pensons avoir démontré que la mise en circulation du *savoir incarner la profession* est à la fois le produit de la singularité du positionnement du sujet dans le rôle de tuteur et révélateur du caractère inconscient de son activité. Le sujet accepte sa mission tout en étant critique à l'égard de l'institution. Dès les premières semaines de sa relation avec le stagiaire le sujet se refuse d'incarner la dimension conceptuelle du métier d'enseignant. Il pense pouvoir compenser son désintérêt pour la formalisation par l'introduction de thèmes plus généraux et une modalité de discussion non prescriptive mais se heurte à un stagiaire qui restait distant. Tout en acceptant de ne pas incarner la compétence didactique inhérente à la profession le sujet a renouvelé son engagement professionnel au travers de l'action syndicale. Nous émettons alors l'hypothèse que le sujet est divisé entre son désir de s'éloigner du pôle conceptuel et le plaisir de rester proche des collègues. Cette dynamique inconsciente rejailli à la surface des échanges lorsque le sujet inverse la place de tuteur et de stagiaire dans ses propos. De cette position le sujet évite de se confronter aux savoirs didactiques et observe chez le stagiaire le *savoir contrôler sa spontanéité*. Nous assistons à un phénomène de transfert du *savoir incarner la profession* : le sujet projette sur le stagiaire ce savoir qui lui manque et qui devient ainsi un savoir qui circule dans les deux sens.

## 5.4 Cédric et le savoir militant

---

### 5.4.1 Intentions et décisions sur deux épreuves

Cédric réalise deux journées de visite durant l'année scolaire :

- La première journée a lieu début Décembre, le tuteur va observer sa stagiaire Manuela le matin de 10 heures à midi sur une leçon d'acrosport avec des secondes, c'est la deuxième séance du cycle.
- La seconde journée de visite se déroule fin Mars, Cédric observe sa stagiaire sur la même classe de seconde, c'est la quatrième séance de volley.

#### *5.4.1.1 Les intentions de Cédric pour le premier entretien-conseil*

Pour la préparation de l'entretien-conseil de décembre nous avons relevé 12 intentions dans les propos de Cédric. La catégorie principale d'intentions concerne le domaine de l'organisation de la régulation (voir tableau 57), par exemple le sujet est assez précis sur la manière dont il organise son observation (i1) : « j'utilise presque la même fiche et je lui ai déjà montré la fiche et on a déjà travaillé dessus la première fois où je l'ai visitée. **J'utilisais le même type de fiche** » (entretien ante J1, 61). Cédric veut que l'organisation générale de l'entretien-conseil se fasse selon des échanges informels, en suivant les questions qu'il relèvera pendant l'observation (i5) : « dans le bilan on fait un truc point par point. On est donc sur un échange **informel et puis plutôt général** » (entretien ante J1, 61), « elles arrivent chronologiquement de fait, puisque je regarde la séance je me mets dans un coin de la salle et voilà tac. Donc au fur et à mesure ...en tout cas **ces questions je les pose dans la chronologie ou elles sont arrivées** à mon esprit » (entretien inter J1, 40)

Une seconde catégorie contient plus d'une intention, c'est celle qui précise le type de relation que le tuteur veut instaurer durant les échanges. Cédric indique par deux fois son intention d'avoir une régulation par approche collaborative (i8 / i12) : « je vais regarder comment elle a fait, ... **je vais lui poser la question** de comment elle a fait et je vais regarder comment ça vit ... et je vais voir si elle en a identifié les limites », (entretien ante J1, 120), « c'est comme un fil rouge après, tu vois, **quand tu poses des questions tu essayes de faire émerger des principes**, après, tu fais l'hypothèse que dans la tête du jeune collègue ça crée des choses », « quand on questionne les gens qui se ...qui il y a transformation, en tout cas quand il y a eu quelque chose **c'est ça qui va faire germer** » (entretien inter J1, 66)

Domaine	Catégorie d'intentions	Nombres d'intentions initiales	N°
Organisation de la régulation	Intention d'organisation de la régulation	<b>6</b>	<b><i>i1, i2, i4, i5, i6, i9</i></b>
Contenus discutés au cours de l'entretien	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	<b>1</b>	<b><i>i3</i></b>
	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	<b>1</b>	<b><i>i11</i></b>
	Intention de régulation sur les contenus enseignés	<b>1</b>	<b><i>i10</i></b>
Relation pendant l'entretien	Intention de régulation par approche directive centrée sur le contrôle		
	Intention de régulation par approche directive centrée sur l'information		
	Intention de régulation par approche collaborative	<b>2</b>	<b><i>i8, i12</i></b>
	Intention de régulation par approche non directive		
Domaine affectif	Intention de régulation affective	<b>1</b>	<b><i>i7</i></b>

**Tableau 57 : la répartition des types d'intentions relevées chez Cédric, séquence de Décembre (entretien ante et inter)**

Par rapport au nombre d'intention totale le nombre d'intentions concernant des thématiques didactique et pédagogique est réduit à 3 (voir tableau 58). Et parmi celles-ci, 1 seule intention apparaît avant l'observation de la leçon, cette intention semble correspondre à un questionnement qui n'est pas propre au sujet mais récurrent au sein de l'équipe pédagogique de l'établissement (i3) : « la grande question, et la problématique qu'on a dans l'équipe c'est **est-ce qu'il faut laisser les groupes affinitaires** ou est-ce que le prof doit les construire en fonction de critères et quels indicateurs ? », (entretien ante J1, 49).

Les 2 autres intentions apparaissent dans l'entretien inter, c'est l'observation de la leçon qui suscite des questionnements chez le sujet. Cédric voudrait comprendre comment la stagiaire utilise ses indicateurs de réussite (i10) : « comment elle fait passer les indicateurs et les principes de la réussite, les grands principes de l'activité aux élèves... à tous. Tu sais c'est... c'est le principe du pas en avant, quoi ...et **comment chaque élève s'approprie les indicateurs** et les grands principes pour se transformer » (entretien inter J1, 44). Il compte la mettre en réflexion sur la manière dont elle peut utiliser ce levier de manière différente selon les groupes (i11) : « **je voudrais qu'elle se questionne** sur le ...**à certains groupes** elle le donne, elle donne des indicateurs machins et à d'autres groupes elle passe, elle regarde que ça travaille mais elle donne rien. Donc à certains, pas à d'autres, peut-être que certains n'en n'ont pas besoin peut-être que tout le monde n'a pas les mêmes besoins, tu vois, tout **le questionnement que ça va entraîner en cascade ?** », (entretien inter J1, 58).

Catégorie	Intentions initiales	N°
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : utiliser une fiche personnalisée	<i>i1</i>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : partir de l'analyse de la séance pour discuter ensemble des attentes de l'institution	<i>i2</i>
Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : discuter des enjeux didactiques sous jacents à la constitution des groupes en acrosport	<i>i3</i>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : tous les points pédagogiques sont listés pour être évalués	<i>i4</i>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : échanger de manière informelle sur les points pédagogiques avant d'aborder le nouveau thème du jour	<i>i5</i>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : l'entretien sert à se concentrer sur le pédagogique et le didactique.	<i>i6</i>
Intention de régulation affective	Mettre en confiance : faire preuve de bienveillance quelque soit le profil du stagiaire	<i>i7</i>
Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : questionner la stagiaire sur des principes de fonctionnement pour faire émerger les limites	<i>i8</i>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : commencer par demander à la stagiaire si elle a atteint ses objectifs	<i>i9</i>
Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : mettre la stagiaire en réflexion sur ses choix d'indicateurs qui permettent que les élèves s'approprient les contenus	<i>i10</i>
Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur les contenus : mettre la stagiaire en réflexion sur la différenciation de ses interventions et ses répercussions	<i>i11</i>
Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : ne pas donner des recettes mais aider à faire construire des principes	<i>i12</i>

**Tableau 58 : les intentions initiales relevées chez Cédric, séquence de décembre (entretiens ante et inter).**

En résumé, pour l'observation d'une séance d'Acrosport avec des secondes, Cédric indique un nombre important d'intentions d'organisation de la régulation en précisant l'emploi de sa fiche d'observation et la manière dont il va lister les points à aborder. Toujours dans le registre de la préparation de son intervention il veut être dans une approche collaborative en posant des questions pour faire construire des principes à Manuella, sa stagiaire. Une seule intention initiale concerne les contenus de l'activité, c'est la reprise d'un questionnement soulevé dans l'équipe EPS de l'établissement au sujet de la constitution des groupes en acrosport. A l'issue de l'observation, deux autres intentions se rajoutent dans cette catégorie, elles se rapportent aux choix des indicateurs de réussite et à la manière de les transmettre aux élèves.

#### 5.4.1.2 L'activité de Cédric durant le premier entretien-conseil

L'analyse des échanges enregistrés lors de l'entretien-conseil montre qu'une majorité des intentions initiales sont mises en œuvre. La majorité des intentions d'organisations sont respectées, Cédric commence l'entretien-conseil en demandant un bilan à sa stagiaire (i9) : « ... je te pose la question entre le prévu de ta séance et le réalisé, les choses qui pourraient être en décalage, ou les choses **les faits, les choses**

**marquantes** qui ont fait que tu as dû transformer à un moment donné et t'adapter à certaines choses voilà » (entretien conseil J1,1). Il déroule les points qu'il a relevés sur sa fiche et les aborde en posant de nombreuses questions : « Donc **qu'est-ce que ça veut dire faire de l'effet à un spectateur**, qu'est-ce que c'est un effet ; ça a un moment va falloir que tu en parles, il va falloir que tu les questionnes par rapport à ça. Mais au moins de leur en donner 3/4, tu verrais quoi toi comme effet, par rapport aux spectateurs ? », (entretien conseil J1,185).

Toujours dans le registre d'une activité décisionnelle en correspondance avec les intentions nous remarquons que les 3 points didactiques et pédagogiques sont bien discutés :

- (i3) : « on n'en parle nous aussi entre collègues. C'est de dire ...voilà est-ce qu'on laisse faire des groupes affinitaires ou est-ce qu'on ...ou **est ce qu'on fait ...les groupes nous-même.** » - « Voilà, après nous on oblige à ce que ...quel que soit le moment dans l'enchaînement, **tout le monde** à un moment **doit être en ATR** » (entretien conseil J1,105-149)
- (i10) : « **Ce qui est bien c'est le jugement**,... ça aussi, premier pas dans le jugement, hop, tac, ils se ...donc, donc tu délègues ça ...et, ...l'avantage du jugement c'est que ça met tout le monde d'accord sur les indicateurs... », (entretien conseil J1,117)
- (i11) : « tu dis en fonction de ce que tu vois en fonction de ce que tu constates, en fonction de ...tiens ça bam bam, tac tac , tu vois hop voilà, tu vois un groupe qui bosse pas tu te balades machin. il y a des principes généraux sur le montage et démontage qui n'ont pas forcément été dit, qui n'ont pas forcément été, c'est pas parce qu'ils sont en groupe de deux répartis en train de travailler que tu peux pas tout arrêter dire « ben voilà attention maintenant, ...on met l'accent là-dessus, soyez vigilants là-dessus », tu vois ça te prend 10 secondes, tu l'as dit à tout le monde, mais ils continuent à bosser par groupes de deux, **tu vois moi je fais des choses comme ça** » (entretien conseil J1 131)

Pour chacun de ces points qui concernent spécifiquement l'Acrosport, le sujet donne plusieurs éléments et transmet un contenu conséquent<sup>141</sup>. Le savoir mis en circulation dans ce domaine est important et Cédric va changer le profil de son activité en augmentant de manière importante sa discussion des contenus enseignés : nous relevons 4 nouvelles décisions d'intervention dans ce domaine (voir tableau 59).

---

<sup>141</sup> Voir tableau en annexe : de 4 à 10 paragraphes relevés dans le verbatim selon l'intention.

N°	Catégorie	Intentions initiales	Décisions en Continuité / Nouveauté / Rupture	Enchaînement
<i>i1</i>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : utiliser une fiche personnalisée	<b>CONTINUITÉ</b> : activité référencée aux annotations de la fiche d'observation	<b>DCC</b>
<i>i2</i>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : partir de l'analyse de la séance pour discuter ensemble des attentes de l'institution	<b>RUPTURE</b> : pas de mise en relation des sujets discutés avec le cadre institutionnel	<b>DR</b>
<i>i3</i>	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : discuter des enjeux didactiques sous jacents à la constitution des groupes en acrosport	<b>CONTINUITÉ</b> : activité de discussion de l'influence de la constitution des groupes sur la dynamique de travail	<b>DCC</b>
<i>i4</i>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : tous les points pédagogiques sont listés pour être évalués	<b>CONTINUITÉ</b> : activité d'énumération et de validation des points incontournables de l'organisation et l'animation d'un cours d'EPS	<b>DCC</b>
<i>i5</i>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : échanger de manière informelle sur les points pédagogiques avant d'aborder le nouveau thème du jour	<b>CONTINUITÉ</b> : activité alternée de discussion des points pédagogiques et de questionnement professionnel	<b>DCC</b>
<i>i6</i>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : l'entretien sert à se concentrer sur le pédagogique et le didactique.	<b>CONTINUITÉ</b> : activité de discussion centrée sur l'analyse pédagogique et didactique de la leçon observée	<b>DC</b>
<i>i7</i>	Intention de régulation affective	Mettre en confiance : faire preuve de bienveillance quelque soit le profil du stagiaire	<b>CONTINUE</b> : activité de relativisation des points susceptibles d'être déstabilisants	<b>DC</b>
<i>i8</i>	Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : questionner la stagiaire sur des principes de fonctionnement pour faire émerger les limites	<b>CONTINUE</b> : activité de questionnement pour chaque thème abordé	<b>DCC</b>
<i>i9</i>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : commencer par demander à la stagiaire si elle a atteint ses objectifs	<b>CONTINUE</b> : activité d'introduction de la discussion par la demande de bilan de l'activité réalisée	<b>DC</b>
<i>i10</i>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : mettre la stagiaire en réflexion sur ses choix d'indicateurs qui permettent que les élèves s'approprient les contenus	<b>CONTINUE</b> : activité de questionnement sur la manière de guider les élèves dans l'activité	<b>DC</b>
<i>i11</i>	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur les contenus : mettre la stagiaire en réflexion sur la différenciation de ses interventions et ses répercussions	<b>CONTINUE</b> : activité de discussion des possibilités d'interventions pour une configuration en groupe	<b>DC</b>
<i>i12</i>	Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : ne pas donner des recettes mais aider à faire construire des principes	<b>RUPTURE</b> : activité de présentation d'organisations déjà validées par approche centrée sur l'information	<b>DR</b>
<i>d13</i>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	<b>Intention initiale non formulée. Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ</b> : activité de discussion de l'influence de la mise en place de consignes pour la création des liaisons	<b>DN</b>
<i>d14</i>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	<b>Intention initiale non formulée. Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ</b> : activité de discussion de l'organisation de la création chorégraphique dans le groupe	<b>DN</b>
<i>d15</i>	Intention de régulation par approche directive centrée sur l'information	<b>Intention initiale non formulée. Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ</b> : activité de présentation d'une logique d'organisation	<b>DN</b>
<i>d16</i>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	<b>Intention initiale non formulée. Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ</b> : activité de discussion de la possibilité d'imposer la musique	<b>DN</b>
<i>d17</i>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	<b>Intention initiale non formulée. Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ</b> : activité de discussion de la définition et la mise en oeuvre des effets sur le spectateur	<b>DN</b>

**Tableau 59 : correspondances entre intentions initiales et décisions de Cédric à partir de l'analyse de l'entretien-conseil, séquence de Décembre.**



Il décide assez rapidement de discuter des liaisons, et comme pour de nombreuses transmissions (voir i3), il prend appui sur les questionnements de l'équipe EPS (d13) : « Sache quand même que nous sur les liaisons, nous on axe sur le fait qu'on met pratiquement aucun élément de gym ... **c'est le choix de l'équipe** qu'on a fait en seconde, on insiste plus sur le côté plus chorégraphique des liaisons » (entretien conseil J1, 13). Il discute aussi d'autres contenus spécifiques à l'activité acrosport :

- L'aspect chorégraphique (d14) : « **il y en a qui seront plus chorégraphe** dans la décision, mais c'est comme...ça faut qu'ils s'en rendent compte » (entretien conseil J1, 149).
- La musique (d16) : « pas la même musique dans un premier temps moi je les fais travailler sur **la même musique**, tout le monde... » (entretien conseil J1, 177).
- Les effets sur les spectateurs (d17) : « c'est joli ça applaudit systématiquement, ... c'est fait pour ça c'est ça les effets, et les effets ...**sur une activité jugée et vue**, bah c'est important. Donc qu'est-ce que ça veut dire faire de l'effet à un spectateur, qu'est-ce que c'est un effet ; ça, à un moment va falloir que tu en parles, **il va falloir que tu les questionnes par rapport à ça** » (entretien conseil J1, 185).

Finalement Cédric a une activité dans le domaine des contenus enseignés qui devient la catégorie la plus importante avec plus de décisions nouvelles que d'intentions réalisées. Il fait souvent références aux réflexions de l'équipe EPS au cours de ses décisions de transmission. C'est une rupture avec ses explications de départ mais nous pouvons remarquer que celles-ci n'étaient pas très précises initialement et laissaient plusieurs possibilités d'évolution : « c'est pas sur les contenus que je vais la faire évoluer selon moi. **Les contenus elle les a**, elle les aura elle peut en trouver dix différents, mais par contre y'a des principes, **sur des principes éducatifs** » - « je calcule, attends ...1,2,3,4,5,6,7, 8,9,10,11,12,13 j'ai 13 questions sur des principes et par rapport à ça, » (entretien inter J1, 8-32). Donc Cédric, après l'observation de la leçon, avait bien l'intention d'aborder de nombreux points d'une manière réflexive mais sans rentrer dans le détail des contenus.

Une rupture plus marquée apparaît alors sur la modalité de transmission des savoirs sur l'Acrosport. Contrairement à son intention de départ de ne pas donner de « recettes » (i12), Cédric transmet plusieurs fois des règles de fonctionnement qu'il a déjà expérimentées : « Alors **moi je le fais** si tu veux ...c'est de dire un moment donné voilà, ... « le principe de sécurité sur une roulade avant, c'est au niveau des cervicales, **«il y a un moyen de l'éviter**, voilà c'est ça, et je rapproche mes épaules et je colle le menton » » (entretien conseil J1, 31).

Cette activité d'approche centrée sur l'information est renforcée par les décisions de présenter en plusieurs fois des logiques d'organisation de l'activité acrosport. Nous l'avons vu, Cédric présente la chorégraphie, la musique, les effets. Il peut aussi présenter l'introduction du renversement (d15) : « **je veux** les emmener,

parce que c'est ...t'as toujours une idée derrière ... quand tu proposes une tâche, **je veux** les emmener vers plus de renversement, au moins un sur deux » (entretien conseil J1, 167). C'est ainsi 8 paragraphes qui sont consacrés à la présentation de principes qui sont propres au sujet et qu'il amène comme des solutions.

Enfin nous remarquons que la discussion des attentes de l'institution n'est finalement pas abordée (i2). Au départ le sujet reconnaît que « c'est pas que je me positionne pas dessus **mais je suis beaucoup plus sur sa séance** et sur mon questionnement à moi, mon déroulé à moi, que sur ces focales un petit peu... » (entretien ante J1, 79) mais il a l'intention pour autant à répondre à une attente de sa stagiaire : « dans le bilan on partage ça parce que elle, **elle est très branchée là-dessus**, elle sait qu'elle va être évaluée là-dessus donc on fait des renvois aux focales, voilà » (entretien ante J1, 90). L'activité de Cédric est en rupture avec cette intention initiale.

Au final nous pouvons retenir que Cédric organise l'entretien-conseil comme il l'avait prévu, il pose beaucoup de questions à sa stagiaire. Il aborde également la didactique et la pédagogie de l'activité Acrosport en échangeant beaucoup d'informations sur les 3 points initialement prévus. Cette activité qui prend une place importante est renforcée par 4 nouvelles décisions qui renforcent cette catégorie : le sujet discute de la chorégraphie, de la musique et des effets sur les spectateurs. Il se réfère souvent aux réflexions de l'équipe EPS pour justifier ses remarques. Ce type de savoirs mis en circulation prend une place prépondérante dans les échanges, c'est en rupture avec les intentions initiales. Cet écart est renforcé par la modalité de transmission de ce contenu : contrairement à sa volonté initiale Cédric centre ses propos sur les principes que lui-même fait fonctionner. Enfin notons qu'il ne met pas en relation l'analyse de la leçon avec les focales prédéfinies par le cadre institutionnel.

### 5.4.1.3 Les intentions de Cédric pour le second entretien-conseil

Pour la deuxième journée de visite, nous avons relevé 11 intentions chez Cédric (tableau 60).

Domaine	Catégorie d'intentions	Nombres d'intentions initiales	N°
Organisation de la régulation	Intention d'organisation de la régulation	<b>2</b>	<b><i>i1, i3</i></b>
Contenus discutés au cours de l'entretien	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	<b>1</b>	<b><i>i4,</i></b>
	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	<b>2</b>	<b><i>i5, i9</i></b>
	Intention de régulation sur les contenus enseignés	<b>3</b>	<b><i>i2, i7, i8</i></b>
Relation pendant l'entretien	Intention de régulation par approche directive centrée sur le contrôle		
	Intention de régulation par approche directive centrée sur l'information		
	Intention de régulation par approche collaborative	<b>3</b>	<b><i>i6, i10, i11</i></b>
	Intention de régulation par approche non directive		
Domaine affectif	Intention de régulation affective		

**Tableau 60 : la répartition des types d'intentions relevées chez Cédric, séquence de Mars (entretien ante et inter)**

Nous pouvons remarquer que le sujet formule plus d'intentions de discussion dans les domaines pédagogique et didactique. Il a notamment des intentions d'observation concrète :

- (i4) : « Je vais regarder le volume de travail ... qui va être **un de mes indicateurs** » (entretien ante J2, 70).
- (i5) : « Je vais regarder ses interventions, quel type d'intervention elle fait au niveau ..., **ça va être aussi un de mes critères** » (entretien inter J2, 70).

Une information importante ressort de nos tableaux à partir de la coloration des intentions (voir tableau 61).

Catégorie	Intentions initiales	N°
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : vérifier rapidement les routines d'organisation acquises pour passer à autre chose	<i>i1</i>
Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : discuter de l'appropriation des contenus par les élèves	<i>i2</i>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : discuter de la séance à partir d'indicateurs relevés de manière chronologique	<i>i3</i>
Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : observer le temps de pratique des élèves.	<i>i4</i>
Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : observer les modalités d'intervention utilisées	<i>i5</i>
Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : utiliser le questionnement pour faire émerger des réponses en fin de discussion.	<i>i6</i>
Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : montrer les limites d'une conception didactique de l'activité volley	<i>i7</i>
Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : discuter des moyens permettant d'accéder au jeu construit	<i>i8</i>
Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention: faire réfléchir sur l'intérêt de déléguer à certains élèves la régulation technique de leur camarade.	<i>i9</i>
Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : faire émerger dans la discussion des principes garantissant la mise en apprentissage des élèves.	<i>i10</i>
Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : accompagner les échanges en apportant des conseils pour répondre aux questionnements	<i>i11</i>

**Tableau 61 : les intentions initiales relevées chez Cédric, séquence de Mars (entretiens ante et inter).**

Une majorité d'intentions – de i6 à i11 - sont apparues dans l'entretien inter, c'est-à-dire après l'observation de la leçon de volley.

Parmi celles-ci la catégorie majoritaire est celle des « contenus enseignés » en volley, par exemple :

- (i7) : « il y a encore des choses qui, ...qui ... qui sont un petit peu ... comment dire, en contradiction avec ... avec ma conception de l'activité dans cette activité. En gros **elle est tombée dans des pièges** ...dans ...tombent à peu près 80% ...90% des profs d'EPS quand ils enseignent le volley » (entretien inter J2, 8).
- (i8) : « sur le questionnement du jour c'est-à-dire que **son questionnement à elle**, c'est-à-dire comment passer d'un jeu en renvoi direct à un jeu en renvoi construit ? », (entretien inter J2, 34).

Au cours de l'entretien inter le sujet confirme aussi sa volonté d'instaurer une relation par approche collaborative. Il y a 3 intentions dans cette catégorie, par exemple i6 : « et à la fin j'arrive aux différentes quest..., aux grandes questions donc c'est souvent, c'est souvent sous forme de questionnement, **j'essaie de pas apporter des réponses toutes prêtes toutes faites** » (entretien inter J2, 26).

En résumé pour la 2<sup>ème</sup> journée de visite, Cédric a prévu d'observer des critères précis permettant de mesurer le volume de travail des élèves ainsi que le type d'intervention de la stagiaire, avec la même classe de seconde dans l'activité Volley. Nous remarquons que nous relevons beaucoup de nouveautés à l'issue de la séquence d'observation avec l'apparition d'intentions marquées dans le registre de la conception de l'activité. La volonté d'instaurer une relation collaborative est à nouveau annoncée à plusieurs reprises, notamment en fonctionnant par questionnement.

#### *5.4.1.4 L'activité de Cédric durant le second entretien-conseil*

À partir du verbatim de l'entretien-conseil nous pouvons observer la réalisation de 9 intentions sur 11 (voir tableau 62). Le sujet organise sa régulation de manière chronologique comme prévu (i3), il valide les critères d'évaluation qu'il avait annoncé (i4, i5) : « **par rapport à ce que j'ai regardé**, sur le temps de pratique, sur tes interventions, moi **j'ai pas de choses à dire** qui, je vois pas de choses choquantes, je vois pas de choses marquantes qui me font dire ah non elle est complètement à l'ouest » (entretien conseil J2, 289).

N°	Catégorie	Intentions initiales	Décisions en Continuité / Nouveauté / Rupture	Enchaînement
<i>i1</i>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : vérifier rapidement les routines d'organisation acquises pour passer à autre chose	<b>CONTINUE</b> : activité de confirmation de l'acquisition de compétences organisationnelles	<b>DCC</b>
<i>i2</i>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : discuter de l'appropriation des contenus par les élèves	<b>CONTINUE</b> : activité de discussion des possibilités de transformations des élèves	<b>DCC</b>
<i>i3</i>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : discuter de la séance à partir d'indicateurs relevés de manière chronologique	<b>CONTINUE</b> : organisation de la discussion en suivant l'ordre chronologique des remarques relevées	<b>DCC</b>
<i>i4</i>	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : observer le temps de pratique des élèves.	<b>CONTINUE</b> : activité de validation du temps de pratique des élèves	<b>DCC</b>
<i>i5</i>	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : observer les modalités d'intervention utilisées	<b>CONTINUE</b> : activité de validation des interventions auprès des élèves	<b>DCC</b>
<i>i6</i>	Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : utiliser le questionnement pour faire émerger des réponses en fin de discussion.	<b>CONTINUE</b> : activité de partage de la méthode de régulation par questionnement progressif	<b>DC</b>
<i>i7</i>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : montrer les limites d'une conception didactique de l'activité volley	<b>CONTINUE</b> : activité de caractérisation d'un problème conceptuel de l'activité enseignée	<b>DC</b>
<i>i8</i>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : discuter des moyens permettant d'accéder au jeu construit	<b>CONTINUE</b> : activité de discussion des conditions à mettre en place pour le jeu construit	<b>DC</b>
<i>i9</i>	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : faire réfléchir sur l'intérêt de déléguer à certains élèves la régulation technique de leur camarade.	<b>CONTINUE</b> : activité d'identification de l'intérêt du tutorat entre élèves	<b>DC</b>
<i>i10</i>	Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : faire émerger dans la discussion des principes garantissant la mise en apprentissage des élèves.	<b>RUPTURE</b> : activité de suggestions de réflexions par approche centrée sur l'information	<b>DR</b>
<i>i11</i>	Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : accompagner les échanges en apportant des conseils pour répondre aux questionnements	<b>RUPTURE</b> : activité de suggestions de conseils par approche centrée sur l'information	<b>DR</b>
<i>d12</i>	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	<i>Intention initiale non formulée.</i> <i>Intention nouvelle non formulée après la visite</i>	<b>NOUVEAUTE</b> : activité de relativisation de la portée des consignes	<b>DN</b>
<i>d13</i>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	<i>Intention initiale non formulée.</i> <i>Intention nouvelle non formulée après la visite</i>	<b>NOUVEAUTE</b> : activité d'analyse détaillée de différents points techniques	<b>DN</b>

**Tableau 62 : correspondances entre intentions initiales et décisions de Cédric à partir de l'analyse de l'entretien-conseil, séquence de Mars.**

Nous pouvons aussi remarquer que Cédric pose de nombreuses questions à sa stagiaire pour lui laisser formuler son point de vue sur l'activité volley (*i6*) : « après **je pose des questions** tu y réponds et tu me dis comment ça se passe d'accord ? .../... tu vois je vais te donner un exemple, est-ce que tu es capable de me dire combien ne savent pas faire une passe haute encore actuellement ? », (entretien conseil J2, 3).

Cependant cette volonté annoncée d'être dans le registre collaboratif se heurte à deux indicateurs :

- L'analyse du nombre et de la longueur des paragraphes correspondant aux réponses du tuteur montre que celui-ci donne beaucoup d'information. C'est le cas par exemple pour les intentions i8 et i9 : 10 paragraphes de réponse pour l'intention *discuter des moyens permettant d'accéder au jeu construit*, 7 paragraphes de réponses pour l'intention *faire réfléchir sur l'intérêt de déléguer à certains élèves la régulation technique de leur camarade*.
- L'analyse de la forme des réponses montre qu'après les questionnements, Cédric enchaîne sur de nombreuses réflexions personnelles qui correspondent à des mises en œuvre proposées à la stagiaire, par exemple pour i8 : « ça c'est un défaut aussi créé par une situation de décontextualisation, c'est-à-dire que si le ballon n'est pas là il ne le prend pas, si le ballon est là, lui il peut y aller et se tourner, mais il faut qu'il ait le temps. Non mais **je veux dire**, c'est une situation complexe mais lui il n'a pas forcément tout de suite géré le problème de l'orientation et de la passe pile au bon endroit, devant haut parfaite, avec le dosage il y a plein de gamins qui faisait les passes derrière » » (entretien conseil J2, 125).

Nous pensons observer là une activité directive centrée sur l'information ce qui veut dire qu'il y a rupture pour 2 intentions de relation :

- En i10, alors que Cédric annonce qu'il « aimerait...**je vais essayer de faire émerger**, selon moi, des choses qui ...qui sont des principes ...euh, qui garantissent un petit peu le bon fonctionnement, et des pratiques qui garantissent l'apprentissage » (entretien inter J2, 68) nous observons qu'il donne directement des éléments de réponse : « Et bah, et bah peut-être qu'il lui faudra plus de temps mais en tout cas il faut qu'elle ait la sensation de ..., **il faut** baliser une autre façon que les autres, forcément puisque c'est des gamins qui partent de plus loin, mais à son niveau **il faut** lui proposer de venir à l'AS par exemple, pourquoi pas » (entretien conseil J2, 223).
- En i11, c'est le problème des conseils qui est abordé lorsque Cédric reformule sa volonté de ne pas donner directement des solutions : « **d'abord on échange**, d'abord on essaye de voir si elle les a pointés elle ou pas. **Plutôt que d'amener des choses toutes prêtes** si tu veux » (entretien inter J2, 78). En face de cette intention nous pouvons faire correspondre de nombreuses occasions où le tuteur enchaîne des propositions de situations qu'il utilise : « Il y'a pas de filet entre, le filet est là et il y a une équipe qui joue là et une équipe de l'autre côté, voilà le ballon **tu dois faire** minimum ..., mini 10 passes. » - « Après, même exercice mais celui qui renvoie il reste devant, il change de rôle pendant que ça joue, donc il fait 1, 2 le 3 il envoie la lui il vient la lui il vient la, 4,5,6 le 4 il reste là lui il vient là, ça tourne en même temps, **voilà autre routine** » (entretien conseil J2, 69-71).

Cette activité centrée sur l'information qui va du tuteur au stagiaire est renforcée par **l'apparition d'une nouvelle décision de discussion sur les contenus de volley** : « **Alors après, après moi ...je fais, je travaille systématiquement groupe hétérogène/groupe homogène, groupe hétérogène /groupe de besoin tu vois je fais** chaque séance il y a un partage un petit peu, il y a l'échauffement ou c'est hétérogène, une partie des situations d'apprentissage ou c'est hétérogène, et après il y a des tournois qui sont homogènes et après, sachant qu'il y aura de tout après il y aura de tout, des tournois hétérogènes et des tournois homogènes, ils ont pas les mêmes logique et puis les forts, donc les grands constructeurs quand ils sont entre eux on leur demande d'autres choses... Donc le fort **tu vas** lui demander plus de choses le faible **tu vas** lui demander moins de choses mais mieux » (*extrait*<sup>142</sup> de l'entretien conseil J2, 149).

Cette décision (d13) est ainsi révélatrice à la fois d'une activité supplémentaire de régulation sur les contenus de volley et d'une relation centrée sur l'information : Cédric donne *directement* sa conception des contenus pour l'activité volley.

Dans le registre des nouveautés nous pouvons aussi noter que Cédric fait remarquer à sa stagiaire que les consignes de l'enseignant ne suffisent pas pour induire des transformations (d12) : « « Parce que le « je veux plus de construction » qui est une belle phrase et ...tu vois c'est Martin Luther King, c'est « I have a dream », voilà. **Il suffit pas de le dire.** Il faut leur donner les armes et certains en sont très très loin ... » (entretien conseil J2, 197).

En conclusion nous pouvons dire que Cédric réalise la majorité de ses intentions, son entretien se déroule suivant l'observation chronologique de la leçon et il confirme à sa stagiaire la validation des critères d'observation qu'il lui avait soumis. Conformément à ses annonces, il utilise le registre du questionnement à de nombreuses reprises pour que la stagiaire puisse formuler ses réflexions sur l'activité volley. C'est cependant dans le domaine de la conception de l'activité que les ruptures apparaissent. Pour réaliser son activité de régulation sur les contenus enseignés, le tuteur donne directement beaucoup de solutions qui correspondent à son propre enseignement du Volley. Cédric renforce cette activité directive en prenant une décision nouvelle de faire une analyse détaillée de différents points techniques du Volley. Une seconde nouveauté concerne l'activité de relativisation de la portée des consignes données par l'enseignant.

---

<sup>142</sup> Cédric produit un monologue sans interruption qui est reporté sur 31 lignes dans le verbatim,



---

## 5.4.2 Observations des écarts

### 5.4.2.1 *Les écarts qui résistent sur le premier entretien-conseil*

En reprenant les propos de Cédric lors de son bilan à chaud, nous relevons qu'il est capable de formuler une explication à son activité de transmission d'une logique d'organisation (d15) : « Elle est vachement preneuse de ce que je dis donc ça va, moi j'ai pas l'impression... euh ... je crois que elle comprend que ce que je dis c'est pas ni contre ni pour **c'est pour avancer quoi** » - « d'abord tu pars au plus pressé, **toutes les choses qui sont importants à faire en début d'année** ou à mettre en place, toutes les règles logiques... En tout cas que t'as essayé de lui faciliter la tâche là-dessus, t'essaies de voir un petit peu la suite, quoi » (entretien post J1, 3-47). Il décrit une volonté qui s'inscrit dans une logique temporelle qui sert de justification à la dimension prescriptive : il est possible de donner des règles en début d'année pour faire gagner du temps au stagiaire, cela permet de vérifier ensuite comment elles évoluent. C'est donc dans un objectif d'efficacité que Cédric a réalisé ce remaniement, nous pouvons classer cet écart dans la catégorie 2 (voir tableau 63).

N°	Catégorie	Intentions initiales	Décisions en Continuité / Nouveauté / Rupture	Enchainement	Classification des écarts	
					é-T1 / é-T2	Écarts non expliqués
<b>i2</b>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : partir de l'analyse de la séance pour discuter ensemble des attentes de l'institution	<b>RUPTURE : pas de mise en relation des sujets discutés avec le cadre institutionnel</b>	<b>DR</b>		<b>Pourquoi le sujet ne met pas en relation l'analyse de la leçon avec les exigences institutionnelles ?</b>
<b>i12</b>	Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : ne pas donner des recettes mais aider à faire construire des principes	<b>RUPTURE : activité de présentation d'organisations déjà validées par approche centrée sur l'information</b>	<b>DR</b>		<b>Pourquoi le sujet a une activité répétée de description de sa propre organisation ?</b>
<b>d13</b>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	<i>Intention initiale non formulée.</i> <i>Intention nouvelle non formulée après la visite</i>	<b>NOUVEAUTÉ : activité de discussion de l'influence de la mise en place de consignes pour la création des liaisons</b>	<b>DN</b>		<b>Pourquoi le sujet aborde ce point spécifique non prévu initialement ?</b>
<b>d14</b>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	<i>Intention initiale non formulée.</i> <i>Intention nouvelle non formulée après la visite</i>	<b>NOUVEAUTÉ : activité de discussion de l'organisation de la création chorégraphique dans le groupe</b>	<b>DN</b>		<b>Pourquoi le sujet aborde ce point spécifique non prévu initialement ?</b>
<b>d15</b>	Intention de régulation par approche directive centrée sur l'information	<i>Intention initiale non formulée.</i> <i>Intention nouvelle non formulée après la visite</i>	<b>NOUVEAUTÉ : activité de présentation d'une logique d'organisation</b>	<b>DN</b>	Le sujet veut gagner du temps en début d'année pour voir les effets de cette remédiation par la suite	
<b>d16</b>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	<i>Intention initiale non formulée.</i> <i>Intention nouvelle non formulée après la visite</i>	<b>NOUVEAUTÉ : activité de discussion de la possibilité d'imposer la musique</b>	<b>DN</b>		<b>Pourquoi le sujet aborde ce point spécifique non prévu initialement ?</b>
<b>d17</b>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	<i>Intention initiale non formulée.</i> <i>Intention nouvelle non formulée après la visite</i>	<b>NOUVEAUTÉ : activité de discussion de la définition et la mise en oeuvre des effets sur le spectateur</b>	<b>DN</b>		<b>Pourquoi le sujet aborde ce point spécifique non prévu initialement ?</b>

**Tableau 63 : caractérisation des écarts entre intentions initiales et décisions prises par Cédric dans l'entretien-conseil, séquence de Décembre.**

Pour les autres nouveautés, nous avons remarqué que Cédric transmet beaucoup de contenus spécifiques à l'activité Acrosport avec plusieurs décisions qui apparaissent sans avoir été préparées, même à l'issue de l'observation (d13, d14, d16, d17). Et pourtant le sujet s'attendait à ce que sa stagiaire soit prête dans ce domaine-là : « **c'est pas sur les contenus** et sur la préparation que je pourrai voir des choses qui me choque, pour l'instant rien ne me choque » (entretien ante J1, 25). Pour aucune de ces décisions nous ne pouvons faire correspondre un passage de son bilan à chaud : à aucun moment le sujet ne revient sur ces remaniements au court de l'entretien post. Nous ne pouvons trouver d'explications a priori à cette transmission de contenus non prévue initialement, nous sommes en face d'écarts de type 3 : pourquoi le sujet rentre dans les détails de nombreux contenus spécifiques à l'Acrosport ?

Deux ruptures restent sans explications à l'issue de nos entretiens. La première relève de l'absence d'un point particulier que le tuteur voulait aborder pour répondre à l'attente de sa stagiaire dans le domaine des exigences institutionnelle (i2) : il n'aborde jamais le sujet de la « focale » durant l'entretien. La seconde rupture est plus marquée puisque l'intention i12 était clairement formulée au profit de l'activité de construction qu'il veut voir émerger chez sa stagiaire :

« **Je suis prudent sur l'utilisation du mot recette** par exemple. Parce que j'entends toujours dire que dans les formations les stagiaires demandent **des recettes toutes prêtes** et je suis pas certain de ça moi, justement je pense ...je pense qu'ils se questionnent pas sur les bonnes chose et ils accordent par exemple **beaucoup d'importance aux contenus**, à plein de contenus... avec l'expérience il me semble que c'est pas ça l'important » (entretien ante J1, 64)

Nous pouvons remarquer que dans un même élan Cédric précise qu'il veut éviter la transmission de contenus et faire construire des principes : pourquoi rompt-il de manière répétée avec cette volonté étayée de régulation par approche collaborative ?

#### *5.4.2.2 Les écarts de Cédric lors de la deuxième séquence de régulation*

Nous savons qu'il existe plusieurs écarts entre l'approche collaborative que Cédric veut instaurer et la manière dont il échange sur l'activité Volley avec sa stagiaire (voir tableau 64).

Concernant la volonté de faire émerger des principes sur l'apprentissage des élèves (i10), Cédric revient à plusieurs reprises sur cette thématique dans le bilan « à chaud » de l'entretien-conseil de Mars :

- « J'espère, j'espère que ma façon de faire lui permet **un regard critique sur sa pratique** » (entretien post J2, 12).
- « Je lui donne mon point de vue, elle m'explique, elle m'a donné sa façon de penser, sa façon de faire, son déroulement de séance, ses objectifs et moi par rapport à mon point de vue et ses objectifs, et par rapport à ce qui est prévu et réalisé, je lui montre ...ou **les limites ou les avancées qu'elle peut avoir**, quoi » (entretien post J2, 24).
- « **L'important c'est qu'il y a des principes**, il y a un principe quand on veut arriver à la construction en volley il faut à la fois différencier les rôles mais il faut aussi qu'il y a de l'orientation en permanence » (entretien post J2, 26).

- « Mais, mais **je fais l'hypothèse** que la façon de fonctionner, ma façon de travailler ...euh ...**créé des choses dans sa tête**, en tout cas elle donne l'impression que ... elle absorbe ce que je lui dis donc après qu'est-ce qu'il va en ressortir... l'avenir nous le dira » (entretien post J2, 56).

Le sujet est conscient qu'il donne son point de vue et fait le pari que cela participe à la mise en réflexion de sa stagiaire et à sa transformation dans le temps. L'analyse des verbatim où le tuteur fait de grandes interventions alors que la stagiaire répond par quelques mots en rapport avec les propos précédents montre que le sujet ne laisse pas le temps à cette réflexion de se mettre en place *dans l'instant* de l'entretien-conseil.

Pour l'intention i11, nous savons que Cédric ne veut pas « amener des choses toutes prêtes » (entretien inter J2, 78) et cette volonté est confirmée dans l'entretien post : « Mais au même titre que, dans ...avec mes élèves **il est rare que j'apporte des recettes toute prêtes** et j'aime bien l'idée d'une démarche expérimentale » (entretien post J2, 134). Le remaniement que nous avons identifié n'est pas relevé par le sujet, il semblerait donc que l'activité de transmission de contenus sur l'organisation de l'activité Volley se fasse à l'insu du sujet. Pourquoi le sujet est persuadé qu'il accompagne la réflexion de sa stagiaire alors qu'il transmet de conseils de manière répétée ?

Ce questionnement est à rapprocher de la décision que prend Cédric d'analyser des points techniques du Volley (d13). Nous avons un élément de réponse sur l'origine possible de cette nouveauté lorsque le sujet a signalé un point après l'observation de la séance :

« **je pensais pas trop aller sur les contenus** mais je vais être obligé d'y aller un petit peu » - « donc ça ça va me faire un peu dévier de ma trajectoire initiale » - « Je pense que là il faut qu'elle se questionne sur l'activité, ...moi j'ai remarqué tous les pièges dans lesquels je tombais quand j'étais jeune en volley. Voilà c'est par rapport à ça » (entretien inter J2, 22-20-41).

Nous avons pointé ce premier niveau de remaniement pour définir l'intention i7 « montrer les limites d'une conception didactique de l'activité Volley ». Mais en relevant l'ensemble des interventions du sujet, on remarque qu'il « n'y va pas un petit peu ». Ce que nous relevons ici pour proposer cette nouveauté c'est le volume des échanges et la répétition des interventions du sujet dans ce domaine. Dans l'entretien post, Cédric revient rapidement sur ce type d'échange en listant les notions qu'il a abordées. Il nous semble alors important de comprendre pourquoi le sujet s'engage plusieurs fois dans la transmission de contenus techniques.

N°	Catégorie	Intentions initiales	Décisions en Continuité/ Rupture	Enchaînement	Classification des écarts	
					é-T1 / é-T2	Écarts non expliqués
<b>i10</b>	Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : faire émerger dans la discussion des principes garantissant la mise en apprentissage des élèves.	<b>RUPTURE</b> : activité de suggestions de réflexions personnelles sur l'apprentissage des élèves	<b>DR</b>		<b>Pourquoi le sujet ne laisse-t-il pas le temps à sa stagiaire de s'interroger ?</b>
<b>i11</b>	Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : accompagner les échanges en apportant des conseils pour répondre aux questionnements	<b>RUPTURE</b> : activité de suggestions de conseils par approche centrée sur l'information	<b>DR</b>		<b>Pourquoi le sujet transmet directement sa conception de l'organisation de l'activité ?</b>
<b>d12</b>	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	<b>Intention initiale non formulée.</b> <b>Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTE</b> : activité de relativisation de la portée des consignes	<b>DN</b>		<b>Pourquoi le sujet aborde le thème de la véracité des consignes ?</b>
<b>d13</b>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	<b>Intention initiale non formulée.</b> <b>Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTE</b> : activité d'analyse détaillée de différents points techniques	<b>DN</b>		<b>Pourquoi le sujet aborde de nombreux contenus techniques de l'activité ?</b>

**Tableau 64 : caractérisation des écarts entre intentions initiales et décisions prises par Cédric dans l'entretien-conseil, séquence de Mars.**

Un dernier point reste susceptible d'être un remaniement sans raison apparente, il concerne la remarque du tuteur sur les consignes de la stagiaire et leur portée (d12). L'observation réalisée est cohérente avec les thématiques de réflexion possibles – les interventions auprès des élèves –, elle revient de manière éparse dans l'entretien conseil (paragraphe 31, 143 puis 197) mais pourquoi le sujet n'a pas jugé important de nous signaler qu'il voulait faire ce retour à sa stagiaire ?

#### 5.4.2.3 Mise en relation des écarts constatés dans les deux séquences de régulation

La mise en relation de l'analyse des deux journées de visite fait ressortir assez distinctement deux remarques :

- Il y a d'abord l'augmentation significative des décisions de transmission d'un savoir professionnels concernant les contenus d'enseignement de l'activité support de la visite de séance. Lors du premier entretien il y a quatre nouvelles décisions dans ce domaine ce qui en fait la catégorie des contenus la plus importante dans l'activité du sujet. Pour la seconde journée de visite la catégorie des contenus est initialement la plus importante et elle fait à nouveau l'objet d'un renforcement de ce type de transmission avec une décision nouvelle d'entrer dans le détail de différents points techniques de l'activité. Nous pouvons ainsi remarquer qu'aussi bien pour le Volley que pour l'Acrosport, Cédric remanie les savoirs qu'il voulait transmettre initialement pour mettre en circulation en grand nombre de contenus didactiques.

- La seconde remarque est en lien direct avec la première. Pour réaliser ce remaniement le sujet opère un changement important dans sa relation avec sa stagiaire : il transmet la plupart de ses contenus sous la forme d'une approche centrée sur l'information. Cet écart est d'autant plus important à relever dans les deux entretiens-conseil que le sujet a répété plusieurs fois qu'il ne voulait surtout pas transmettre *ses* contenus.

Ce n'est cependant pas les seules contradictions à relever. En effet, lors de l'entretien de déjà-là, Cédric avait une approche particulière des contenus :

« **Le problème, c'est pas les contenus**, pour moi... tout le monde peut les avoir, on est à une époque en 2018 avec internet ou tu peux en avoir des milliers » (entretien de déjà-là 434),

Par ailleurs le sujet a l'expérience d'une dizaine de tutorats de stagiaires Licence et il a formalisé sa position par rapport à leurs attentes :

« Les stagiaires, quand ils arrivent, **ils sont en demande de recettes toutes prêtes**, ... et ils s'imaginent que des recettes d'autres personnes vont pouvoir s'appliquer à leur classe. Et donc construit ta relation avec ce stagiaire en lui expliquant, justement en espérant qu'il se rende compte le plus vite possible que c'est ses recettes à lui qui vont marcher, **pas mes recettes à moi** » (entretien de déjà-là 115).

À un premier niveau de compréhension nous pouvons poser la question des savoirs disciplinaires mis en circulation par le sujet selon une certaine modalité : pourquoi Cédric enchaîne de longues interventions sur la technique en Acrosport, ou en Volley, sans laisser sa stagiaire intervenir ? Il est possible que ce fonctionnement qui ne semble pas conscientisé chez le sujet révèle une division entre sa conception de son activité de tuteur et la réalisation de celle-ci.

En conclusion, l'observation de l'activité de Cédric nous révèle un fonctionnement qui semble reproductif d'un entretien-conseil sur l'autre. Le sujet présente une intention marquée pour la mise en réflexion de sa stagiaire et il est capable de multiplier les questionnements pour la guider vers les écueils didactiques auxquels elle a pu être confrontées dans ses mises en œuvre. Pourquoi alors Cédric prend la parole pour de longs monologues ? Il présente son analyse et ses propres réflexions sur les points relevés pour réaliser une activité de transmission de contenus qu'il a toujours voulu éviter et qu'il ne mentionne pas dans ses bilans à chaud. Nous pensons alors que cet écart est à questionner à partir des deux remaniements que notre analyse a identifiés : à l'opposé de ses intentions le sujet transmet ses propres contenus spécifiques à chacune des APSA, et contrairement à ce qu'il nous annonce à chaque fois, il quitte souvent le mode interrogatif pour se trouver dans la position de celui qui est au centre du savoir mis en circulation. Ces deux écarts qui apparaissent à l'insu du sujet sont au cœur de notre questionnement sur l'activité didactique de tuteur du sujet. Ils sont potentiellement révélateurs d'une division du sujet-tuteur entre le déjà-là conceptuel de sa mission et son activité décisionnelle fréquemment remaniée.

---

### 5.4.3 Interprétations des remaniements

#### 5.4.3.1 Les singularités de Cédric

Nous réalisons l'analyse des singularités de Cédric à partir des neuf verbatim à notre disposition. Ce sont plus de soixante pages<sup>143</sup> à l'intérieur desquelles nous pouvons rechercher les énoncés qui répondent aux critères d'observation des analyseurs de la didactique clinique. Parmi les vingt-trois singularités repérées (voir tableau 65) nous en utiliserons huit dans les chapitres suivants, elles sont rapidement brossées ici.

Dans le domaine des Conversions didactiques nous relevons sa pratique répétée de l'activité de tuteur. Par exemple Cédric illustre cette expérience par une certaine fierté lorsqu'il annonce : « Déjà s'ils continuent à m'en envoyer beaucoup<sup>144</sup>, ... Je crois que **on a une richesse de formation qui est imbattable** par rapport aux autres disciplines et donc je crois vraiment à ça » (entretien post, J1). Une autre expérience est marquée par la durée et la répétition, celle de l'encadrement de l'activité Volley, avec cependant une caractéristique singulière : « **J'ai fait beaucoup d'AS Volley**, c'est pour ça les gens croient que je suis spécialiste Volley parce que j'ai de l'AS Volley depuis super longtemps, Et à force ben **je me suis un peu questionné sur le Volley** » (entretien de déjà-là 374).

---

<sup>143</sup> Voir annexes

<sup>144</sup> Le sujet fait référence à la continuité de sa mission de tuteur que nous avons introduit dans notre question précédente.

Pour la position de Sujet supposé savoir, nous avons déjà enregistré que Cédric exprime une certaine fierté à contribuer à la spécificité de la formation EPS qu'il considère comme la meilleure : « En même temps moi je suis, je reste en tant que prof en tant que ... être humain, convaincu de la force de notre formation en EPS, et syndicalement je pense que **c'est important qu'on s'implique en tant que tuteur** » (entretien de déjà-là, 50). Nous retrouvons ici un positionnement particulier du sujet dans sa profession, sa participation à l'organisation syndicale départementale. Concernant le savoir qui est en jeu pour être enseignant, le sujet se positionne par rapport aux contenus d'enseignement et à l'évolution de leur production : « j'ai regardé plein de sites d'Acrosport et après maintenant ... par rapport à tout ce champ des possibles, **il nous reste à faire un choix et c'est là où tu es vraiment un enseignant**. Tu fais des choix étant cohérent avec tes choix et tu te dis voilà je me sers de l'accro sport parce que je veux aller vers » (entretien de déjà-là 434). L'enseignant est ainsi celui qui se distingue par sa capacité à faire des choix parmi les contenus devenus facilement accessibles. Sa position d'expert lui permet de gagner du temps dans la transmission pour faire gagner du temps aux élèves : « simplement il y a des moments où là tu vois **pour gagner du temps** il faut que tu travailles là-dessus, ça c'est une chose importante parce que ça va permettre de dégager du temps, temps dont **tu auras besoin pour faire tout le reste**. C'est comme ça que je travaille avec les jeunes profs » (entretien de déjà-là 121)

Dans le registre de l'Impossible à supporter, le sujet met souvent en avant son attachement au travail en équipe : « Oui c'est l'équipe, parce **qu'on a un fonctionnement vraiment d'équipe** » - « **C'est l'équipe**, l'équipe on a décidé de tout mettre, tous nos contenus sur le drive. Contenus qui sont travaillés en équipe » (entretien de déjà-là 147-173). C'est une prescription répétée qui montre que Cédric ne supporte pas que les réflexions didactiques ne suivent pas les orientations prises en équipe. Le sujet est aussi sensible à une certaine conception de l'activité Volley : « Et ce qui me pose problème c'est **le côté trop décontextualisé** » (entretien-conseil J2, 111) - « : Ah, elle est tombée dans **des pièges de l'enseignement du Volley**, mais... je pensais qu'elle en éviterait un peu plus, elle est un peu tombée dedans quand même » (entretien post J2, 16). Le sujet ne supporte pas la conception décontextualisée du Volley utilisée par la majorité des enseignants EPS.



Les analyseurs	La singularité de Cédric
Conversion didactique	Expérience du sujet dans le tutorat de stagiaires Licence
	Expérience du sujet sur la gestion de la violence : ne pas se sentir visé personnellement par les attaques des élèves
	Expérience du sujet dans les activités à risques : toutes les expériences sont constructives mais celles avec une prise de risque amplifient ce phénomène
	Expérience du sujet dans l'activité volley : c'est en se questionnant sur l'activité pratiquée dans le cadre de l'association sportive que le sujet a repéré les pièges conceptuels à éviter
Sujet supposé savoir	La fierté du sujet de contribuer à la spécificité de la formation EPS considérée comme la meilleure.
	L'expérience du sujet est une richesse qui permet de prendre du recul et de faire évoluer les connaissances dans le temps
	Avec les contenus devenus facilement accessibles, le sujet distingue le rôle de l'enseignant par sa capacité à faire des choix parmi ceux-ci
	Le sujet reconnaît ne pas pouvoir vivre toutes les situations vécues par les élèves et devoir s'adapter.
	L'expertise du sujet lui permet d'être efficace dans la transmission pour faire gagner du temps aux élèves
	Le sujet reconnaît la primeur institutionnelle accordée au statut d'agrégé
	Le sujet entretient sa capacité d'apprentissage à partir de questionnements permanents
Impossible à supporter	Le sujet ne veut pas résumer son travail de formateur à l'obligation institutionnelle de certification.
	Le sujet veut inscrire sa démarche dans le cadre collectif des choix faits en équipe.
	Le sujet ne supporte pas que le temps de pratique des élèves soit réduit par l'activité de l'enseignant
	Le sujet ne supporte pas que les Inspecteurs cautionnent les dispenses de complaisance en natation de certains groupes culturels d'élèves.
	Le sujet ne supporte pas la conception décontextualisée du volley utilisée par la majorité des enseignants EPS.
Référence	Le sujet se réfère à sa formatrice IUFM qui l'a associé à différents projets et poussé à prendre des stagiaires
	Le sujet se réfère à une des exigences du haut niveau sportif : avoir une grande capacité d'écoute pour se construire à partir de ses échecs
	Le sujet se réfère à un modèle négatif : l'enseignant qui cherche à nouer des relations amicales avec ses élèves.
	Le sujet se réfère à un modèle marquant : un couple d'enseignants d'EPS reconnus localement
	Le sujet se réfère à un formateur STAPS pour une compétence disciplinaire spécifique qui lui est reconnue
	Le sujet se réfère à un modèle négatif : un tuteur qui n'incarnait pas le statut d'enseignant
	Le sujet se réfère à un modèle négatif : l'autre stagiaire qui n'arrive pas à prendre du recul dans son activité de référence

**Tableau 65 : Synthèse des singularités de Cédric.**

Enfin concernant les Références du sujet, nous retenons que Cédric se réfère à un formateur STAPS pour la compétence en Volley qui lui est reconnue : « j'ai beaucoup travaillé avec Lefond, et **c'est quelqu'un que j'appréciais beaucoup** je l'avais eu comme prof et puis on avait vachement sympathisé donc voilà » (entretien de déjà-là 374).

Parmi l'ensemble des singularités relevées dans les énoncés du sujet, nous pouvons retenir que Cédric a l'expérience de nombreux tutorats de stagiaires Licence et attribue sa spécialisation dans l'activité Volley à son investissement dans l'encadrement d'un groupe de l'Association Sportive. Il se positionne fièrement comme un contributeur de la formation EPS et considère qu'un enseignant se distingue par sa capacité à sélectionner les contenus à l'intérieur des possibilités offertes par les sites internet. Il se positionne aussi comme celui qui est capable de faire gagner du temps aux élèves dans leurs apprentissages. Par contre il ne supporte pas une certaine conception de l'activité Volley, celle basée sur la dé-contextualisation des situations de jeu, et ne veut pas s'éloigner des choix didactiques pris en équipe. Enfin Cédric se réfère à un formateur STAPS qu'il a beaucoup côtoyé et qui a participé à sa formation dans l'activité Volley.

#### 5.4.3.2 La construction de l'entretien d'après-coup

Après les cinq thématiques de la partie commune aux entretiens d'après coup, nous avons à notre disposition plusieurs possibilités d'introduire la mise en circulation de savoirs en continuité. Pour discuter des intentions qui se réalisent lors du premier entretien-conseil, nous choisissons d'entamer la partie spécifique à la singularité de l'activité de Cédric en présentant l'analyse du *savoir organiser la régulation*. Cette première approche permettra par exemple de vérifier quel est l'élément à prendre en compte pour expliquer la réalisation de l'activité de conseil : le contexte de la séance, le profil de la stagiaire, ou l'expérience de tuteur ? (Question 6 de l'entretien d'après-coup). Pour introduire l'autre objectif de notre questionnement, nous présentons un des écarts qui apparaît dans cette première journée : est-ce que le sujet se souvient qu'il devait répondre aux attentes de sa stagiaire en proposant une analyse en correspondance avec le cadre institutionnel ? Comment peut-il expliquer le fait qu'il n'a jamais réalisé cette mise en relation ? Nous savons ensuite que la catégorie des contenus disciplinaires est celle qui connaît le plus de remaniements : comment Cédric peut expliquer les décisions d13, d14, d16 et d17 qui sont toutes des nouveautés (question 7b de l'entretien d'après-coup) ?

Nous pensons qu'il est ensuite intéressant de discuter avec Cédric de son intérêt pour la modalité de transmission des consignes en mettant en relation les deux entretiens-conseil. Nous introduisons quelques pistes de réflexion pour vérifier comment son statut de Sujet supposé savoir peut-être en rapport avec ce point : « j'ai relevé que la discussion sur les modalités de transmission des consignes revenait dans chaque entretien. Est-ce que tu te souviens de cela ? Pourquoi cet intérêt porté sur ce point (l'expérience, la minoration des contenus, la recherche du gain de temps) ? » (Question 8a de l'entretien d'après-coup<sup>145</sup>).

---

<sup>145</sup> Voir la construction complète de l'entretien en annexe

Deux questions complémentaires (8b et 9) nous permettent d'introduire plusieurs facettes de l'expérience du sujet et un de ses Impossible à supporter tout en restant dans la catégorie des intentions qui se réalisent.

Après ces occasions de donner la parole au sujet sur des points divers, il est important maintenant de mettre en discussion un remaniement qui revêt un caractère particulier. Nous avons vérifié que contrairement à ses intentions initiales le sujet fait évoluer les échanges de chacun des entretiens-conseil vers une approche directive, en a-t-il conscience : « J'aborde maintenant le thème de la relation avec la stagiaire. Tu as été assez clair sur le type d'échanges que tu voulais avoir avec elle durant l'entretien. Est-ce que tu peux revenir dessus ? Sur le 2<sup>o</sup> entretien j'ai bien vérifié ta volonté d'utiliser le questionnement pour faire émerger des réponses. Penses-tu avoir évité le piège de la prescription ? Si je te dis que j'ai relevé la répétition de passage ou la stagiaire valide une présentation de ta part, est ce que tu peux m'expliquer pourquoi cela semble difficile d'échapper à ces monologues ? » (Question 10 de l'entretien d'après-coup). Peut-on mettre en rapport ces interventions prescriptives avec l'engagement dans sa mission que le tuteur a plusieurs fois souligné : « je pense que c'est important **qu'on s'implique** en tant que tuteur » - « Ça fait partie de mes **convictions** d'enseignant » (entretien de déjà-là 50-52), « j'aime bien et c'est à la fois **militant** aussi ... voilà. Je crois que si on a une richesse de formation qui est imbattable par rapport aux autres disciplines et donc je crois vraiment à ça, voilà » (entretien post J1, 41)

Deux axes de questionnement vont nous permettre de conclure l'entretien d'après-coup en donnant la parole à Cédric sur des thèmes qui semblent lui tenir à cœur (voir tableau 66) :

- Le premier concerne la définition de la profession : « J'ai relevé plusieurs expressions qui donnent une idée de ta définition du métier. Tu pourrais me redonner quelques idées à ce sujet avant que je te soumette ce que j'ai retenu ? » (Question 11 de l'entretien d'après-coup). Nous avons à notre disposition différents énoncés du sujet que nous pouvons introduire selon l'orientation des échanges : la position du sujet qui veut continuer de se questionner sur l'apprentissage, le fait qu'il ne supporte pas une démarche qui ne soit pas collective ou encore la référence à son propre tuteur qui n'incarnait pas le statut d'enseignant.

- Le second concerne l'engagement professionnel que nous avons déjà souligné : « Qu'est ce qui te motives, finalement, après toutes ces années, à t'investir dans le rôle de tuteur ? Il y a des personnes qui t'ont aidé à te forger cette motivation ? Comment tu vois cet engagement dans le tutorat par rapport à tes autres engagements ? » (Question 12 de l'entretien d'après-coup). Là encore plusieurs singularités du sujet peuvent être introduites dans la discussion pour le laisser donner sa propre opinion des éléments qui ont de l'importance pour ce thème : par exemple son expérience de tuteur « Oui facile. 10<sup>146</sup> j'ai déjà ... dans l'Ain il y a déjà 4 collègues qui sont profs maintenant en E.P.S. qui sont passés chez moi » (entretien de déjà-là 94). Il semble en dégager une

---

<sup>146</sup> Le sujet répond à notre questionnement sur le nombre d'année de tuteur qu'il a réalisé

certaine fierté, ce qui lui donne une certaine position en tant que formateur « En même temps moi je suis, je reste en tant que prof en tant que ... être humain, convaincu de la force de notre formation en EPS, et syndicalement je pense que **c'est important qu'on s'implique en tant que tuteur** » (entretien de déjà-là 50). Les références que nous pouvons proposer sont cette fois-ci celle de sa formatrice qui l'a poussé à prendre des stagiaires ou celle d'un couple d'enseignant d'EPS considéré par le sujet comme sa « deuxième famille » (entretien de déjà-là 368).

AXE DE QUESTIONNEMENT	Singularité à mettre en relation	Expression de la singularité
12 - l'engagement professionnel : qu'est ce qui te motives, finalement, après toutes ces années, à t'investir dans le rôle de tuteur ? Il y a des personnes qui t'ont aidé à te forger cette motivation ? Comment tu vois cet engagement dans le tutorat par rapport à tes autres engagements ?	Expérience du sujet dans le tutorat de stagiaires Licence	«Oui facile. 10 j'ai déjà ... dans l'Ain il y a déjà 4 collègues qui sont prof maintenant en E.P.S. qui sont passés chez moi » déjà-là 94.
	La fierté du sujet de contribuer à la spécificité de la formation EPS considérée comme la meilleure.	« En même temps moi je suis, je reste en tant que prof en tant que ... être humain, convaincu de la force de notre formation en EPS, et syndicalement je pense que c'est important qu'on s'implique en tant que tuteur » déjà-là 50. « Ça fait partie de mes convictions d'enseignant » déjà-là 52. « Je pense qu'on est une des formations si ce n'est L.A, formation la plus concrète et la plus ancrée dans le terrain de toutes les, de toutes les disciplines enseignées en second degré » déjà-là 54. « Déjà s'ils continuent à m'en envoyer beaucoup, et de me demander chaque année, et de deux, euh ... et en plus moi c'est une activité... c'est à la fois ... j'aime bien et c'est à la fois militant aussi ... voilà. Je crois que si on a une richesse de formation qui est imbattable par rapport aux autres disciplines et donc je crois vraiment à ça, voilà » post J1 41
	Le sujet se réfère à sa formatrice IUFM qui l'a associé à différents projets et poussé à prendre des stagiaires	« J'ai eu des stagiaires du temps de Marie Dupain, qui était à l'IUFM, j'ai des stagiaires de ... j'ai bossé en recherche avec Lefond à Lyon et ils m'ont demandé de faire un travail avec des stagiaires en licence aussi » déjà-là, 22. « Marie Dupain je dirais que c'est elle qui m'a un petit peu mis le pied à l'étrier » déjà-là 40. « C'est une ex-collègue qui est agrégée, qui est devenue responsable ESPE » déjà-là 46. « Bah elle m'a demandé si ça me, elle aurait voulu ... déjà on avait fait un travail en recherche avec elle et suite à cela, elle m'a dit ça serait bien que tu ais des stagiaires, c'était des stagiaires donc à l'époque licence, donc L3 et M1 » déjà-là 48
	Le sujet se réfère à un modèle marquant : un couple d'enseignants d'EPS reconnus localement	« Non, si j'ai été à l'AS tout le temps moi, et puis en plus mon entraîneur de club c'était mon prof en lycée handball donc ... L'autre c'était un copain ... Les profs d'EPS c'était ... Un gars avec qui j'étais en classe de la sixième à la terminale, c'est le père Danguerin il était prof d'EPS à Amiot, que j'ai eu comme prof. Son fils il était avec moi, de la sixième à la terminale donc c'était ma deuxième famille les Danguerins, donc j'étais aussi élevé par un prof d'EPS, qui elle aussi est prof d'EPS Madame. Elle était prof en collège et lui en lycée, c'est une famille ... c'est des légendes sur Bourg, tout le monde connaissait les Danguerins » déjà-là 368
Enoncés du sujet à mettre en rapport avec la question :	« Finalement oui, la reconnaissance est beaucoup plus importante quand elle vient des élèves. je trouve » déjà-là 234. « Ah oui, on est trois frangins on est deux profs d'EPS sur trois donc mon père était prof mais pas d'EPS. » déjà-là 364	

**Tableau 66 : illustration de la construction de l'entretien d'après-coup de Cédric. Question 12**

À l'aide des questions rattachées à des points précis de son activité ou à des thématiques plus générales fréquemment abordées par Cédric, nous pourrions donner la parole au sujet afin qu'il développe ses propres interprétations qui confirmeront, complèteront ou invalideront le premier niveau d'explication construit par le chercheur. L'entretien d'après-coup est le dispositif qui va permettre au chercheur d'avancer ses hypothèses sur l'organisation de l'activité du sujet, le deuxième niveau d'interprétation est celui qui implique le sujet lui-même : a-t-il conscience de ces interventions prescriptives, comment les explique-t-il ?

En résumé, l'entretien d'après-coup va être l'occasion de revenir progressivement avec le sujet sur sa propre activité. Nous discuterons avec lui des intentions qui se réalisent pour commencer à mettre en relation des éléments explicatifs à l'activité en continuité. Nous aborderons ensuite les décalages concernant la modalité de sa relation avec sa stagiaire, avec quelques hypothèses à soumettre concernant la dimension prescriptive de son activité : comment le sujet peut-il expliquer l'écart entre sa volonté de pousser les stagiaires à choisir leur propre voie et la prescription de ses propres contenus techniques en Acrosport et en Volley ? Deux axes de questionnement sur des thématiques qui semblent chères au sujet nous permettront de l'observer s'exprimer au regard de plusieurs de ses singularités : quelle est sa définition du métier et comment explique-t-il son engagement professionnel ?

---

#### 5.4.4 Les réponses du tuteur

Nous avons questionné Cédric sur le *savoir organiser la régulation* qui introduit notre partie spécifique. Nous pouvons trouver parmi ses réponses différents éléments qui montrent que la mobilisation de ce savoir repose bien sur plusieurs ressources :

- Le sujet revient rapidement sur le profil particulier de la stagiaire, pour lui « si je devais graduer les stagiaires en **ordre de ...d'admiration** par rapport aux futurs enseignants que ça va être. **Elle je la mets en numéro un** sans hésiter » (entretien d'après-coup 28). Cette caractéristique lui a permis à une certaine liberté dans son fonctionnement : « **on pouvait vraiment en parler sans filtre**. Elle avait parfaitement compris que c'était pas du jugement que c'était des orientations qu'on essayait d'être dans la didactique, ..., tu vois elle a jamais pris les limites qu'elle pourrait avoir à un instant **T elle a jamais pris ça comme une attaque personnelle** » (entretien d'après-coup 28).
- Il explique que c'est son expérience qui lui permet ce fonctionnement : « C'est l'expérience parce que **ça fait longtemps que je fais ça** » (entretien d'après-coup 85), il illustre cette capacité à être organisé par exemple dans son activité d'enseignant : « Donc plus tu fais le **plus tu as l'habitude et plus tu visualises** et moins tu as besoin de marquer, c'est comme quand tu commences un cycle en volley en seconde » (entretien d'après-coup 87).

Finalement, il prend en compte « plein de facteurs » pour réaliser une « analyse systémique » (entretien d'après-coup 91,93). Au-delà de la dimension contextuelle de la relation tuteur-tutoré (une stagiaire dont le sujet *admire* les ressources) c'est donc le déjà expérimentiel de tuteur et le déjà-là conceptuel d'enseignant qui expliquent la capacité du sujet à organiser comme il l'avait prévu son entretien-conseil.

Concernant le fait que le travail d'évaluation par les focales institutionnelles n'a pas été réalisé, le sujet apporte une réponse qui montre la distinction qu'il fait entre le cadre officiel de sa mission et l'activité qu'il a choisi de mettre en œuvre : « Peut-être parce que le cadre était un peu imbuvable, non mais c'était des catégories tellement génériques, **c'est des catégories fourre-tout** » - « on a l'impression qu'il faut cocher des choses mais **c'est pas ça qu'on fait** tu vois. Donc faut le faire... on a mis des croix, mais mon activité c'est pas ça, ça c'est du décorum » - « C'est-à-dire que je vais pas mobiliser mes ressources, mes interventions, pour coller à des items qui me semblent **trop génériques**, et qui ne sont **pas au cœur du métier** » (entretien d'après-coup 101,103-273). Il est alors intéressant de mettre en relation cette réponse avec une des singularités de Cédric : il ne veut pas résumer son travail de formateur à l'obligation institutionnelle de certification. Les propos tenus après-coup semblent confirmer cet impossible à supporter et nous pouvons imaginer que ce remaniement n'est pas forcément conscient pour le sujet au moment de

sa réalisation : c'est donc un déjà-là conceptuel de l'activité de tuteur qui prend le pas sur la demande institutionnelle de la stagiaire et agit à l'insu du sujet.

Nous observons ensuite les réponses de Cédric au pointage de son intérêt pour l'observation des modalités de transmission des consignes aux élèves. Le sujet signale directement que c'est une intention importante pour lui : « Après on a tous des dadas, mon dada c'est **qu'il ne faut pas parler trop**, mon dada c'est qu'il faut mettre en action rapidement », et le sujet tient à marquer ce point de vue en frappant du poing sur la table lorsqu'il précise un peu plus loin : « Pour le coup c'est quelque chose que je surligne ». Ces propos confirment l'idée que le sujet s'organise depuis une position *d'expert qui lui permet de gagner du temps dans la transmission pour faire gagner du temps aux élèves*. Nous avons identifié que le sujet *ne supporte pas que le temps de pratique des élèves soit réduit par l'activité de l'enseignant* et l'attitude du sujet après-coup confirme que ces singularités participent au remaniement observé. Le déjà intentionnel d'enseignant de faire gagner du temps aux élèves influence l'activité de tuteur.

Lorsque que nous arrivons à l'étude du premier axe de questionnement, nous remarquons que Cédric rend compte de sa conception du métier d'enseignant à de nombreuses occasions :

- Il y a d'abord le rappel de la place des APSA dans la conception des leçons d'EPS : « moi mon intervention elle est sur le métier d'enseignant. L'accro sport reste le support c'est comme l'accro sport pour des élèves ce n'est qu'un support éducatif voilà. L'idée **ce n'est pas d'être prof d'accro sport**, l'idée **c'est être prof d'EPS qui utilise l'accro sport** » (entretien d'après-coup 73)
- Ensuite c'est un renforcement de cette idée qui apparaît lorsqu'on lui présente les décisions de discussion de contenus spécifiques à l'Acrosport : « **Notre rôle c'est de les faire, les groupes**, faut vraiment qu'il y ait des interactions et des différences et **qu'on ne reproduise pas un schéma existant**. Moi ce qui m'intéresse c'est qu'il y ait un gothique, une grande gueule, un gym, un petit gros et qu'ils fassent quelque chose d'artistique. J'en ai rien à foutre de la qualité du produit, **c'est ces interactions qui m'intéressent** » (entretien d'après-coup 73). Dans la même réponse, il complète cette définition par un exemple en Volley : « **Moi j'en ai rien à foutre qu'il y a des volleyeurs** attaquant court mais se poser le problème de ne pas faire tomber le ballon avec des joueurs de niveau 1 niveau 2 niveau 3 niveau 4, qui affrontent un niveau 1 un niveau 2 un niveau 3, un niveau 4 là, là tu travailles en sport co ». Et Cédric conclue en définissant l'enseignant par une position distincte du milieu sportif : « c'est la différence entre un prof et un animateur sportif. **Là tu touches la différence** ».
- Sa définition suivante est à mettre en relation avec son rapport aux contenus : « tu regardes sur Internet tu as 200 préparations de cycles tout prêts d'Acrosport. Donc **le problème il est pas là**, les contenus tu les as, maintenant le fait **d'avoir les contenus ne fait pas de toi un enseignant**, moi

demain tu me donnes un livre de maths je suis pas prof de maths. Tu vois » (entretien d'après-coup 129). Il précise ici la compétence professionnelle qui est prioritaire.

- Le point suivant présent dans les propos de Cédric renvoie à la poursuite de son objectif concernant le temps de pratique des élèves : « Moi je me rappelle d'une élève qui me disait, c'est vieux ça, « **oh on transpire en Volley avec vous Monsieur** », c'était une surprise pour elle. Tu vois, or tous les profs d'EPS le savent, tous sans exception le savent, **c'est le volume de pratique qui change les pratiques** » - « **C'est fondamental, c'est un des socles de notre métier.** Le temps de pratique. Sinon c'est du bla-bla, sinon on est dans le décoratif » (entretien d'après-coup 131-147). Cet aspect répétitif et incontournable confirme sa singularité dans ce domaine : le sujet ne peut s'empêcher de vouloir faire gagner du temps pour la pratique des élèves.
- Plusieurs fois au cours de l'entretien d'après-coup, Cédric a prononcé les mots ou expressions *militant, engagé* : « Et puis des fois **tes perceptions t'engagent**, t'engagent politiquement, t'engagent humainement » - « **Tu es tuteur, tu t'engages.** C'est pas neutre, il n'y a rien de neutre. Ça n'existe pas les gens neutres donc tu donnes ton interprétation du métier » - « **Peut-être que c'est militant** effectivement, c'est peut-être ça ouais je veux dire à un moment donné voilà, on va gagner du temps » - « **je suis ... très militant** de cette façon, de percevoir le cursus des stagiaires » - « **c'est un acte militant** surtout en Licence, c'est pas payé » (entretien d'après-coup 120-127-181-185- 261). Le déjà-conceptuel du métier d'enseignant chez Cédric est donc rattaché à la notion d'engagement et l'activité de tuteur en devient une des mises en œuvre possible. Un sentiment de fierté est à nouveau associé à cette définition : « Je pense que **c'est une force de notre profession.** Donc oui c'est évidemment militant. » (Entretien d'après-coup 185).

Nous pouvons synthétiser le point de vue de Cédric en précisant qu'il considère les APSA comme un simple support éducatif, l'objectif de ses interventions n'est pas d'obtenir de belles prestations sportives comme l'animateur sportif mais de produire des interactions éducatives entre les élèves. Son rapport aux contenus est distant maintenant qu'internet permet un accès rapide et pluriel à ceux-ci, le critère principal d'une activité enseignante réussie est le temps de pratique des élèves. Ce déjà-là conceptuel du métier d'enseignant EPS est nourri de plusieurs singularités et parmi celles-ci l'attachement fort à une position militante qui participe à la valorisation de la formation professionnelle est un élément qui revient fréquemment dans les propos du sujet.

Au cours de nos échanges, nous sommes revenus sur les personnes qui ont pu servir d'élément déclencheur pour la constitution de ce déjà conceptuel. Finalement, les Références que cite à nouveau le sujet éclairent notre second questionnement concernant cette dimension engagée et les motivations qui le poussent à poursuivre son activité de tuteur. Cédric reprend les mêmes mots<sup>147</sup> pour qualifier les trois enseignants EPS qu'il a eu comme élève au lycée et qui sont devenus importants pour lui « Donc c'est mon deuxième père

---

<sup>147</sup> Voir verbatim de l'entretien de déjà-là

un peu, Paul ça a été mon entraîneur de handball pendant 10 ans quand j'étais jeune. Et Stéphane c'était devenu un copain (entretien d'après-coup 217). Il cite ensuite de nombreux enseignants et formateurs qui lui ont servi de « modèles » au même titre que ces « 3 profs d'EPS » qu'il a retrouvé comme collègues en intégrant son établissement actuel. Il précise alors « Michel Dangué c'est lui qui m'a dit quand je suis arrivé il m'a dit bon allez ça **c'est à toi**, responsable de... Il faisait partie des trois personnes qui géraient le Snep<sup>148</sup>, et il m'a dit bah ce sera toi le secrétaire départemental, sans trop me laisser le choix ça c'était en 99 » pour faire comprendre « Des choses comme ça, des gens qui ont vraiment **une influence forte sur moi** » / « C'est beaucoup d'humains, **c'est des rencontres** » / « c'est des gens extraordinaires humainement et dans les valeurs et dans la définition du métier voilà **c'est des gens qui me font évoluer** » (entretien d'après-coup 219).

À l'aide de ces indications nous observons que le sujet est animé d'un déjà-là intentionnel de tuteur de transmission d'une conception engagée du métier d'enseignant EPS. Nous faisons alors l'hypothèse que le sujet reporte sur son stagiaire un désir de transmission : c'est la projection de sa propre expérience de jeune enseignant accueilli par des *figures* de la profession, figure de l'enseignant lorsqu'il était élève puis figure du collègue lorsqu'il a été nommé dans le même établissement. Cette analyse est étayée par les propos du sujet qui confirme quelques paragraphes plus loin qu'il intègre complètement son activité de tuteur à sa conception de l'enseignant EPS : « non pas de distinction. Ça fait partie du même type d'investissement. Je crois fondamentalement à l'EPS comme discipline éducative donc tuteur **c'est une façon d'aider aussi** » (entretien d'après-coup 243). En revenant aux propos initiaux de Cédric, cet investissement prend même une tournure symbolique : « j'ai beaucoup travaillé avec Lefond, qui était **le pape du volley sur Lyon**, et c'est quelqu'un que j'appréciais beaucoup » (entretien de déjà-là, 374). Nous émettons l'hypothèse que la transmission est celle d'une information particulière : le sujet doit diffuser la *parole sainte* que lui a *révélée* une rencontre exceptionnelle.

---

<sup>148</sup> Syndicat National d'Éducation Pysique



Grâce à l'entretien d'après coup, nous avons appris que le sujet se réfère à la fois aux caractéristiques de sa stagiaire et au savoir-faire issu de ses expériences de tuteur et d'enseignant pour expliquer son *savoir organiser la régulation*. Son déjà intentionnel d'enseignant qui cherche à faire gagner du temps aux élèves est bien à l'origine du savoir échangé dans le domaine de la modalité de transmission des consignes aux élèves. Lorsque l'on parcourt les réponses du sujet tout au long de l'entretien d'après-coup, celui-ci souligne de nombreuses fois les contours de sa définition du métier. Au final son déjà-là conceptuel de l'enseignant d'EPS est le reflet d'une position militante dans la profession dont la formation professionnelle est un atout. Cet attachement à la transmission d'une vision engagée du métier est peut-être à rechercher du côté des personnes référentes qu'il a rencontrées dans sa formation ou lors de son arrivée dans l'établissement. Entraîneur de longue date, second père ou copain, trois enseignants incarnent cette *figure* du prof EPS humain qui a aidé le sujet à se construire. En se voyant confié la suite de l'activité syndicale après le départ d'une de ces rencontres qui l'ont influencé et fait évoluer, il conçoit sa fonction de tuteur comme une *mission*. Nous émettons l'hypothèse que le sujet transfère sur ses stagiaires ce désir de transmission entre génération, et la parole qu'il délivre prend même une dimension *sacrée* si on se réfère à sa formation auprès du *pape* du Volley. Cette révélation du déjà-conceptuel d'un « savoir militant » va nous permettre de revenir sur les savoirs « enseigner l'Acrosport et enseigner le Volley ».

---

#### 5.4.5 Cédric et le savoir « enseigner l'acrosport /enseigner le Volley-ball »

Nous présentons à Cédric sa manière de transmettre de nombreux contenus techniques. Le sujet explique d'abord que c'est inhérent à l'activité de régulation : « **ça arrive tout le temps** parce que c'est toujours l'idée, le prévu et ce que tu vois ». Il indique cependant que malgré les limites du dispositif, cela révèle bien de la dimension engagée de son activité :

« Je peux pas en une année lui donner le fruit de 30 ans d'expérience, c'est pas possible. Et puis il y a des choses qui restent de ma perception. Et puis **des fois tes perceptions t'engagent**, t'engagent politiquement, t'engagent humainement » (entretien d'après-coup 121). C'est un *rapport engagé au savoir* que le sujet exprime clairement ici.

À l'issue de plusieurs échanges, le sujet décrit lui-même l'écart qui existe :

« **Mon impression c'est de ne pas imposer**, mais après voilà si toi ta perception ... j'ai tendance à me servir de ce que je vois pour lui faire dire les choses » - « tu dis forcément ce que toi tu penses,

forcément **c'est tes valeurs** et tes focus. Tu ne peux pas faire comme si ton expérience elle ne servait à rien. Donc être d'une neutralité parfaite pour qu'elle, elle se fasse, c'est super compliqué... **Moi j'y suis jamais arrivé** » (entretien d'après-coup 171-175).

Le sujet est ensuite capable d'apporter des éléments de réponse sur différents plans :

- Une dimension personnelle : « **Moi j'ai toujours eu la gueule ouverte** donc après c'est des défauts personnels. Mais je lui dis tout le temps ça, « au bout d'un moment il faut que j'arrête de parler et c'est à toi de dire vraiment » » (entretien d'après-coup 187).
- Une dimension professionnelle. Pour l'Acrosport : « **Notre rôle c'est de les faire les groupes**, faut vraiment qu'il y a des interactions et des différences » (entretien d'après-coup 117), et pour le Volley : « C'est encore une fois l'idée de gagner du temps, c'est-à-dire **on va pas refaire tout le débat** de pourquoi on est arrivé à ces contenus là, mais on constate que ça marche » (entretien d'après-coup 191).

Cette dernière remarque renvoie aux deux singularités du sujet dans son rapport au temps que nous avons déjà signalées : les contours de son déjà conceptuel de l'activité de l'enseignant sont bien ceux de l'efficacité dans la transmission de contenu.

Concernant la conception du Volley, nous savons que Cédric a de nombreuses fois revendiqué une analyse efficace de l'activité. Dans le déroulement de l'après-coup, il confirme à nouveau :

« Oui, **le Volley est enseigné de façon répétitive** où ils font des groupes de niveau avec des élèves mais... Les quiches resteront des quiches à vie, c'est pour ça qu'on a l'éternel débutant. C'est la façon dont sont faits les groupes, nous on a commencé à faire ça il y a une dizaine d'années **on a vu des changements radicaux** » (entretien d'après-coup 189).

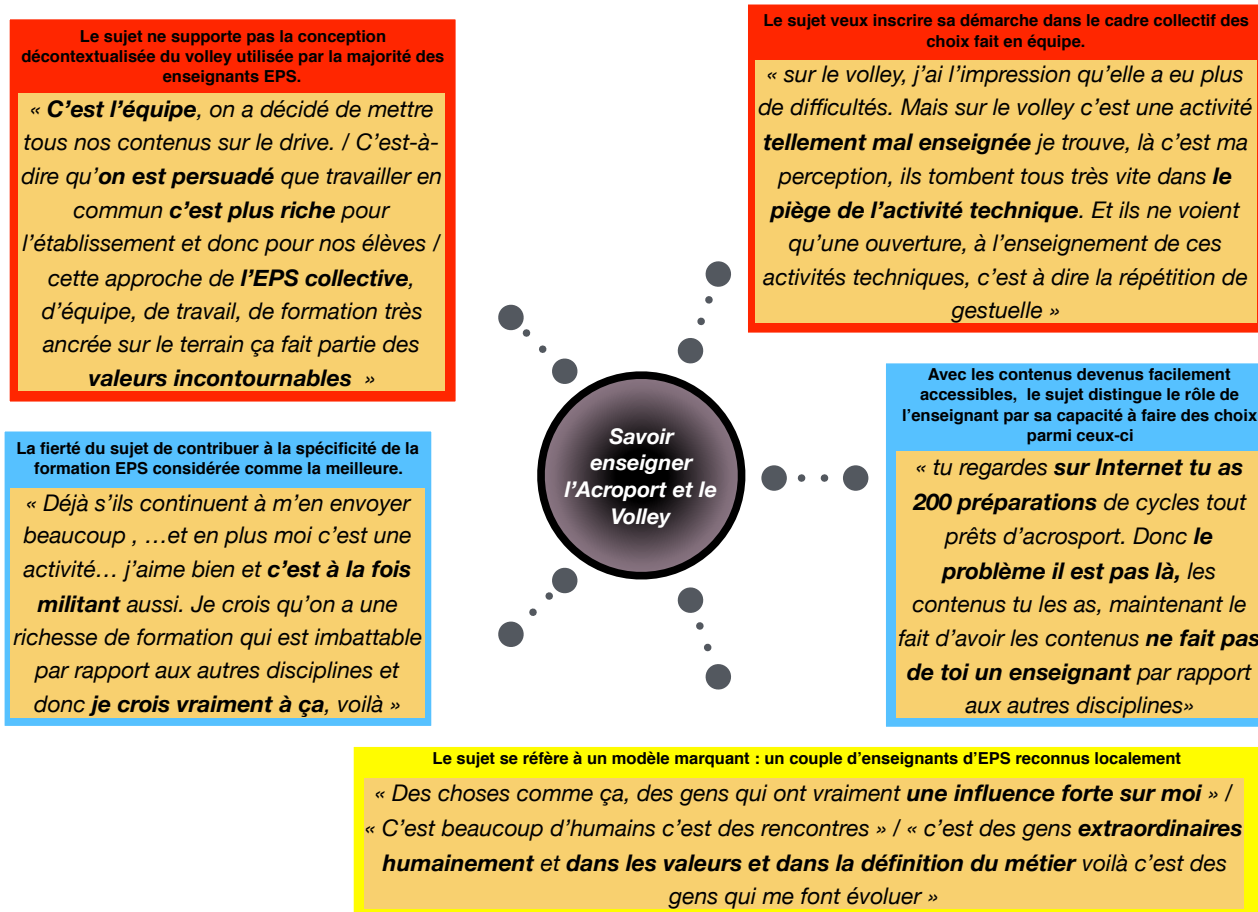
Pour le sujet il existe donc une autre manière de faire et l'équipe EPS de son établissement en est la dépositaire.

À l'issue de ces échanges, nous pouvons comprendre l'origine des savoirs techniques prescrits à l'aide des réponses de Cédric :

- Le sujet sait que c'est un défaut personnel récurrent d'être diffus et volubile dans ses échanges ;
- Il est guidé par la volonté de gagner du temps en présentant l'aboutissement de ses démarches réflexives ;

- Enfin, pour le Volley, il est particulièrement attaché à valoriser une conception de l'activité qui est peu mise en œuvre dans la profession.

Ces explications sont cohérentes entre elles et déductives des déjà-là qui participent à la résolution des dilemmes qui animent Cédric. Nous l'avons observé, le sujet a non seulement de l'expérience et des références dans les activités, il a aussi un déjà-là intentionnel de gain de temps dans la transmission des contenus (voir schéma 30).



### Schéma 30 : Les singularités de Cédric à mettre en relation avec les savoirs enseigner l'Acrosport/ le Volley

Cependant, quelque chose résiste à ce premier niveau d'explication. De manière improbable, à l'intérieur même des réponses de l'après-coup, le sujet renforce notre perception d'une division lorsque nous lui présentons son mode de relation prescriptif :

« Mais je lui donnerai **jamais** de recette, enfin j'ai l'impression de pas donner de recettes toutes prêtes parce que **je crois pas à ça** ». (entretien d'après-coup 171).

Nous savons que cette remarque est fondée sur son expérience de tuteur, mais cette tension impérieuse (les énoncés « jamais », « je crois pas à ça ») nous incite à rechercher ce que les Impossibles à supporter de Cédric peuvent apporter comme éclairage. Deux aspects de la singularité de Cédric attirent notre attention. Le premier concerne sa conception du métier d'enseignant qui intègrent un *rapport collectif aux savoirs*. Resurgissent de manière répétée tout au long des échanges sa volonté de participer pleinement au respect et au développement de ce cadre collectif de travail :

« C'est-à-dire **qu'on est persuadé**, on est cinq profs, que **travailler en commun c'est plus riche pour l'établissement**, on est persuadé que des évaluations communes et un discours commun **c'est plus riche** pour l'établissement et donc **pour nos élèves** » (entretien de déjà-là 219). « il n'y avait **pas une équipe comme on a nous**, nous on a une équipe... **une équipe rare à Morin**, on a une équipe où on se voit toutes les trois semaines, ou on fait tous les contenus en commun tous **sans exception**, mais **jusqu'aux détails** » - « cette approche de **l'EPS collective**, d'équipe, de travail, de formation très ancrée sur le terrain ça fait partie des **valeurs incontournables** » (entretien d'après-coup 199-265).

Le second impossible à supporter concerne directement le savoir en jeu pour le Volley. Le sujet est critique, de manière récurrente, à l'égard de la conception décontextualisée de l'activité qu'il regrette de voir trop souvent en œuvre, y compris chez sa stagiaire :

« **Les choses qui m'ont posé problème** c'est plus rapport aujourd'hui à l'activité qu'à ta posture d'enseignant. Parce que à mon sens t'es tombé dans le piège de tous les collègues qui enseignent le volley, piège dans lequel je suis tombé » - « **C'est pas possible** de faire des constructions quand ils sont placés comme ça » - « Et **ça c'est un vrai problème**, et 90 % des collègues font un échauffement en face-à-face » (entretien-conseil 3-31-59).

Nous pensons alors que cet attachement à une mise en commun des choix didactiques ainsi qu'à une conception du Volley sont des leviers puissants pour expliquer les choix de Cédric. Ils sont révélateurs de ce qu'il ne supporte pas dans sa confrontation au Réel, ici un enseignement de l'Acrosport contraire aux choix d'équipe ou une mise en œuvre jugée inefficace de l'activité Volley. Divisé entre son intention de questionner sa stagiaire et l'obligation de critiquer des modes de fonctionnements qu'il réfute, Cédric ne peut s'empêcher de prescrire des contenus précis pour l'enseignement de l'Acrosport et du Volley (voir schéma 31). Les théories psychanalytiques qui nourrissent notre cadre théorique nous permettent alors d'introduire la notion de désir. C'est son acception Lacanienne qui nourrit ici notre analyse : « par définition, le sujet ne trouve aucun objet adéquat qui restaurerait la complétude rompue au moment de sa venue au monde. Il ne trouve pas l'objet adéquat parce que l'objet perdu cause son désir tandis que l'objet trouvé n'est qu'un substitut » (Sauret, Alberti, Lapeyre & Révillion, 2010, p. 124-125). Nous émettons l'hypothèse que Cédric ne peut résister au désir d'imposer une conception collective des contenus en

Acrosport et analyse de l'activité Volley qu'il n'arrive jamais à retrouver dans les enseignements habituels et traditionnels.

«Mais je lui donnerai **jamais** de recettes, enfin j'ai l'impression de pas donner de recette toute prête parce que **je crois pas à ça** » (entretien d'après-coup)

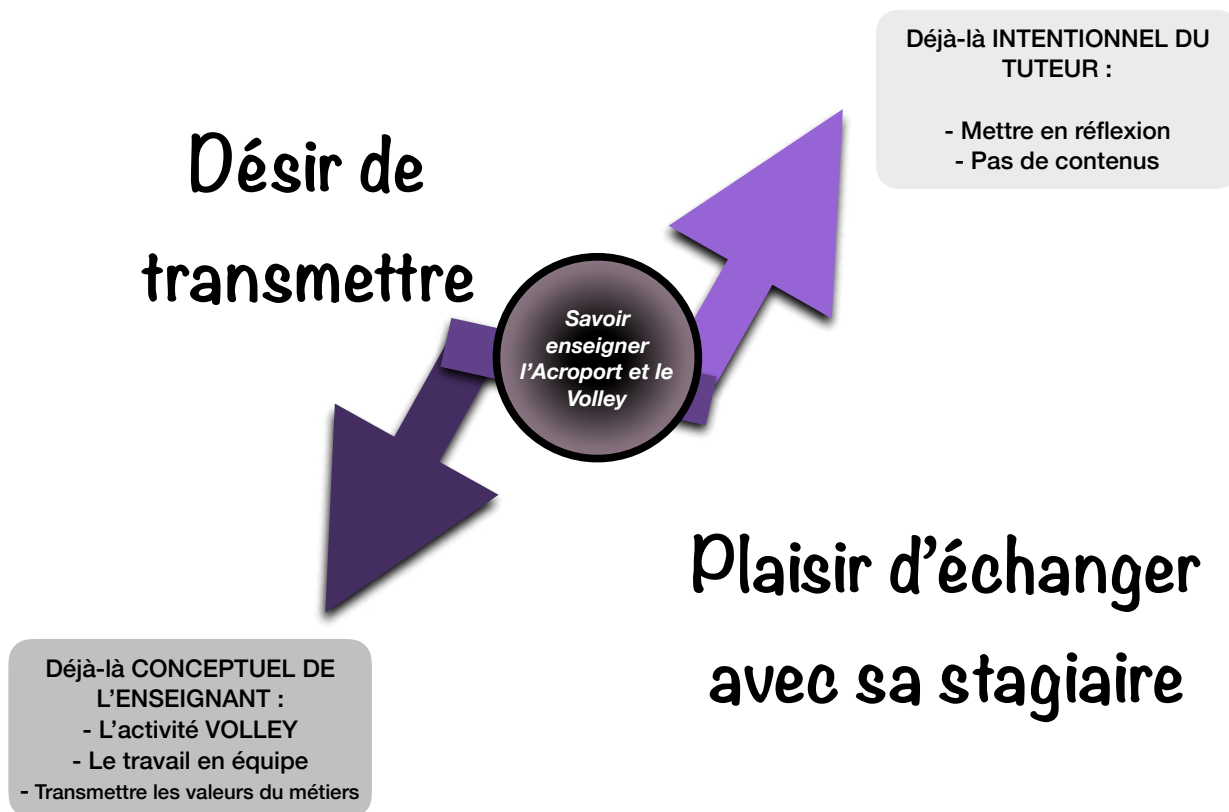


Schéma 31 : La division de Cédric lorsqu'il met en circulation les savoirs enseigner l'Acrosport/ le Volley

Pour traiter les savoirs disciplinaires « enseigner l'Acrosport / le Volley » Cédric réalise plusieurs remaniements sans que ceux-ci puissent être justifiés par une explication didactique prévisible ou cohérente. Au départ son déjà-là intentionnel de tuteur lui permet de prôner un mode de relation coopératif pour que sa stagiaire trouve sa propre manière d'enseigner les activités. Cependant, nous remarquons avec le sujet lui-même que son caractère bavard et sa volonté de gagner du temps dans ses transmissions contredisent ses intentions initiales. Cette explication à *la surface des échanges* va être approfondie grâce aux analyseurs de la didactique clinique. À côté de son déjà-là intentionnel de gain de temps, deux déjà-là conceptuels influencent la transmission de savoir à l'insu du sujet. Il y a d'abord l'attachement à la dimension collective de la conception des contenus d'enseignement dans son établissement qui incite le sujet à les prescrire directement à sa stagiaire. Il y a ensuite la conception de l'activité Volley que le sujet s'est forgée par expériences et rencontres qui le poussent à refuser les mises en œuvre « classiques » de l'activité Volley qu'il sait inefficaces. Les deux injonctions intimes relevées illustrent la complexité des réactions du sujet lorsqu'il est confronté au Réel d'un savoir qui résiste. Les théories psychanalytiques qui nourrissent notre cadre théorique nous permettent alors d'introduire la notion de désir. Le savoir est considéré comme objet de désir (Beillerot, 2014) et nous émettons l'hypothèse que Cédric ne peut résister au désir d'imposer les conceptions du travail en équipe et de l'enseignement du Volley, désir qu'il n'arrive jamais à retrouver dans son quotidien d'enseignant. C'est une mise en circulation du savoir enseigner l'Acrosport et le Volley qui est troublée par les dynamiques inconscientes du sujet.

## 5.5 Hélène et le doute du savoir

### 5.5.1 Intentions et décisions sur deux épreuves

Nous suivons l'activité d'Hélène sur deux journées de visite durant l'année scolaire :

- La première visite a lieu début Décembre pour une classe de 4ème en activité de Volley, 2ème séance du cycle.
- La seconde visite a lieu en Mars, pour une classe de 4ème, c'est la troisième séance d'escalade.

#### 5.5.1.1 Les intentions d'Hélène pour le premier entretien-conseil

Pour sa première visite nous avons relevé 16 intentions chez Hélène (entretien ante et inter). Elle a donné beaucoup d'indications sur la manière dont elle voulait organiser son entretien (voir tableau 67), par exemple (i2) : « ma séquence d'observation, bah ...j'ai pu remplir le tableau que j'avais préparé, tu vois mon tableau me convenait... euh Voilà **j'ai observé ce que je voulais observer** » (entretien inter J1, 2).

Domaine	Catégorie d'intentions	Nombre d'intentions initiales	N°
Organisation de la régulation	Intention d'organisation de la régulation	4	<i>i1, i2, i3, i4</i>
Contenus discutés au cours de l'entretien	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	2	<i>i5, i6</i>
	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	3	<i>i7, i8, i9</i>
	Intention de régulation sur les contenus enseignés	4	<i>i10, i11, i12, i13</i>
Relation pendant l'entretien	Intention de régulation par approche directive centrée sur le contrôle		
	Intention de régulation par approche directive centrée sur l'information		
	Intention de régulation par approche collaborative	2	<i>i14, i15</i>
	Intention de régulation par approche non directive		
Domaine affectif	Intention de régulation affective	1	<i>i16</i>

**Tableau 67 : la répartition des types d'intentions relevées chez Hélène, séquence de Décembre (entretien ante et inter)**

Le domaine des contenus enseignés est particulièrement présent avec 4 intentions qui expriment la volonté de discuter de la connaissance de l'activité : (i10) « J'imagine ce qu'il veut dire mais je pense qu'il y a un problème de, ...que **je sais pas si il maîtrise trop le volley-ball** » (entretien ante J1, 84). Ce questionnement sur le sens des choix didactiques est renforcé à l'issue de l'observation : (i10) « J'imagine ce qu'il veut dire

mais je pense qu'il y a un problème de, ...que je sais pas si il maîtrise trop le volley-ball » (entretien inter J1, 26), (i13)« Et **quel sens pour les élèves** quoi, quel sens ça a, parce qu'après il les a fait mettre en tournoi, en équipes hétérogènes et la aussi je voudrais lui faire soulever, euh...quels sont les points positifs et négatifs de faire des équipes hétérogènes » (entretien inter J1, 48).

Hélène a aussi plusieurs intentions de régulation sur les interventions auprès des élèves (voir tableau 68) dont la plupart sont exprimées après l'observation de l'activité didactique du stagiaire (i8) : « il regarde, il tourne autour des groupes mais ouais là, c'est un truc que j'ai vu ce matin en séance **qu'il a du mal à intervenir auprès des élèves** quand ils sont en situation d'apprentissage » (entretien inter J1, 6).

Catégorie	Intentions initiales	N°
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : respecter la logique d'organisation institutionnelle	<i>i1</i>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : respecter une modalité de recueil des observations personnalisée et éprouvée	<i>i2</i>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : commencer l'entretien par le bilan du stagiaire sur la séance	<i>i3</i>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : réussir à conclure l'entretien avec un bilan et une ouverture	<i>i4</i>
Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : observer le temps d'activité des élèves en rapport avec l'APS	<i>i5</i>
Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : observer l'organisation de l'espace à travers sa délimitation	<i>i6</i>
Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : observer la mise en place de retour auprès des élèves	<i>i7</i>
Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : discuter des modalités d'échanges avec les élèves	<i>i8</i>
Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : discuter des adaptations à la spécificité d'un élève en difficulté	<i>i9</i>
Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : vérifier la connaissance de l'activité à travers les contenus mis en oeuvre	<i>i10</i>
Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : vérifier l'usage de la fiche d'observation par des élèves de collège	<i>i11</i>
Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : vérifier l'origine de certaines mise en situation intégrées par les élèves	<i>i12</i>
Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : faire émerger l'importance des choix didactiques dans l'efficacité de l'articulation situation d'apprentissage/situation de référence	<i>i13</i>
Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : réussir à mettre en place et entretenir une logique déductive chez le stagiaire	<i>i14</i>
Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : réussir à ne pas devenir prescriptive	<i>i15</i>
Intention de régulation affective	Mettre en confiance : relativiser la gêne induite par la position d'observé	<i>i16</i>

**Tableau 68 : les intentions initiales relevées chez Hélène, séquence de décembre (entretiens ante et inter).**

Dans le domaine de la modalité de communication, Hélène signale sa volonté à être collaborative et pas prescriptive mais insiste sur les difficultés que cela va lui poser :



- Avoir des questionnements qui fonctionnent (i14) : « et je vais essayer mais ça **j'ai un peu du mal**, en lui posant les questions qu'il trouve des solutions mais ça, ... euh ...c'est un peu difficile, en fait en apportant mes questions il arrive lui à trouver la solution, tu vois **que je lui impose pas...**» (entretien inter J1, 28).
- Rester dans les conseils sans imposer son point de vue (i15) « je lui ai donné des conseils mais je veux pas que...des conseils ... **lui peut aussi me poser des questions**, s'il me demande réellement mon avis je vais lui donner » (entretien inter J1, 52).

Enfin la tutrice veut utiliser l'image de l'inversion des rôles pour mettre en confiance son stagiaire (i16) : « s'il venait dans mon cours ce serait la même chose il verrait des trucs que moi je verrais pas forcément, en introduction ouais **je vais le rassurer** » (entretien inter J1, 54).

En résumé, la tutrice s'est fixée un cadre bien structuré d'organisation de son entretien-conseil avec par exemple une introduction permettant à son stagiaire de faire le bilan de son intervention en Volley avec une classe de quatrième. Elle annonce une volonté de le faire réfléchir par questionnement tout en reconnaissant que cela sera difficile pour elle. À l'issue de la visite, son intention de discuter de la connaissance de l'activité est renforcée par l'observation de séquences pour lesquelles elle s'interroge sur le sens de leur programmation. Elle veut aussi revenir sur le type de retour aux élèves que son stagiaire réalise. Enfin elle compte rassurer son stagiaire en lui expliquant qu'elle aussi elle se sentirait observée si les rôles étaient inversés.

### 5.5.1.2 L'activité de Hélène durant le premier entretien-conseil

Durant l'entretien-conseil la tutrice réalise la plupart de ses intentions. C'est notamment le cas pour l'organisation de son activité :

- Elle déroule les points qu'elle a relevés tout au long de l'entretien (i2)
- Elle commence son activité en donnant la parole à Hugo : « ensuite qu'est-ce que... au niveau de ta séance ton déroulement de séance, ton rapport avec les élèves tes contenus, globalement **est-ce que tu as vu des points positifs des points négatifs ?** », (entretien-conseil J1, 15)

Par contre nous remarquons qu'Hélène ne conclue pas son entretien par une activité de bilan comme prévu, c'est une première rupture (voir tableau 69).

N°	Catégorie	Intentions initiales	Décisions en Continuité/Nouveauté/Rupture	Enchaînement
<b>i1</b>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : respecter la logique d'organisation institutionnelle	<b>CONTINUE</b> : activité d'organisation de la séquence de régulation conforme aux consignes	<b>DCC</b>
<b>i2</b>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : respecter une modalité de recueil des observations personnalisée et éprouvée	<b>CONTINUE</b> : activité d'organisation du recueil des données opérationnelle pour organiser l'entretien	<b>DCC</b>
<b>i3</b>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : commencer l'entretien par le bilan du stagiaire sur la séance	<b>CONTINUE</b> : activité d'écoute du ressenti du stagiaire	<b>DCC</b>
<b>i4</b>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : réussir à conclure l'entretien avec un bilan et une ouverture	<b>RUPTURE</b> : Il n'y a pas de bilan demandé au stagiaire	<b>DR</b>
<b>i5</b>	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : observer le temps d'activité des élèves en rapport avec l'APS	<b>CONTINUE</b> : activité de validation du temps d'activité	<b>DC</b>
<b>i6</b>	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : observer l'organisation de l'espace à travers sa délimitation	<b>CONTINUE</b> : activité de validation et de conseil sur les modalités de délimitation de l'espace	<b>DCC</b>
<b>i7</b>	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : observer la mise en place de retour auprès des élèves	<b>CONTINUE</b> : activité de questionnement et de conseils sur l'organisation et la véracité des retours aux élèves mis en place	<b>DCC</b>
<b>i8</b>	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : discuter des modalités d'échanges avec les élèves	<b>CONTINUE</b> : activité de questionnement et de conseils sur la pertinence des retours aux élèves à mettre en place	<b>DC</b>
<b>i9</b>	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	Régulation sur l'intervention : discuter des adaptations à la spécificité d'un élève en difficulté	<b>CONTINUE</b> : activité répétée de description de l'activité d'un élève en difficulté	<b>DC</b>
<b>i10</b>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : vérifier la connaissance de l'activité à travers les contenus mis en oeuvre	<b>CONTINUE</b> : activité de questionnement et de conseil sur différentes caractéristiques de l'activité support	<b>DCC</b>
<b>i11</b>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : vérifier l'usage de la fiche d'observation par des élèves de collège	<b>RUPTURE</b> : Il n'y a pas de discussion spécifique sur l'adéquation de la fiche d'observation	<b>DR</b>
<b>i12</b>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : vérifier l'origine de certaines mise en situation intégrées par les élèves	<b>CONTINUE</b> : rapide activité de questionnement sur certaines mise en oeuvre des élèves	<b>DC</b>
<b>i13</b>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : faire émerger l'importance des choix didactiques dans l'efficacité de l'articulation situation d'apprentissage/situation de référence	<b>CONTINUE</b> : activité de questionnement et de conseil sur les réponses des élèves en fonction des consignes données	<b>DC</b>
<b>i14</b>	Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : réussir à mettre en place et entretenir une logique déductive chez le stagiaire	<b>CONTINUE</b> : activité de questionnement et de relance pour faire identifier les obstacles didactiques relevés	<b>DC</b>
<b>i15</b>	Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : réussir à ne pas devenir prescriptive	<b>RUPTURE</b> : activité de conseils répétées à l'issue de chaque points abordés	<b>DR</b>
<b>i16</b>	Intention de régulation affective	Mettre en confiance : relativiser la gêne induite par la position d'observé	<b>CONTINUE</b> : activité de formalisation et de partage des sentiments de gêne	<b>DC</b>
<b>d17</b>	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	<b>Intention initiale non formulée.</b> <b>Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ</b> : activité de questionnement sur une attitude particulière en situation d'encadrement sportif	<b>DN</b>
<b>d18</b>	Intention de régulation affective	<b>Intention initiale non formulée.</b> <b>Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ</b> : activité d'explication des dynamiques en jeu dans le travail en équipe	<b>DN</b>
<b>d19</b>	Intention de régulation par approche directive centrée sur l'information	<b>Intention initiale non formulée.</b> <b>Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ</b> : activité de signification d'une erreur de fonctionnement administratif	<b>DN</b>

**Tableau 69 : correspondances entre intentions initiales et décisions de Hélène à partir de l'analyse de l'entretien-conseil, séquence de Décembre.**

Concernant le domaine des interventions auprès des élèves, Hélène fait de nombreux retours à Hugo : 11 paragraphes pour i7, 7 paragraphes pour i8 et 4 longs paragraphes pour i9<sup>149</sup>. Cette activité de régulation est organisée sous forme de questionnements, de remarques et de conseils :

- Questionnements (i7) : « quand tu passes auprès de chaque groupe c'est qu'est-ce que tu fais, qu'est-ce que tu regardes, qu'est-ce que tu leur dis ? » - « Alors oui, **est-ce que tu as regardé** tes élèves pendant le tournoi ? », (entretien-conseil J1, 107-133).
- Remarques : (i7) « Et à la fin tu n'as pas eu le temps de faire ton retour parce que **tu étais pris par le temps** » (entretien-conseil J1, 161), (i 8) « et comme tu n'as pas eu le temps de..., d'observer vu que tu étais pris par le tableau, mais ça arrive à tout le monde... », (entretien-conseil J1, 159).
- Conseils : (i8) « et c'est des rites, c'est un moyen aussi de, le bilan aussi à la fin des séances, les rituels ça permet aussi de poser les choses tu vois » (entretien-conseil J1, 169), (i9) « Mael, **je vais te dire un peu comment moi l'année dernière j'avais procédé** sachant que voilà quoi, y avait de trois trucs qui peuvent fonctionner d'accord. Donc on en parlera » (entretien-conseil J1, 169).

Finalement Hélène définit clairement ce qu'elle attend de son stagiaire lorsqu'il est avec sa classe : (i7) « **donc ce qu'on peut en retenir** c'est là, comment dire, le bilan, de faire des retours, quand ils sont en situation d'exercice d'apprentissage ou matchs, aller vers les filles les encourager, pas que vers les filles mais aussi les arrêter, les stopper, tu l'as dit toi même, Le feed-back, pour différencier » (entretien-conseil J1, 163). Et dans ce registre du rapport aux élèves la tutrice fait une régulation nouvelle en rapprochant l'attitude en cours de Hugo de ce qu'elle a pu observer lors de la co-animation des activités d'AS : (d17) « donc je te vois sur les séances, ou je te vois en ...AS, et ...alors en AS je sais pas quelle est ta position par rapport à Charlie et à moi et des fois, c'est un sentiment, j'ai peur...j'ai l'impression que tu as peur de, pas des élèves, hein pas du tout, mais **peur de prendre par exemple en AS**, prendre le truc à ta ...manière » (entretien-conseil J1, 185).

Dans le registre des contenus de l'activité Volley la tutrice ne revient pas sur l'usage de la fiche d'observation que le stagiaire a mis à disposition des élèves. Par contre elle le questionne à plusieurs reprises comme elle l'avait prévu avec ses intentions. Et nous pouvons remarquer que pour atteindre son objectif – le sens de l'activité programmée, (i10) -elle a une démarche interrogative assez répétée. Elle prend soin de prévenir Hugo, « **c'est pas des questions pièges** hein vraiment, est-ce que tu as fait des situations pour **leur faire comprendre pourquoi** il faut faire une jeu, un jeu en passes ? », (entretien-conseil J1, 77) mais insiste sur des changements qu'elle voudrait que son stagiaire mette en œuvre :

- (i10) : « « **il faudra que tu fasses le test**, combien, quelle zone, ou est-ce qu'ils marquent le point ? Tu verras qu'il y a une zone qui n'est jamais utilisée pour marquer le point c'est la zone arrière /

---

<sup>149</sup> Voir annexes

voilà, parce qu'après ça va un peu à l'encontre si je te dis sur ta situation si le ballon arrive en zone avant et que là il y a un gros espace libre, tu vois **il y a une petite contradiction**, tu vois » (entretien-conseil J1, 85).

- (i13) : « ils ont le même terrain, zone avant zone arrière sauf que **tu peux bonifier** ... tel point pour, un niveau 2, eux ils ont cinq points si le ballon arrive en zone arrière et qu'ils marquent le point en faisant un jeu de relais autrement les autres points, 1 point par exemple le niveau de l'attaque placée » (entretien-conseil J1, 85).

Finalement Hélène déploie deux activités différentes ce jour-là : par ses questions répétées elle cherche à faire déduire à son stagiaire les impasses didactiques de ses situations (i14) mais elle complète cette approche collaborative par la définition de consignes à mettre en œuvre. Elle se trouve donc en rupture avec son intention i15 de ne pas devenir prescriptive.

Enfin deux décisions nouvelles sont prises par le sujet sur des points annexes à la séance :

- (d18) : il s'agit de la répartition de l'animation des activités à l'AS qui sous-tend la place du stagiaire au sein de l'équipe EPS : « **et tu verras au stage plein air** que quand on intervient en VTT, alors en kayak c'est différent mais en VTT on est trois profs il y en a UN qui intervient c'est tout, c'est lui qui donne les consignes pour tout le groupe » - « des fois en kayak ils font un sous-groupe dans le groupe donc chacun prend, tu vois voilà et on voit mais voilà et ça il faut le dire aux collègues, il faut pas rester dans son coin. Et être frustré » (entretien-conseil J1, 221-227).
- (d19) : la tutrice signale à son stagiaire Hugo qu'il n'a pas respecté le cadre de fonctionnement pour pouvoir suivre un conseil d'administration : « **il faut demander pour être invité**, autrement ils t'invitent pas comme ça » (entretien-conseil J1, 254).

En conclusion nous pouvons dire que le sujet a une activité de transmission qui est en correspondance avec la majorité de ses intentions : elle organise son entretien comme prévu, elle questionne et conseille son stagiaire sur ses interventions auprès des élèves à de nombreuses occasions, elle aborde la conception de l'activité Volley en insistant sur les points qu'elle veut voir tester avec les élèves. La mise en œuvre de ses intentions est réalisée à l'aide de nombreux questionnements. Au cours de l'analyse didactique de l'activité Volley, la tutrice est cependant en rupture avec son intention initiale de ne pas devenir prescriptive. À côté de cette rupture principale, trois discussions nouvelles apparaissent, elles concernent des points qui ne sont pas en rapport direct avec l'activité support comme la répartition de l'animation des groupes d'AS ou la démarche pour participer à un Conseil d'administration.

### 5.5.1.3 Les intentions de Hélène pour le second entretien-conseil

Pour l'entretien-conseil du mois de Mars, nous observons 10 intentions chez Hélène (tableau 70).

Domaine	Catégorie d'intentions	Nombre d'intentions initiales	N°
Organisation de la régulation	Intention d'organisation de la régulation	<b>3</b>	<b><i>i1, i2, i3</i></b>
Contenus discutés au cours de l'entretien	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	<b>3</b>	<b><i>i4, i5, i6</i></b>
	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves		
	Intention de régulation sur les contenus enseignés		
Relation pendant l'entretien	Intention de régulation par approche directive centrée sur le contrôle	<b>1</b>	<b><i>i9</i></b>
	Intention de régulation par approche directive centrée sur l'information		
	Intention de régulation par approche collaborative	<b>2</b>	<b><i>i7, i8</i></b>
	Intention de régulation par approche non directive		
Domaine affectif	Intention de régulation affective	<b>1</b>	<b><i>i10</i></b>

**Tableau 70 : la répartition des types d'intentions relevées chez Hélène, séquence de Mars (entretien ante et inter)**

La tutrice présente à nouveau plusieurs intentions d'organisation de son activité, nous retrouvons la même volonté de donner la parole au stagiaire en introduction et en conclusion des discussions (i2 et i3). Hélène est aussi attachée à organiser son observation y compris en améliorant sa prise de notes (i1) : « **que mon tableau soit plus structuré**, que ce soit moins le bordel » (entretien ante J2, 30).

Pour l'activité Escalade Hélène n'a pas prévu d'échanger sur les interventions de Hugo ou sur ses contenus. Ses intentions sont concentrées sur l'organisation de la séance :

- L'intention i4 est en rapport avec la spécificité de l'activité support : « **comme l'escalade c'est ...une activité quand même qui est à risque** entre guillemets donc déjà je vais regarder si tout ce qui est sécurité tout ça c'est tout bien mis en place, tous les nœuds les vérifications de baudrier etc. » (entretien ante J2, 40).
- (i5) est dans la continuité de cette spécificité, la tutrice s'interroge sur la répercussion de ces contraintes sur le temps de pratique des élèves : « se poser des questions sur comment je peux améliorer cette organisation, comment je peux améliorer pour que **...les élèves pratiquent quand même tout en étant sur la sécurité** » (entretien inter J2, 4).

- L'intention i6 apparaît après l'observation et renvoie elle aussi au postulat initial de la contrainte organisationnelle de l'activité « des élèves qui s'amuse avec les cordes **parce qu'en fait ils s'ennuient**, ...parce qu'ils ont besoin ...de pratiquer » (entretien inter J2, 10).

Les intentions suivantes sont toutes formalisées en fonction des faits observés durant la séance d'escalade (voir tableau 71).

Catégorie	Intentions initiales	N°
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : améliorer la structuration de l'observation pour faciliter son exploitation durant l'entretien	<b>i1</b>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : commencer l'entretien par le bilan du stagiaire sur la séance	<b>i2</b>
Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : conclure l'entretien par un bilan du stagiaire sur l'entretien	<b>i3</b>
Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : vérifier la gestion de la sécurité pour une activité à risque	<b>i4</b>
Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : réfléchir à l'organisation de la séance pour augmenter le temps de pratique	<b>i5</b>
Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : pointer un ensemble d'incidents révélant une mauvaise gestion de la classe	<b>i6</b>
Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : questionner par rapport aux faits observés	<b>i7</b>
Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : amener le stagiaire à se poser des questions sur une activité mal maîtrisée	<b>i8</b>
Intention de régulation par approche directive centrée sur le contrôle	Relation pendant l'entretien : donner des conseils pour s'approprier une activité avec un enjeux de sécurité	<b>i9</b>
Intention de régulation affective	Mettre en confiance : rassurer sur les difficultés liées à la spécificité de l'activité	<b>i10</b>

**Tableau 71 : les intentions initiales relevées chez Hélène, séquence de Mars (entretiens ante et inter).**

Hélène marque d'abord sa volonté d'avoir une approche collaborative (i7 et i8) pour aider son stagiaire qui a « **une méconnaissance là de cette activité**, ...il y a beaucoup d'enjeux de sécurité etc. ...et ben ça fait que quand on maîtrise pas une activité comme ça et ben la séance euh ...se passe pas super bien » (entretien inter J2, 4).

Cependant, par rapport aux enjeux de sécurité, elle annonce qu'elle va donner des conseils : « je vais lui proposer quand même des... bah là **je vais lui proposer des méthodes d'organisation**, ...des situations qui peuvent lui faciliter la tâche » - « **des conseils** et puis aussi je pense que c'est une activité qu'il faut pratiquer et aller voir pratiquer » (entretien inter J2, 32-34). Elle justifie cette approche directive par les enjeux soulevés par cette activité : « faire émerger là qu'il y a un problème, ...**une non maîtrise d'une activité comme celle-ci peut avoir des conséquences** » (entretien inter J2, 44).

Cette prise en compte de la spécificité de l'activité et des problèmes qu'elle peut poser pour un débutant est assortie d'une volonté de bienveillance (i10) : « alors **je veux le rassurer** en disant que l'escalade ce n'est pas une activité facile ...que même nous, voilà le rassurer déjà en premier » (entretien inter J2, 16).

En conclusion nous savons que la tutrice est organisée avec les mêmes intentions que pour son premier entretien-conseil. Cette fois-ci elle veut concentrer ses échanges sur l'organisation de l'activité support : ses intentions découlent du postulat que l'activité Escalade pose des contraintes d'organisation en lien avec les enjeux de sécurité. Après avoir observé que le stagiaire était en difficulté avec le temps de pratique des élèves de la classe de quatrième, la tutrice veut avoir une approche collaborative pour l'aider à dépasser cet écueil. Cependant, face aux conséquences d'une activité à risques, elle veut prescrire des méthodes d'organisation et des situations. Cette volonté directive est assortie d'une intention de bienveillance à l'égard d'un stagiaire débutant en Escalade.

#### *5.5.1.4 L'activité d'Hélène durant le second entretien-conseil*

L'activité d'organisation de l'entretien-conseil est conforme aux intentions d'Hélène (i1, i2 et i3) : elle *déroule* son observation, elle commence par interroger Hugo sur son ressenti et elle lui demande ce qu'il a retenu de l'entretien en guise de conclusion.

Nous pouvons remarquer par ailleurs que c'est l'ensemble des intentions qui sont réalisées (tableau 72).

N°	Catégorie	Intentions initiales	Décisions en Continuité/Rupture	Enchaînement
<i>i1</i>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : améliorer la structuration de l'observation pour faciliter son exploitation durant l'entretien	<b>CONTINUE</b> : activité d'organisation de l'entretien suivant la chronologie de la séance	<b>DC</b>
<i>i2</i>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : commencer l'entretien par le bilan du stagiaire sur la séance	<b>CONTINUE</b> : activité d'écoute du ressenti du stagiaire	<b>DCC</b>
<i>i3</i>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : conclure l'entretien par un bilan du stagiaire sur l'entretien	<b>CONTINUE</b> : activité de finalisation de l'entretien par interrogation du stagiaire	<b>DC</b>
<i>i4</i>	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : vérifier la gestion de la sécurité pour une activité à risque	<b>CONTINUE</b> : activité de discussion des points importants de gestion de la sécurité	<b>DCC</b>
<i>i5</i>	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : réfléchir à l'organisation de la séance pour augmenter le temps de pratique	<b>CONTINUE</b> : activité de questionnement sur les limites de l'organisation mise en place	<b>DCC</b>
<i>i6</i>	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	Régulation sur l'organisation : pointer un ensemble d'incidents révélant une mauvaise gestion de la classe	<b>CONTINUE</b> : activité d'identification des incidents avérés et potentiels	<b>DC</b>
<i>i7</i>	Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : questionner par rapport aux faits observés	<b>CONTINUE</b> : activité de questionnement sur les points remarquables identifiés	<b>DCC</b>
<i>i8</i>	Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : amener le stagiaire à se poser des questions sur une activité mal maîtrisée	<b>CONTINUE</b> : activité de questionnement sur la maîtrise de l'activité	<b>DC</b>
<i>i9</i>	Intention de régulation par approche directive centrée sur le contrôle	Relation pendant l'entretien : donner des conseils pour s'approprier une activité avec un enjeu de sécurité	<b>CONTINUE</b> : activité de présentation des remédiations nécessaires	<b>DC</b>
<i>i10</i>	Intention de régulation affective	Mettre en confiance : rassurer sur les difficultés liées à la spécificité de l'activité	<b>CONTINUE</b> : activité de formalisation et de prise en compte des difficultés rencontrées	<b>DC</b>
<b>d11</b>	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	<b>Intention initiale non formulée. Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ</b> : Activité de critique d'un choix didactique institutionnel	<b>DN</b>
<b>d12</b>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	<b>Intention initiale non formulée. Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ</b> : Activité de prescription détaillée de mises en oeuvre pédagogiques	<b>DN</b>
<b>d13</b>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	<b>Intention initiale non formulée. Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ</b> : Activité de description d'une logique professionnelle générale	<b>DN</b>

**Tableau 72 : correspondances entre intentions initiales et décisions de Hélène à partir de l'analyse de l'entretien-conseil, séquence de Mars.**

Hélène transmet de nombreux savoirs permettant d'organiser la sécurité en Escalade (i4) : « **ensuite tu leur as dit** le descendeur, d'accord. Le descendeur, au niveau sécurité les cheveux des filles doivent être attachés » - « quand ils assurent, il y a encore beaucoup d'élèves qui assurent avec la main en haut, c'est-à-dire qu'il faut vraiment insister sur le 1, 2, le 2 ils touchent la cuisse et ne jamais lâcher la corde du bas » (entretien -conseil J2 27-35).

Elle questionne Hugo sur les possibilités d'améliorer l'organisation de la séance (i5) : « **est-ce que tu as une manière de remédier à ça ?** Sachant qu'ils débutent en Escalade, qu'il faut apprendre à utiliser le matériel, et que toi tu dois aussi vérifier le matériel, est-ce que tu n'aurais pas une idée de, **d'organiser ta séance différemment ?** », (entretien -conseil J2 23). Hélène lui fait remarquer les incidents critiques que génèrent son organisation (i6) : « je pense que pour certains ça va, parce que ce qu'il se passe c'est qu'après t'as des Mathis, des Yann, ils s'amuse avec les cordes etc. » (entretien -conseil J2 17).



Nous pouvons remarquer que pour réaliser cette activité de remédiation dans le domaine de l'organisation d'une séance d'Escalade, la tutrice cherche à collaborer avec son stagiaire :

- Elle le questionne souvent (i7) : « **Donc à quel moment d'après toi** c'est le plus adapté de faire la vérification des baudriers ? », (entretien -conseil J2, 9).
- Elle l'incite à se poser des questions (i8) : « ...ensuite euh, au niveau du matériel, **toi, enseignant, tu dois avoir quoi sur toi ?** » - « Quelle position doit avoir le contre assureur en Escalade ? » - « je pense que c'est une activité, il faut aussi que, peut-être que tu ...tu pratiques un peu l'Escalade ou pas du tout ? », (entretien-conseil J2 17-31-71).

Cette volonté d'accompagner le stagiaire dans son apprentissage des prérequis de l'activité Escalade est assortie d'une volonté de relativisation des difficultés rencontrées (i10) : « **avant de commencer**, je voulais te dire que l'Escalade c'est une activité ... tu as dû t'en apercevoir qui est hyper complexe » - « Au début moi j'ai enseigné l'Escalade ...alors je pratiquais par contre. Et ben au début mais c'était... **je dis mais je leur apprends rien** » (entretien -conseil J2 1-125).

Nous observons que les décisions de la tutrice sont conformes à ses intentions d'accompagner son stagiaire dans une activité exigeante. Hélène avait traduit cette idée par la volonté de prescrire des conseils pour une activité contenant des enjeux de sécurité (i9) : « **ce que tu peux faire** c'est les faire refaire la situation où ils assurent et s'avancent vers la paroi » - « **indications aussi pour ta prochaine séance**, leur rappeler que quand ils assurent avant que l'élève démarre, la communication est très importante, « prêt ? » », (entretien -conseil J2 37-47). Cette activité de conseils initialement prévue est renforcée par la décision nouvelle de rentrer dans les détails de mise en œuvre pédagogique (d12) : « Départ là, arrivée à cette prise-là, je mets un scotch hop, de couleur, ils doivent grimper là et redescendre, hop, **après ils passent à côté et tu fais trois ou quatre espèces carré** / et les gamins il y en a ils adorent essayer de faire la traversée. Ils montent ils traversent avec le moins de prise de main, **le but c'est ça** » (entretien -conseil J2, 79).

Enfin nous relevons deux autres nouveautés qui, tout en partant de l'analyse des difficultés rencontrées avec l'activité Escalade, mettent en discussion soit un rapport aux choix institutionnels de gestion de la technique d'assurage (d11) soit un rapport à l'évolution des compétences professionnelles selon les activités programmées (d13).

En résumé nous observons que la tutrice organise son entretien conformément à son cadre de fonctionnement. Ses décisions de discuter de l'organisation d'une activité à risque qui pose problème à son stagiaire sont toutes conformes à ses intentions : elle transmet beaucoup de réflexions sur la sécurité de manière interrogative en même temps qu'elle prescrit de nombreuses consignes à mettre en œuvre. Cette activité de formation à l'activité Escalade est renforcée par une décision nouvelle de rentrer dans les détails techniques et pédagogiques des situations proposées. Cette transmission du savoir enseigner l'Escalade est assortie d'une compréhension des difficultés du stagiaire mises en relation avec les problèmes que chacun rencontre dans cette activité. Cette relativisation est aussi l'occasion d'une décision nouvelle de discussion du rapport aux activités enseignées et des possibilités de progrès professionnels.

---

## 5.5.2 Observations des écarts

### *5.5.2.1 Les écarts qui résistent sur le premier entretien-conseil*

Lors de l'entretien post, Hélène nous explique pourquoi elle en est venue à donner beaucoup de conseils pour l'enseignement de l'activité Volley : « des fois j'ai l'impression dans son attitude **qu'il attend que je lui dise comment il faut faire** » (entretien post J1, 63). La tutrice confirme que cette activité prescriptive ne correspond pas à sa conception de la régulation : « mais **ça me gêne de lui dire il faut faire ça** il faut faire ci, l'activité Volley c'est ça ! ... ça, ça me gêne j'aimerais qu'il fasse son activité » (entretien post J1, 189). Avec ces informations nous comprenons que le sujet s'adapte à l'attitude de son stagiaire et cherche à maintenir la discussion, nous pouvons classer cet écart dans la catégorie 1 (voir tableau 73).

N°	Catégorie	Intentions initiales	Décisions en Continuité/ Nouveauté/Rupture	Enchaînement	Classification des écarts	
					é-T1 / é-T2	Écarts non expliqués
<b>i4</b>	Intention d'organisation de la régulation	Organisation de la régulation : réussir à conclure l'entretien avec un bilan et une ouverture	<b>RUPTURE :</b> Il n'y a pas de bilan demandé au stagiaire	<b>DR</b>		<b>Pourquoi le tuteur a oublié de proposer à son stagiaire de faire un bilan ?</b>
<b>i11</b>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : vérifier l'usage de la fiche d'observation par des élèves de collège	<b>RUPTURE :</b> Il n'y a pas de discussion spécifique sur l'adéquation de la fiche d'observation	<b>DR</b>		<b>Pourquoi le tuteur n'aborde pas un point spécifique clairement identifié ?</b>
<b>i15</b>	Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : réussir à ne pas devenir prescriptive	<b>RUPTURE :</b> activité de conseils répétées à l'issue de chaque points abordés	<b>DR</b>	Le tuteur adapte sa régulation à l'attitude du stagiaire	
<b>d17</b>	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	<b>Intention initiale non formulée.</b> <b>Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ :</b> activité de questionnement sur une attitude particulière en situation d'encadrement sportif	<b>DN</b>		<b>Pourquoi le tuteur aborde subitement un point délicat ?</b>
<b>d18</b>	Intention de régulation affective	<b>Intention initiale non formulée.</b> <b>Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ :</b> activité d'explication des dynamiques en jeu dans le travail en équipe	<b>DN</b>	Le tuteur profite du sujet abordé pour donner des explications sur les organisations à venir	
<b>d19</b>	Intention de régulation par approche directive centrée sur l'information	<b>Intention initiale non formulée.</b> <b>Intention nouvelle non formulée après la visite</b>	<b>NOUVEAUTÉ :</b> activité de signification d'une erreur de fonctionnement administratif	<b>DN</b>		<b>Pourquoi le tuteur change d'attitude pour aborder ce point ?</b>

**Tableau 73 : caractérisation des écarts entre intentions initiales et décisions prises par Hélène dans l'entretien-conseil, séquence de Décembre.**

Concernant l'apparition de la décision de discuter des dynamiques en jeu au sein d'une équipe EPS (d18) nous pouvons remarquer que les interventions d'Hélène font suite à une remarque de Hugo : « c'est dur et en plus ... je pense que si c'est moi qui construisait la séance etc. j'apprendrais alors que là c'est pas évident parce que, et puis même ça me gêne en fait, que toi tu construises la séance et que ce soit moi qui organise les trucs » (entretien-conseil J1, 190). C'est donc une adaptation à la contingence de la situation : la tutrice continue le fil de la discussion que son stagiaire a fait évoluer vers un fait qu'il tient à annoncer, elle en profite pour parler des possibilités à venir, c'est donc un écart de type 1.

Il reste plusieurs écarts sans explication a priori. Parmi ceux-ci nous relevons deux ruptures qui correspondent à un non traitement de l'intention initiale : pourquoi Hélène ne conclue pas l'entretien par un temps de bilan (i4), concernant son interrogation sur une fiche d'observation trop compliquée à manipuler pour les élèves (i11), pourquoi ne discute-t-elle pas de ce point initialement prévu avec Hugo ?

Enfin nous avons relevé que la tutrice introduit deux sujets de discussion sans que nous arrivions à trouver leur origine soit dans un entretien précédent soit dans le fil de la discussion de l'entretien-conseil lui-même :

les remarques d'Hélène concernent à chaque fois l'attitude de son stagiaire, soit lorsqu'il est animateur de l'AS (d17) soit lorsqu'il désire assister à un conseil d'administration. Pourquoi la tutrice pointe soudainement ces deux aspects de l'implication du stagiaire dans la vie de l'établissement ?

### 5.5.2.2 Les écarts de Hélène lors de la deuxième séquence de régulation

Pour le second entretien-conseil, l'analyse des verbatim de la journée nous permet d'identifier trois écarts (voir tableau 74).

N°	Catégorie	Intentions initiales	Décisions en Continuité/ Rupture	Enchaînement	Classification des écarts	
					é-T1 / é-T2	Ecarts non expliqués
<b>d11</b>	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	<i>Intention initiale non formulée. Intention nouvelle non formulée après la visite</i>	<b>NOUVEAUTÉ : Activité de critique d'un choix didactique institutionnel</b>	<b>DN</b>	Le tuteur profite du départ en stage du stagiaire pour mettre en question une option critiquable	
<b>d12</b>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	<i>Intention initiale non formulée. Intention nouvelle non formulée après la visite</i>	<b>NOUVEAUTÉ : Activité de prescription détaillée de mises en oeuvre pédagogiques</b>	<b>DN</b>		<b>Pourquoi le tuteur détaille précisément ses apports pédagogiques ?</b>
<b>d13</b>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	<i>Intention initiale non formulée. Intention nouvelle non formulée après la visite</i>	<b>NOUVEAUTÉ : Activité de description d'une logique professionnelle générale</b>	<b>DN</b>		<b>Pourquoi le tuteur s'engage dans une réflexion générale ?</b>

**Tableau 74 : caractérisation des écarts entre intentions initiales et décisions prises par Hélène dans l'entretien-conseil, séquence de Mars.**

Nous pouvons déjà remarquer que ces trois écarts relèvent exclusivement de décisions nouvelles d'introduire des sujets de discussion qui n'ont pas été anticipés dans la journée. Concernant la première décision de critiquer un choix institutionnel de gestion de la technique d'assurance (d11), nous pensons que la tutrice fait un rapprochement entre le fait qu'elle soit obligée de revenir sur les détails de l'organisation de la sécurité en Escalade et la formation que va avoir Hugo avec les autres stagiaires du département. Nous imaginons qu'elle anticipe la position de son stagiaire qui sera confronté à deux options pour améliorer la contre-assurance et réduire le risque de chute grave en escalade. Nous prenons la décision de classer cet écart en type 2 : c'est pour que la réflexion d'Hugo sur son apprentissage de l'enseignement de l'assurance/contre-assurance soit la plus efficace possible qu'elle lui présente déjà la variété des informations qu'il va recevoir.

Concernant l'écart sur les contenus de l'activité Escalade (d12), l'analyse de l'entretien post nous révèle qu'il existe un décalage entre l'activité détaillée que nous avons observée et la représentation que la tutrice se fait de cette activité : « mais alors **j'ai donné deux trois situations** comme ça, **mais pas tant que ça** »

(entretien post, J1, 40). Cette décision de donner des détails de mise en œuvre de contenus Escalade n'est ni prévue ni réellement reconnue : pourquoi la tutrice devient très prescriptive dans ses échanges sur l'activité escalade ?

Enfin la dernière décision nouvelle que nous avons relevée concerne une réflexion d'ordre général sur le caractère évolutif du métier que la tutrice introduit à l'intérieur de ses échanges sur l'Escalade (d13)

### *5.5.2.3 Mise en relation des écarts constatés dans les deux séquences de régulation*

Au premier abord nous ne distinguons pas d'éléments qui nous permettraient de reconnaître des similitudes au niveau des remaniements de l'activité décisionnelle d'Hélène.

Nous pouvons remarquer que la tutrice produit très peu de ruptures dans ses décisions. Nous savons que la tutrice est attachée à fonctionner dans un cadre préalablement défini et les nombreuses intentions d'organisation de la régulation sont mise en œuvre. Il reste l'écart du bilan non réalisé lors du premier entretien ainsi que l'omission de la discussion sur la fiche d'observation des élèves qui ressortent du fonctionnement organisé d'Hélène. Mais nous ne pouvons pas les mettre en relation avec d'autres remaniements de ce type.

Concernant les décisions nouvelles qui apparaissent dans chacun des entretiens, là encore il est délicat d'opérer des mises en correspondance. L'activité de transmission des détails de situations pédagogiques en Escalade ne trouve pas d'équivalent pour l'activité Volley et cela semble correspondre à la fois à l'exigence de sécurité de l'activité et à la maîtrise de ces contenus par la tutrice qui est une pratiquante de l'activité. Il reste alors trois décisions nouvelles qui, d'une certaine façon, apparaissent comme une rupture dans les entretiens-conseil : ce sont à chaque fois des décisions de discussion de sujets qui sortent du cadre de l'analyse didactique et pédagogique. Ce point commun pourrait renvoyer à une sorte d'activité de réflexion sur des attitudes professionnelles : quelle position avoir lorsqu'on est animateur d'AS, comment être en relation avec l'administration, comment faire évoluer nos compétences disciplinaires au fur et à mesure des années ?

Pour résumer le travail d'analyse des écarts nous pouvons pointer le fait que peu de ruptures apparaissent dans l'activité décisionnelle de la tutrice. Les deux remaniements d'intention se réalisent sur le premier entretien-conseil et ne semblent pas avoir de correspondance dans le second. De même, les multiples décisions nouvelles qui apparaissent au cours des deux journées sont difficilement comparables. L'activité remaniée de la tutrice ne présente pas de caractéristiques permettant de dégager un fonctionnement singulier répété.

## 5.5.3 Interprétations des remaniements

### 5.5.3.1 Les singularités de Hélène

En analysant l'ensemble des verbatim rédigés à l'issue des deux journées de visite nous avons relevé 24 singularités chez Hélène (voir tableau 75).

	Les singularités d'Hélène
Conversion didactique	Expérience du sujet sur la conception de son enseignement : la séance doit être préparée pour pouvoir l'adaptée
	Expérience du sujet sur l'attitude de l'enseignant : il faut être calme pour ne pas énerver les élèves
	Expérience du sujet sur la gestion des élèves : prendre le temps de s'occuper des élèves en difficulté
	Expérience du sujet en tant que tutrice : ce rôle permet de prendre du recul sur son propre travail
	Expérience du sujet sur l'engagement professionnel : le travail et la rigueur permettent de surmonter les difficultés
	Expérience du sujet sur la gestion de classe : l'importance des rituels et de leur compréhension
Sujet supposé savoir	Les doutes du sujet sur son niveau de compétence : la peur de ne pas pouvoir répondre aux attentes du stagiaire
	La difficulté du sujet à assumer la mise à distance des élèves conférée par son statut et les connaissances associées.
	La difficulté pour le sujet à assumer en même temps les rôles de tutrice et de collègue.
	Les difficultés pour le sujet à conduire l'entretien à travers des questionnements pertinents
Impossible à supporter	Le sujet ne supporte pas d'être prescriptif à l'égard de son stagiaire.
	Le sujet ne supporte pas les tensions dans les équipes pédagogique de son établissement.
	Le sujet ne supporte pas une vision réductrice de la profession : lorsqu'il n'y a plus le temps pour les projets collectifs et que le travail se réduit aux heures de cours.
	Le sujet ne supporte pas de travailler sans un cadre clairement défini.
	Le sujet ne supporte pas les cours d'EPS qui n'aient pas de sens pour les élèves.
	Le sujet ne supporte pas que les élèves n'aient pas de retours sur leur pratique et d'encouragements
Référence	Le sujet se réfère à son vécu à l'AS : des expériences fortes vécues avec des professeurs EPS investis.
	Le sujet se réfère au vécu des élèves : l'importance d'avoir le sourire en EPS.
	Le sujet se réfère à la dimension individualiste de la profession : l'enseignant est seul avec sa classe
	Le sujet se réfère à plusieurs expériences spécifiques : l'enseignement dans le milieu du handicap.
	Le collègue se réfère à l'expérience de ses collègues : le vécu de tuteur et le niveau de compétence nécessaire.
	Le sujet se réfère à l'évolution inhérente à l'âge : l'augmentation l'expérience et la réduction de la proximité avec les élèves.
	Le sujet se réfère à un modèle marquant : un tuteur stimulant mais trop prescriptif.
	Le sujet se réfère à un modèle négatif : un tuteur absent générateur de difficultés.

**Tableau 75 : Synthèse des singularités de Hélène.**

Parmi ces singularités nous pouvons souligner rapidement certaines d'entre elles qui vont nous être utiles pour la réalisation de l'entretien d'après-coup.

Pour la catégorie de la Conversion didactique nous retenons que Hélène a appris avec l'expérience que la préparation de la séance est une activité fondamentale pour faire face ensuite à la contingence de la situation d'enseignement : « Pour moi **on peut pas faire une bonne séance sans l'avoir préparée** ...et avec l'expérience on est capable de dire non ça, ça fonctionne pas ou il faut que je rajoute cette consigne-là ...

hop on s'adapte et on est capable de ... de changer notre séance ... pfft donc **c'est un peu contradictoire** parce que **je pense qu'elle doit être préparée mais en même temps on est pas forcé ... faut pas la suivre**, donc c'est en fonction des réponses des élèves» (entretien de déjà-là, 189). Nous savons aussi que la tutrice a pris l'habitude de fonctionner avec des rituels en classe : « Voilà **astuce de terrain, le rituel** je sais pas s'il va le mettre en place ou pas, Ça voilà ... comme il tiquait un petit peu bon je verrai sur la prochaine séance bien que je trouve ça très, très bien » (entretien post J1, 117).

Pour la position de Sujet supposé savoir nous avons remarqué que la tutrice émet de nombreuses réserves quant à sa capacité à réaliser correctement son activité de tutrice :

- Elle n'est pas sûre de pouvoir jouer le rôle de questionneur : « **c'est dur** ouais, parce que des fois on se laisse prendre par le truc et puis **en fait on dit plutôt ce qu'on pense** » (entretien inter J1, 28)
- Elle doute de son niveau de compétence face aux attentes du stagiaire : « **est-ce que je suis assez compétente pour aider le stagiaire** » (entretien de déjà-là, 26)
- Elle anticipe la difficulté à distinguer les statuts de tuteur et de collègue : « là **l'entretien c'est tutrice - stagiaire**, je suis plus arrivée je pense à faire la part des choses ... pour moi ce qui est bien ... parce que comme ça, moi si à un moment donné on a quelque chose à dire qui va pas et ben ça permet de le faire alors que si on reste toujours dans le contact collègue ... **y'a un affect qui rentre là-dedans et c'est dur** » (entretien de déjà-là, 130)

Dans le domaine de l'Impossible à supporter nous savons que Hélène ne veut pas être prescriptive à l'égard de son stagiaire : « donc **si je lui donne des conseils** mais après lui dire fais comme ci **fais comme ça, non je peux pas** parce que sauf sur des trucs si y'avait eu un danger ou autre » (entretien inter J1 56). Plusieurs autres points sont importants pour comprendre la conception qu'elle se fait du métier d'enseignant :

- Elle ne supporte pas de travailler sans un cadre explicite : « **j'aime bien aussi savoir qui fait quoi**, (frappe la table) qu'est-ce qu'on fait où je vais, parce que **j'aime pas aller dans le flou** parce que en fait j'ai l'impression de servir à rien, ... **j'aime bien avoir un cadre** » (entretien de déjà-là, 122)
- Hélène veut que les élèves comprennent le sens de leur activité en EPS : « j'accepte qu'on me dise j'aime l'Ultimate ou j'aime pas l'Ultimate mais (frappe sur la table) j'essaye, je fais et pour moi c'est important que les élèves soient capable de dire pourquoi ils aiment, et pourquoi ils n'aiment pas l'activité ... et voilà les gamins ils doivent progresser et **qu'ils comprennent pourquoi on leur fait faire ça** » (entretien de déjà-là, 209)

- Elle souffre des tensions qui existent entre les enseignants au sein de l'établissement : « **y'a un gros problème de communication** dans l'établissement et **nous l'EPS on arrive à se protéger de tout ça** ... ouais c'est compliqué ... c'est dur » (entretien de déjà-là, 237).
- La tutrice ne supporte pas une des évolutions du métier d'enseignant : « pour moi il y a un gros travail d'équipe, c'est indispensable en EPS euh ... des projets » - « et le problème, on en discute des fois avec les collègues mais **on n'a pas le temps d'en discuter**, d'échanger et toi qu'est-ce que tu fais là et je trouve qu'on a plus le temps et **je trouve que ... le métier ... évolue** » (entretien de déjà-là 243-246)

Enfin pour les Références qui apparaissent dans les énoncés d'Hélène nous avons retenu principalement qu'elle a un souvenir négatif de son année de stage : « À la fin de l'année les collègues d'EPS nous ont invité au restaurant c'est là je l'ai vu quoi. Autrement **je ne l'ai jamais vu**... rien mais rien de rien, donc c'est pas mon tuteur de mon stage qui ... pfft ... qui m'a aidée » (entretien de déjà-là 411). Au contraire ses souvenirs d'élève sont révélateurs d'expériences fortes vécues avec ses professeurs EPS : « se voyait en AS... et c'était bien quoi, et puis on était en contact avec les profs, c'était bien quoi. Et **les profs étaient quand même très investis** » (entretien de déjà-là, 358).

En résumé, nous savons que Hélène a l'expérience des séances bien préparées à l'intérieur desquelles elle a l'habitude de fonctionner par rituel. Elle se positionne avec difficulté dans sa mission de tutrice, doutant aussi bien de sa capacité à répondre aux attentes du stagiaire que de celle de rester dans le rôle du questionneur. Ce dernier point est complété par sa réticence à devenir prescriptive à l'égard de son stagiaire. Elle ne supporte pas non plus de fonctionner sans cadre clairement défini et veut que les élèves comprennent le sens des séances qui leur sont proposées. Elle décrit un contexte qui lui pèse à travers les tensions qui existent au sein de son établissement et le sentiment qu'elle a d'avoir de moins en moins de temps pour partager et construire des projets collectifs. Enfin la figure de référence qui ressort ne provient pas de ses souvenirs de stagiaire livrée à elle-même mais de celles de plusieurs professeurs EPS qui ont encadrés les AS dans lesquelles elle a vécu des expériences sportives et humaines fortes.

### 5.5.3.2 La construction de l'entretien d'après-coup

L'entretien d'après-coup est constitué d'une partie commune qui développe cinq points permettant au sujet de se remémorer le travail réalisé avec son stagiaire de l'époque. L'introduction de la partie spécifique se fait à partir des intentions d'Hélène qui se réalisent lors des deux visites.

Nous présentons à la tutrice qu'il ressort de son expérience professionnelle une préférence marquée pour la préparation des séances et la mise en place de rituels qui structurent l'apprentissage des élèves. Notre



objectif est d'abord de vérifier avec le sujet lui-même l'importance de cette conception ordonnée en lui demandant comment elle a construit l'organisation de ses entretiens (question 6a) ? Nous lui demanderons si l'importance qu'elle accorde aux rituels dans ses cours se retrouve dans son activité de tutrice. Nous chercherons alors à mettre en relation cette habitude d'enseignante avec les hésitations qu'elle semble avoir concernant sa capacité à conduire un entretien (question 6b). Nous cherchons ainsi à observer comment Hélène gère une possible tension entre sa volonté de bien préparer son activité et les doutes qu'elle a de pouvoir la mettre en œuvre correctement.

Nous introduisons ensuite l'analyse des données où ressortent des écarts lors de la première journée de visite. Il s'agit déjà de lui présenter les deux décisions nouvelles qu'elle prend au cours de son entretien et qui concerne la relation de Hugo avec les collègues de l'AS et la cheffe d'établissement : pourquoi aborde-t-elle ces nouveaux sujets de discussion (question 7a) ? Nous lui soumettons ensuite quelques hypothèses explicatives (question 7b) pour l'inciter à se positionner par rapport à ce qui correspond à une analyse critique de l'attitude de son stagiaire, soit avec ses élèves, soit avec les adultes de l'établissement.

Afin de ne pas focaliser le sujet sur la seule dimension remaniée de son activité nous poursuivons l'entretien en lui proposant de discuter de sa volonté de mettre en confiance son stagiaire. Dans ce domaine, ses intentions sont à chaque fois réalisées, est-ce que l'on peut mettre en relation cette activité avec sa propre expérience de stagiaire (question 8a) ? Nous avons aussi relevé qu'Hélène a des doutes sur sa capacité à « donner envie de devenir professeur d'EPS » (entretien de déjà-là, 26) et nous l'interrogerons à cet égard pour comprendre si nous pouvons le mettre en relation avec ses régulations affectives (question 8b).

Cette alternance de présentation d'une activité réalisée et d'une activité remaniée nous permet d'aborder ensuite les écarts qui apparaissent lors des discussions concernant l'enseignement de l'Escalade. Il y a d'abord la tournure prescriptive que prennent ses échanges : pourquoi la tutrice intervient à de nombreuses reprises pour détailler des mises en situation précises (question 9a) ? Celles-ci nous semblent contraires à la conception qu'elle se fait du rôle de tuteur basée sur la mise en questionnement du stagiaire : comment peut-elle expliquer cette apparente contradiction ? Nous présenterons à Hélène une autre décision nouvelle qui concerne la réflexion qu'elle transmet à son stagiaire (question 9b). Pourquoi le sujet discute de l'évolution de la position de concepteur au cours de la carrière d'un enseignant ? Quel est l'intérêt d'aborder ce domaine, est-ce en référence à sa conception de l'expérience professionnelle ?

À l'issue de ces questionnements directement rattachés à l'observation de l'activité décisionnelle, nous proposerons trois axes de questionnement plus généraux à la tutrice :

- Le premier concerne certains traits caractéristiques de son activité professionnelle d'enseignante que nous mettrons en relation avec son activité de tutrice (question 10). Par expérience Hélène sait qu'elle est « trop speed avec les élèves » (entretien de déjà-là, 290), comment a-t-elle été avec son stagiaire ? Un autre exemple concerne la contradiction que nous pouvons relever entre son besoin

de fonctionner à l'intérieur d'un cadre et son regret de trop anticiper les choses sans pouvoir en profiter pleinement, comment l'a-t-elle ressentie dans son activité de tutrice ?

- Le deuxième axe de questionnement est en rapport avec le travail en équipe que la tutrice met souvent en avant ainsi que les tensions qui existent entre les adultes de l'établissement (voir tableau 76) : comment pense-t-elle que son stagiaire ait perçu cette dimension du métier (question 11a) ? À contrario, elle explique aussi à Hugo que chacun peut se sentir responsable d'une activité lors du stage de pleine nature, quelle importance accorde-t-elle à cet espace propre d'évolution professionnelle (question 11b) ? Et pourquoi semble-t-elle regretter de prendre trop de place dans l'équipe EPS (question 11c) ?

AXE DE QUESTIONNEMENT	Singularité à mettre en relation	Expression de la singularité
<b>11 - dimension collective du métier :</b> 11a Tes premiers souvenirs sportifs sont collectifs et tu insistes beaucoup sur la place de l'équipe dans le travail de prof d'EPS. Et aussi sur la mauvaise ambiance générale au sein de ton établissement. Comment penses-tu que ton stagiaire ait vécu cette dimension du métier ? Comment y a-tu contribué ?	<b>Le sujet ne supporte pas les tensions dans les équipes pédagogiques de son établissement.</b>	« y'a un gros problème de communication dans l'établissement et nous l'EPS on arrive à se protéger de tout ça donc notre soupage c'est partir une semaine au ski de fond avec les élèves de l'AS, là on part en stage plein air donc du 14 mai jusqu'au 1 <sup>er</sup> juin on est plus les pieds dans l'établissement on vie en... pftt... entre prof d'EPS et si y'a 1 ou 2 prof des fois qui viennent des fois se rajouter mais ouais c'est compliqué...c'est dur » déjà-là 237, « euh moi je reste prof d'EPS, parce que mon équipe d'EPS elle tourne à Lagnieu je trouve qu'on s'entend bien, y'a des super projets mais tout...tout ce qui gravite autour à Lagnieu est en train de... me détruire...ouais...me grignoter petit à petit (voix basse) et je veux partir... » déjà-là 239,
	<b>Le sujet ne supporte pas une vision réductrice de la profession : lorsqu'il n'y a plus le temps pour les projets collectifs et que le travail se réduit aux heures de cours.</b>	« t'as les... les séances d'EPS, les cours, euh pour moi je peux pas faire que cours (frappe la table)... arriver dans l'établissement (frappe la table) à telle heure (frappe la table) faire mes cours et repartir... euh... il faut avoir de projets, faut qu'il y ait d'autres choses à côté... l'EPS c'est... travail d'équipe on peut pas contrairement aux autres matières ou on fonctionne seul souvent nous on partage tout, donc ça nous permet de faire des concessions aussi et c'est pour moi il y a un gros travail d'équipe, c'est indispensable en EPS euh... des projets... » déjà-là 243, « et là plus le temps de bosser dessus, plus le temps, on a plus le temps d'échanger, donc même si on est une équipe, voilà on travaille en équipe mais un temps on est seul avec notre contenu parce qu'on a plus le temps, c'est pas un refus de l'équipe, les collègues sont... on a plus le temps, c'est une catastrophe, les nouveaux programmes, on arrive plus et je trouve c'est... c'est dommage » déjà-là 256
11b Tu parles aussi de la dimension individualiste du métier lorsque les collègues sont référents et garants de la gestion d'une partie du stage PA. C'est important pour toi d'avoir « ton espace » ?	<b>Le sujet se réfère à son vécu à l'AS : des expériences fortes vécues avec des professeurs EPS investis.</b>	« club de Hand, parce que le professeur qui s'occupait de nous en AS hand collège nous a recruté pour le club » déjà-là 317, « ce qui me plaisait c'était mon club... de Bourgoin et rien d'autre voilà et j'aurais aimé rester dans mon club de Bourgoin et c'était pas possible » déjà-là 321, « mais je sais pas, je trouvais que ça faisait vraiment une... une cohésion, et puis on se voyait au collège, on se voyait en AS... et c'était bien quoi, et puis on était en contact avec les profs, c'était bien quoi. Et les profs étaient quand même très investis, donc y'avait plein de choses qui se passaient au niveau, au niveau de l'AS, au niveau du collège qui... qui m'a permis d'aimer je pense euh... » déjà-là 358, « ... on était plusieurs dans l'équipe de hand à vouloir faire, être prof d'EPS donc on se portait un petit peu, et puis après, voilà, mais c'est pas les... blessures fait changer ma... par contre je pense que le sport scolaire, je pense qu'il m'a vraiment conforté dans cette idée, » déjà-là 366
11c Malgré l'équilibre trouvé, tu avoues prendre trop de place dans l'équipe, pourquoi ?	<b>Le sujet se réfère à la dimension individualiste de la profession : l'enseignant est seul avec sa classe</b>	« et on n'a pas su nous l'équipe... réagir c'était chacun pour soi et puis aussi il y a ce côté chez les profs quand on est en difficulté avec une classe on dit pas et que parce qu'on sait pas faire voilà, et on s'est tous retrouvés un petit peu isolé je trouve, et pour moi j'ai été en échec avec la classe toute l'année et pour moi ça a été terrible...c'est... terrible...ouais impuissante » déjà-là 301, « mais après quand on va faire de l'escalade avec les primaires, tu vois des fois c'est Charlie qui prend l'échauffement, des fois Stéphane des fois moi, des fois ce sera toi, moi je, ils prennent l'échauffement... ce qu'il veulent... Et tu vois ils font ce qu'ils veulent et moi des fois j'apprends des trucs aussi... » entretien J1 219, « ...non parce qu'elle était pas bien et ils ont décidé après que c'était Isabelle qui donnait, qui faisait faire tous les exercices après Charlie, des fois en kayak ils font un sous-groupe dans le groupe donc chacun prend, tu vois voilà et on voit voilà mais voilà et ça il faut le dire aux collègues il faut, il faut le dire, il faut pas rester dans son coin. Et être frustré... » entretien J1 227
<b>Enoncés du sujet à mettre en rapport avec la question :</b>	« c'est à dire qu'on sait que lui il est comme ça (frappe sur la table) on accepte même si moi je suis différente et j'aimerais qu'il fasse ça, non on essaye de respecter la personnalité et des uns et des autres et je pense qu'on est arrivé... on moins sur les 4 à avoir un certain équilibre et à avoir chacun notre place dans l'équipe, même si... pftt... je trouve que je prends un peu trop de place... » pftt » déjà-là 235,	

Tableau 76 : illustration de la construction de l'entretien d'après-coup de Héléne. Question 11

- La dernière question que nous souhaitons poser au sujet concerne sa motivation professionnelle (question 12) : comment être tutrice tout en souhaitant « faire autre chose » (entretien de déjà-là, 58) ?

L'entretien d'après-coup sera l'occasion de vérifier si l'analyse de l'activité décisionnelle que nous avons pu réaliser trouve un écho chez le sujet. Nous vérifierons avec Héléne que la caractérisation de son activité correspond aux souvenirs qu'elle a de ses échanges avec Hugo et comment et elle arrive à l'expliquer avec le recul. Par ailleurs nous essayerons d'impliquer le sujet dans un retour réflexif sur sa pratique de tuteur, notamment en soulignant les relations qu'il peut réaliser entre sa position actuelle d'enseignant et sa mission de tuteur.

En conclusion, l'entretien d'après-coup sera l'occasion de revenir avec la tutrice sur son activité décisionnelle aussi bien dans le domaine des savoirs remaniés que dans celui des savoirs transmis comme prévu initialement. Dans cette catégorie nous aborderons les habitudes du sujet de préparer soigneusement ses séances comme celle de proposer des rituels d'organisation à ses élèves : comment combine t'elle ces habitudes avec ses doutes sur sa capacité à mener à bien son entretien ? Nous lui ferons aussi remarquer qu'elle réalise bien ses intentions de mise en confiance de son stagiaire. Ensuite, nous soumettrons aux réflexions du sujet l'observation des écarts qui apparaissent à plusieurs niveaux. Il y a d'abord les décisions nouvelles de discussion de la relation du stagiaire avec d'autres membres de la communauté éducative. Il y a aussi la contradiction d'une activité de conseils détaillés dans le domaine des situations en Escalade alors que le sujet ne veut pas être trop prescriptif. A la fin de l'entretien d'après-coup nous soulèverons trois axes de questionnement que nous mettrons en relation avec les singularités d'Hélène : comment arrive-t-elle à concilier des traits de son activité d'enseignante que nous lui soumettons avec son engagement dans la mission de tutrice ? Le travail en équipe est important pour le sujet, il se questionne sur la place qu'il peut y prendre, comment transmet-il cette dimension du métier ? Enfin le sujet semble se questionner sur sa trajectoire professionnelle et la satisfaction qu'elle lui procure actuellement, comment l'accompagnement d'un stagiaire s'inscrit dans cette interrogation sur sa propre motivation ?

---

#### 5.5.4 Les réponses de la tutrice

En introduction de la partie spécifique de l'entretien d'après coup, nous présentons à Hélène son *savoir préparer une intervention*.

Nous commençons par lui faire remarquer sa capacité à réaliser ses intentions d'organisation de l'entretien et la tutrice nous explique la raison de ses introductions : « je pense que le stagiaire lui il doit donner son ressenti, son vécu pour qu'il soit pris en compte aussi, **c'est vraiment une formation pour lui et pas pour moi** et je suis **pas là pour m'imposer à lui** » (entretien d'après-coup, 116). Et lorsque nous proposons un rapprochement avec son *expérience des séances bien préparées* Hélène confirme tout de suite l'importance de la préparation : « j'ai besoin vraiment d'un **cadre** ... ça m'aide dans ma manière de faire » (entretien d'après-coup, 120). Son retour est moins affirmatif lorsque nous lui demandons si *l'importance qu'elle accorde aux rituels* participe à ce *savoir organiser une intervention* : « **je sais pas** si dans ma discussion, communication j'ai des rituels ou pas » (entretien d'après-coup, 128).

Nous retenons de ces réponses que le déjà-là intentionnel de tutrice qui ne veut pas prescrire sa conception à son stagiaire explique bien l'organisation d'un entretien qui lui donne la parole. Hélène confirme qu'elle a besoin de fonctionner avec un cadre, une préparation, mais elle ne pense pas avoir construit de rituel en tant que tutrice, c'est un déjà-conceptuel d'enseignant qu'elle ne mobilise pas comme tutrice.

La question suivante introduisait les écarts apparus à l'occasion de décisions nouvelles. Le premier concerne l'interrogation sur la relation que Hugo instaure avec ses élèves. Nous remarquons que dans ses réponses le sujet fait les mêmes mises en relation que dans notre analyse : « je sais pas si c'est ça le lien, quand je l'observais dans sa classe avec le volley il faisait **pas de retour aux élèves**, leur donner des conseils en fait. Et peut-être que ça m'a fait ... ça m'a renvoyé **ce que je voyais en AS** et ce que **mes collègues aussi voyaient** en AS » (entretien d'après-coup, 148). Cette explication relève d'une volonté de profiter de la situation pour faire une remarque en rapport avec les faits observés. Pour la seconde nouveauté – le rappel du protocole à respecter pour participer au conseil d'administration - Hélène propose là aussi une explication en rapport avec un contexte extérieur à la séance elle-même, les consignes qu'elle a reçu dans sa formation de tutrice : « quand on était **à la réunion des tuteurs** on nous avait dit qu'il fallait qu'il participe aux conseils d'administration, conseils de classe » - « apprendre aussi que dans un établissement il y a des choses à faire et ne pas faire quand même et au conseil d'administration **on n'y va pas comme ça** » (entretien d'après-coup, 152-156). La tutrice se souvient de ce type d'intervention « on discute pas **c'est comme ça** » (entretien d'après-coup, 160) et même si elle ne l'a pas mentionné en début de journée son apparition est en rapport avec le calendrier du moment.

Nous pensons donc que pour ces deux écarts le sujet est en mesure de justifier leur apparition dans un souci d'efficacité contextuel, nous pouvons les ranger dans la catégorie de type 2.

Dans la continuité de nos échanges avec Hélène, nous avons abordé la place qu'elle accorde à la mise en confiance de son stagiaire lorsqu'elle cherche à prendre en compte la gêne que peut générer la position d'observé. Dans sa réponse première, la tutrice utilise plusieurs expressions qui se rattachent à une situation anxigène : « **c'est déjà compliqué** », « **la peur du jugement** », « quand on est trop **stressé**, trop jugé on est pas nous même », « tout dérape parce **qu'on est tellement stressé** », « je suis encore **en difficulté** dans certaines activités », « et pas qu'il ait toujours ce sentiment **« on juge »** » (entretien d'après-coup, 162). Il semblerait que cette réaction corresponde à ce que le sujet lui-même a déjà vécu, ou plutôt à la hantise de vivre :

« **On n'a pas l'habitude** que de gens viennent nous observer **et on a peur je pense de la critique...** je pense. Et en plus on est observé par des gens de la même discipline que nous, et **il y a même parfois des spécialistes** dans certaines activités. Donc, c'est ce côté un peu... il y a la fierté du moins, je pense. On est tous...**quand on était inspecté** ben c'était pareil. », « **Jamais des professeurs EPS sont venus dans mon cours**, à part les stagiaires. Et donc je pense que pourquoi, on a peur du jugement donc là vraiment **je me sers de mon propre vécu** et je pense qu'il a la ... il

est **dans la même situation que nous** », « je pense que tout le monde a été ... tous les profs EPS à un moment donné ont été **en difficulté** que ce soit avec une classe, dans des activités » (entretien d'après-coup, 162).

Cette dimension personnelle d'enseignant évalué est confirmée lorsque le sujet nous précise : « j'avais un tuteur que j'ai jamais vu donc déjà les seules fois ou **j'ai été jugée** ben c'est quand le formateur était venu ». Elle décrit une situation où elle ne s'est pas sentie stagiaire sous le regard d'un tuteur mais enseignante sous le jugement d'un évaluateur. Cette expérience semble l'avoir marquée : « Et j'avais trouvé ça **hyper dur** parce que moi **personne est venu m'aider** de l'année, j'ai pas eu de retour ». Le terme que le sujet utilise finalement tombe comme une sentence : « quelqu'un arrive et là **on se fait lyncher** » (entretien d'après-coup, 164).

C'est donc un déjà-là expérientiel qui concoure à la réalisation de cette activité de mise en confiance. Si celui-ci puise ses racines dans son année de stage il renvoie cependant au statut d'enseignant qui peut se retrouver dans plusieurs positions douloureuses :

- De l'enseignant-novice qui n'est pas aidé par son tuteur et souffre de subir le jugement du formateur
- De l'enseignant non spécialiste qui est toujours en difficulté de ne pas maîtriser l'activité enseignée
- De l'enseignant inspecté qui a peur de la critique

Le sujet apporte ainsi plusieurs explications à son activité de mise en confiance.

Nous avons abordé avec la tutrice les écarts qui sont apparus lors du second entretien-conseil, lorsque celle-ci devient prescriptive pour la mise en œuvre de l'activité Escalade. La tutrice signale qu'elle « ne se souvient pas trop » et pense que c'est en rapport avec le « manque de connaissance de l'activité » de son stagiaire (entretien d'après-coup, 168). Hélène, qui avait eu du mal à se remémorer l'activité support lors de l'introduction de l'entretien, reste dans les suppositions pour apporter une logique explicative à l'activité décrite : « **je pense que** je suis pas arrivée à le questionner pour que lui il trouve ses solutions, l'amener à trouver les solutions en le guidant et je suis pas arrivée à le guider, en fait, dans mes questions. Voilà, donc après à un moment donné ben...**je pense je me suis dit** il faut que je lui donne des billes, **ça a été du directif** voilà, je pense que c'est plutôt ça » (entretien d'après-coup, 172). Finalement elle nous propose une réponse qui est élaborée à partir de deux constats complémentaires :

- Sa difficulté annoncée à rester dans le questionnement productif : « je pense que **j'ai mal guidé** mon truc et ça fait qu'à un moment donné ben **j'ai été dépassée** »

- L'attitude de son stagiaire confronté à ses limites didactiques : « je pense que là il s'est, peut être que par mes questions il s'est senti ...il a dû se dire je suis ... c'est nul ce que je fais, voilà, **le jugement** ... je pense ça c'est revenu . Et Hugo il pouvait des fois se fermer et hop partir en retrait et même parfois prendre un petit air en prenant cette petite position ... on avait l'impression qu'il me disait... « pour qui **tu te prends de me donner des conseils** comme ça ». En fait c'était sa manière d'être parce que je pense que ..., il était en difficulté et **il avait du mal à l'accepter**. Je pense, je sais pas » (entretien d'après-coup, 174).

À la fin de sa réflexion, la tutrice élargit finalement l'éventail de l'activité qu'elle peut être amenée à réaliser : « **dans le directif** alors que j'aime pas faire ça mais ça peut aussi faire partie **apporter des solutions** mais d'une autre manière » (entretien d'après-coup, 176). Le sujet est ici capable de compléter la définition de son déjà-là conceptuel de tutrice.

À partir de ce premier remaniement, nous avons donné l'occasion au sujet de s'exprimer sur l'apparition d'une discussion concernant l'expérience du métier d'enseignant. C'est au travers de la notion d'évolution que Hélène décrit une logique professionnelle, et celle-ci est confirmée après-coup : « notre conception de l'activité, notre manière d'enseigner **il faut toujours qu'elle évolue** » (entretien d'après-coup, 178). Le sujet reprend là le caractère impératif qu'elle avait présenté à son stagiaire « **Toujours il faut**, t'es toujours en évolution » (entretien-conseil J2, 125). Elle va ensuite décrire les raisons qui rendent incontournables cet aspect du métier d'enseignant « **On ne peut pas enseigner si on n'évolue pas** si il y a pas une remise en question » (entretien d'après-coup, 178) :

- L'expérience permet d'évoluer pour être plus performant : « comme on a acquis un peu d'expérience et ben **on veut apporter plus de chose aux élèves**, être plus performant »
- On évolue en repérant les adaptations : « il y a des situations qui ne fonctionnent pas ... avec des élèves, **avec d'autres élèves ça fonctionne** »
- En changeant on évite les erreurs : « il y a des situations qui ne fonctionnent pas **parce qu'on a oublié une consigne**. Et si cette consigne après on la donne et ben la situation va ... va fonctionner. »
- On évolue vers une ritualisation où les élèves se perdent moins : « Partir d'une situation et après ramener, complexifier, ramener les choses, les gamins, **les élèves, ils ont un rituel aussi, il y a un truc sécurisant** et on voit l'évolution » (entretien d'après-coup, 178).

C'est un déjà-là expérientiel qui concoure à la justification de ce remaniement et participe à l'activité de mise en confiance : « c'est aussi pour lui montrer que **tout peut pas être parfait du premier coup**. » - « ça

peut le rassurer en disant que ...même ça fait plus de 20 ans que j'enseigne et ben je vais changer, je vais pas rester, **tout n'est pas figé**, et qu'il faut se remettre en question » (entretien d'après-coup, 178-180).

C'est un déjà-là conceptuel général d'enseignant qui est affirmé à l'occasion de cette discussion sur l'évolution dans le temps : « on est spécialiste donc des fois même on se met pas au niveau des élèves, et **ça c'est important**, et puis pour lui aussi **qu'il n'arrive pas** d'une année sur l'autre avec un cycle tout clé en main et je fais ça **et je fais rien d'autre** ». Finalement le sujet ne supporte pas qu'un enseignant puisse faire *toujours* la même chose, c'est un impératif qui s'impose à la conception de sa mission de tutrice : « **NON, il faut évoluer** ».

L'entretien d'après-coup mené avec Hélène nous a permis de revenir avec elle sur le « savoir organiser ses interventions » qui relève de son déjà-là intentionnel de tutrice. Elle confirme à cette occasion qu'elle a besoin d'un cadre pour fonctionner même si elle n'a pas de rituel instauré dans son activité de tutrice. Pour son activité de mise en confiance de son stagiaire, ce sont les multiples facettes de son déjà-là expérientiel d'enseignant, stagiaire, inspecté, qui expliquent sa réalisation. Concernant les décisions nouvelles observées, les explications qu'elle nous donne sur les intentions remaniées du premier entretien nous permettent de re-classifier les écarts en type 2. Pour le second entretien, le sujet explique son activité prescriptive en Escalade par un déjà-là conceptuel de tutrice qui peut concevoir une activité directive lorsque le contexte le nécessite. La seconde nouveauté en rapport avec la nécessité d'évoluer tout au long de sa carrière reprend les contours d'un déjà-là conceptuel d'enseignant marqué. Le sujet explique comment son expérience démontre que cette conception est incontournable. C'est à nouveau l'occasion de rassurer le stagiaire qui ne peut pas « tout réussir du premier coup », il *devra* se remettre en question tout au long de sa carrière. Cette définition de l'enseignant s'impose au sujet. Elle participe de fait à l'organisation du déjà-là conceptuel de tutrice qui doit montrer l'importance de la remise en question pour évoluer sans cesse. Cette notion d'évolution professionnelle va nous permettre d'aborder des thèmes à la fois plus généraux et plus personnels avec le sujet pour comprendre comment il transmet le savoir « donner l'envie de devenir professeur d'EPS ».

---

### 5.5.5 Hélène et le savoir « donner l'envie de devenir professeur d'EPS »

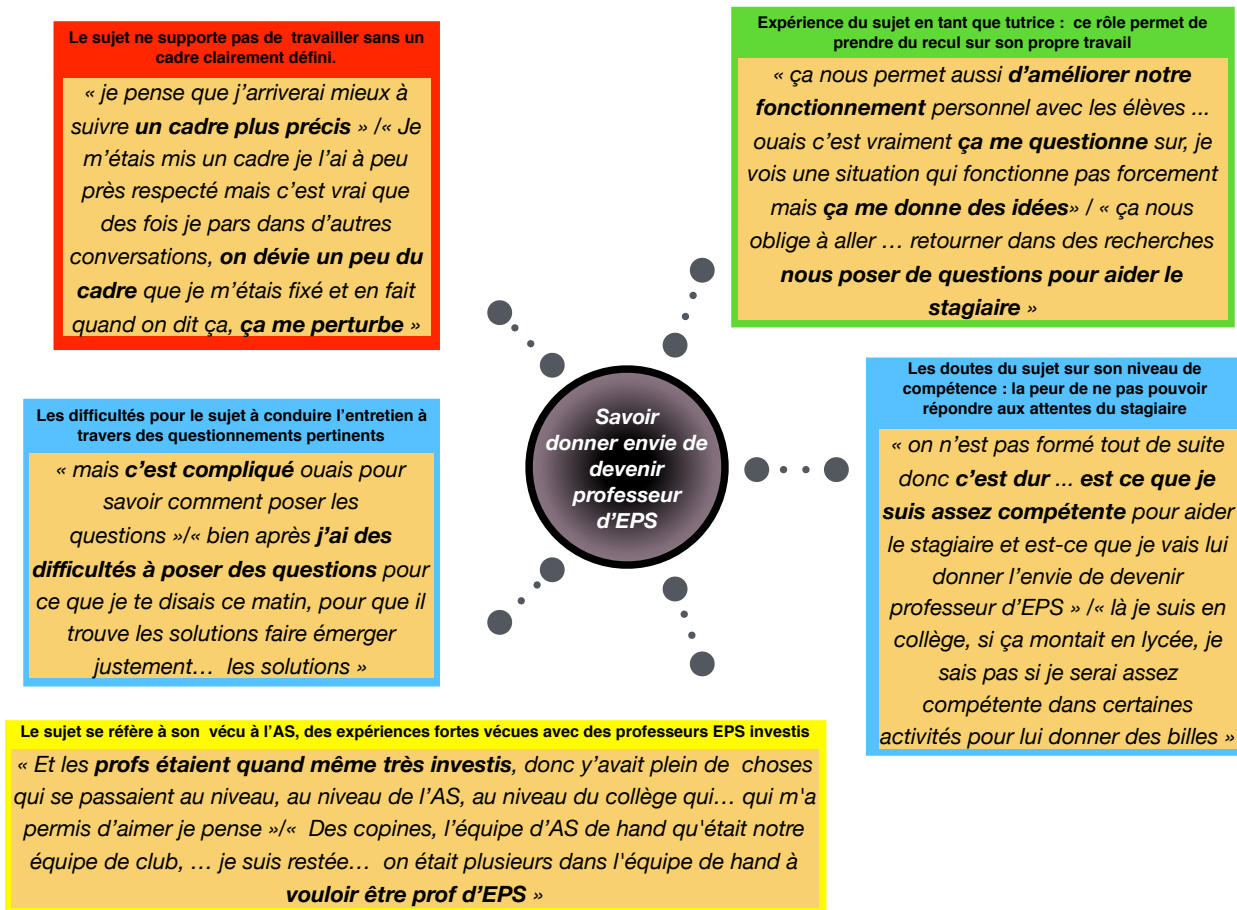
Dans la dernière partie de l'entretien d'après coup, la discussion aborde des caractéristiques personnelles qui semblent générer du désagrément. Nous analysons les différents aspects négatifs de l'activité d'enseignant ressentis par le sujet pour les mettre en rapport avec le *savoir donner l'envie de devenir professeur d'EPS*. Le premier axe de questionnement reprend la pression que le sujet entretient dans son mode de fonctionnement et son anticipation permanente des actions à mener.

Interrogé, le sujet connaît son « gros défaut » de vouloir tout maîtriser : « je maîtrise l'ensemble du projet et y'a des gens qui ont besoin de plus de temps pour comprendre le fonctionnement de tout ça et ben moi **je leur laisse pas ce temps** ». Cependant il ne le met pas en relation avec son activité de tutrice : « avec Hugo speed... **je pense pas sur les entretiens**, j'ai pas souvenir, après, speed avec Hugo ... pas plus qu'avec les autres ... (rire) » (entretien d'après-coup, 194). Nous remarquons en complément que le sujet qui aime fonctionner avec un cadre pour atteindre cette maîtrise fait souvent l'aveu de ne pas se trouver assez performante dans son activité de tutrice : « je n'ai pas trouvé que j'étais performante » - « je suis **pas très ...performante** » - « le fait de pas mener comme j'entends l'entretien ça me déstabilise ... ben je me trouve **pas performante** » (entretien d'après-coup, 92-112-130).

Nous avons aussi sondé l'activité d'anticipation du sujet et les effets négatifs qu'elle semble générer : « c'est usant **c'est fatigant** parce que je veux tout maîtriser, **tout anticiper**, et le problème c'est **hyper usant** » (entretien d'après-coup, 220). Là encore le sujet détache ce mode de fonctionnement inhérent à son activité d'enseignant de celui qu'il réalise durant l'entretien-conseil : « **tu ne peux pas anticiper les questions** parce que tu ne connais pas les réponses de la personne que tu as en face de toi, tu ne sais pas ... et puis **tu ne peux pas anticiper la séance** ... qui s'est déroulée. ». La première explication à cette distinction semble contextuelle : « **il manque un temps de réflexion** avant, quoi, entre la fin de la séance et tout de suite l'entretien. J'ai pas le temps de... » (entretien d'après-coup, 222). Mais lorsque nous lui proposons d'imaginer un laps de temps suffisant pour réaliser cette anticipation, le sujet apporte une explication différente : « non, je pense **ça serait pas bien** parce que après ça veut dire que je vais anticiper sa réponse et de cette réponse je vais je lui poserai ça comme question. Et **il faut pas, c'est pas bien**, il faut que ce soit un peu naturel. ». Et le sujet ramasse dans une même réponse expérience et conception : « Même si **c'est dur pour moi, je manque d'expérience**...Mais l'anticipation ça veut dire je vis pas le moment présent et je sais même pas si je ... si on devait faire ça si je serais **bien à l'écoute de ce qu'il va me dire** » (entretien d'après-coup, 224).

Nous savons après l'analyse de ces deux caractéristiques que le sujet a un déjà-là expérientiel d'enseignant lucide concernant certains de ses défauts. Ce recul sur sa pratique lui permet d'avoir un déjà-là expérientiel de tutrice qui n'est pas performante et un déjà-là conceptuel de valorisation de l'écoute du stagiaire sans anticiper ses réponses (voir schéma 32).





### Schéma 32 : Les singularités de Hélène à mettre en relation avec le savoir donner envie d'être enseignant d'EPS

L'axe de questionnement suivant concerne l'importance que le sujet accorde à la dimension collective du métier : « comme **je veux pour moi tout anticiper** tout gérer et ben en fait ...(rire) ... les autres collègues disent « pas de problème » ...(rire)...**ça entretient le truc**. Alors que quand je leur dis stop, vous vous débrouillez et ben ils vont le faire. Et je veux pas ... positionner comme une cheffe et en fait **ils ont toujours besoin de mon accord** » (entretien d'après-coup, 242). Dans son rôle de tutrice, le sujet fait une différence à partir de la position que lui donne son statut : « là **c'était tuteur-stagiaire, ça distinguait** quoi » - « **ça a pas été aussi pesant**. C'était ... ouais **c'était différent**. Et puis il était stagiaire, moi tutrice... les autres ils sont profs d'EPS quoi » (entretien d'après-coup, 244-248).

Dans le domaine du fonctionnement collectif, le sujet distingue là aussi son expérience et son activité d'enseignant de la conception de son activité de tutrice : le sujet ne reporte pas sur sa relation avec son stagiaire les écueils issus de sa mission de coordinatrice pour l'équipe EPS.

Le dernier axe de questionnement introduit les doutes que le sujet avait annoncé à l'égard de sa motivation professionnelle. Nous lui rappelons qu'elle a eu recours à des éléments de registres différents pour décrire une certaine lassitude. Dans ses réponses, le sujet redonne sa position par rapport aux éléments contextuels

et réaffirme l'importance de ce type de questionnement dans son fonctionnement actuel : « Et je me suis dit qu'**il restait pas mal d'années** donc j'ai essayé de faire... Y'a plus de tension entre équipe de direction et un noyau de professeur. Ça c'est très, très bien et puis après **j'ai essayé de savoir ce qui me motivait et ce qui me décourageait**. Donc ce qui me motive c'est les projets. Je suis bien avec les élèves même s'il y a des classe dures ... ce qui me pèse le plus ouais c'est tout ce qui gravite autour ... donc **j'essaye de faire la part des choses** et finalement maintenant de **me focaliser sur ce qui m'intéresse** » (entretien d'après-coup, 252). Là encore le sujet situe ce vécu sans le mêler à sa relation avec le stagiaire : « y'a des moments il voyait que j'étais en colère, pas contre lui, donc **il s'apercevait** quand même qu'il y avait **des choses qui étaient compliquées** pour moi. Et puis **il a vu** aussi certaines choses sur le fonctionnement de l'équipe, sur ... **il avait quand même son regard** et son avis sur notre fonctionnement » (entretien d'après-coup, 250).

Un déjà-là expérientiel positif de tutrice semble se dessiner lorsque le sujet affirme « **on sort** un peu de notre environnement, oui... **ça fait de l'oxygène** » (entretien d'après-coup, 254). Non seulement l'activité de tutrice ne semble pas perturbée par les doutes qui traversent le sujet-enseignant mais celle-ci apparaît comme une occasion de sortir de ses interrogations. Être tutrice est « **enrichissant** », « **positif** » et « **fait du bien** » (entretien d'après-coup, 260).

Comme synthèse de ces analyses nous pouvons valider le fait que le sujet est traversé par des tensions, des questionnements désagréables qui donnent une dimension négative à son déjà-là conceptuel d'enseignant. En parallèle à ces confirmations, le sujet semble être en mesure de préserver son activité de tutrice de ces traits de fonctionnement. Elle retire de cette expérience des choses positives comme « **une reconnaissance** ... pas de notre expérience, de certaines de nos compétences ...on va dire, de **notre investissement, je trouve ça bien** » (entretien d'après-coup, 256). En tant qu'enseignant, le sujet doute de la possibilité de rester motivé dans un système institutionnel qu'il critique et qui produit des contextes défavorables à son épanouissement professionnel. Divisé entre la frustration et le détachement, le sujet semble cependant ne pas reporter ces tensions sur son activité de tutrice au quotidien

Nous pouvons maintenant observer quelle influence a cette division sur sa volonté de « donner envie de devenir prof ». C'est au moment de la discussion sur la mise en confiance du stagiaire que nous avons prolongé les échanges en ce sens. Nous remarquons alors qu'Hélène formule sa réponse non pas en valorisant une dynamique ou un engagement à transmettre mais en décrivant un ensemble de point négatifs qui *menacent* son stagiaire :

« On est toujours en train de **critiquer négativement**, de voir que **le négatif**, de le **rabaisser** un petit peu, de pas se mettre à sa place, en disant mais cette activité **tu devrais la maîtriser** etc. Je pense qu'on peut démotiver quelqu'un, et dégouter quelqu'un. Et il va se sentir **incompétent, nul, pas à sa place**, c'est pas le but, sachant que lui en plus avait tout pour réussir » (entretien d'après-coup, 166)

Avec ce point de vue, le sujet aurait comme *mission première* de préserver un enseignant en devenir des sentiments négatifs qui pourraient le dégoûter. Cette intention était déjà signalée à l'issue du premier entretien-conseil : « qu'il y ai des points positifs et des points négatifs, après j'ai pas regardé si ça s'équilibrait mais **j'aime bien dire les points positifs** » - « et y en a, et on a tendance à oublier de les dire et s'il ressort de l'entretien en disant « en **fait tout ce que je fais c'est nul** » et bah c'est pas bon quoi ça, ... puis **ça sert à rien** » (entretien post J1 161-163).

Ce déjà-là intentionnel de tuteur est révélateur des tensions qui habitent le sujet lorsqu'il est confronté à l'ambiguïté que génère son statut : en tant qu'observateur il place le stagiaire dans une position désagréable que lui-même redoute en permanence. Au cours de nos échanges le sujet est aussi revenu sur une expérience d'accompagnement particulière, sa première stagiaire : « j'ai toujours un regard très critique sur l'éducation nationale et ben en fait j'ai trouvé une personne avec qui j'ai l'impression qu'on s'entendait sur la même chose et donc  **finalement elle est partie** et je me suis dit ... **est-ce que je l'ai pas aussi aidée**, cette stagiaire à quitter ... (rire)..., elle est prof aussi en Suisse Et **j'ai peur d'avoir un peu dévié avec Marie**» (entretien d'après-coup, 52). Il est donc possible que l'activité de tutrice divise le sujet de manière récurrente puisque déjà lors de notre premier entretien il se questionnait : « **Est-ce que je suis assez compétente** pour aider le stagiaire et est-ce que je vais lui **donner l'envie de devenir professeur d'EPS**, ... du moins continuer ou plutôt de ... **le dégoûter** ... pff ? », (entretien de déjà-là, 26). Le déjà-là intentionnel de la tutrice, *entretenir la motivation du stagiaire*, est en conflit avec un déjà-là conceptuel d'enseignant assez critique à l'égard de l'institution.

Pour transmettre *l'envie d'être professeur EPS* le sujet est confronté à des tensions propres à son activité d'enseignante. Elles sont générées par le contexte de travail et des « choses **qui me frustrent**, qui me mettent en colère, elles prennent vraiment beaucoup de place par rapport aux projets qui me motivent et là c'est **très envahissant** et ça me bouffe de l'intérieur, **c'est hyper dur** » (entretien d'après-coup, 258). Pour le sujet, l'activité de tutrice permet alors « de **pas être aigri**. En voyant le stagiaire ça nous repositionne sur notre place dans l'éducation nationale et **pourquoi je suis encore là** » (entretien d'après-coup, 256). Finalement le sujet fait ressortir le côté positif de cette expérience : « je pense que **c'est bien**, c'est sympa, du moins **ça m'apporte**, ouais, ça a été **agréable**, ça a été une **bonne expérience** ». Il conclut alors l'entretien en signalant sa volonté de reconduire son activité : « **je résignerais** mais parce que le stagiaire était bien aussi, et il faut bien le dire » (entretien d'après-coup, 268).

Avec ce dernier point nous observons que le sujet doute à la fois du savoir à transmettre et de sa capacité à réaliser la transmission. En même temps, l'activité de tutrice lui permet « une certaine réflexion et **pourquoi je suis encore prof** » (entretien d'après-coup, 256). Le sujet retire de son engagement de tutrice des réponses au doute du *savoir rester motivé*. Nous pensons avoir mis au jour une relation singulière entre différentes dimensions du sujet. En tant que tutrice, le sujet doute de sa capacité à trouver des questionnements pertinents qui éviteront au stagiaire de se sentir dévalorisé. Par ailleurs son activité de tutrice lui donne l'occasion de prendre de la distance avec les aspects *envahissants* de son métier.

Il nous semble alors important de revenir sur une Référence du sujet qui peut expliquer la manière singulière dont il a construit son cheminement professionnel : le sujet se réfère à son vécu à l'AS, des expériences fortes vécues avec des professeurs EPS investis. Une première dynamique de collégienne lui a permis d'appartenir à un groupe de « copines, l'équipe d'AS de hand qu'était notre équipe de club, ... je suis restée... on était plusieurs dans l'équipe de hand à **vouloir être prof d'EPS** » (entretien de déjà-là 366). L'origine de l'orientation professionnelle avait déjà été abordée plus tôt dans cet entretien mais avec une modalité bien particulière. C'est à voix basse, sous une forme de confession, que le sujet nous *révèle* une partie de ses réflexions intimes :

« Ce que je regrette c'est que dès la sixième j'ai voulu faire prof d'EPS, et **ça je le regrette** (abaisse la voix)... Parce que **je me suis mis cette idée dans la tête** et euh... je n'ai jamais regardé ailleurs, après, c'est-à-dire que je me suis mis cet objectif... et maintenant je... je regrette parce que j'aurais peut-être, y'aurait peut-être **d'autres choses qui m'auraient éclatées** (voix basse)» (entretien de déjà-là 262).

Cette multiplicité de registres à prendre en compte pour comprendre la position de la tutrice par rapport à la motivation à devenir professeur d'EPS nous ramène à l'acceptation du terme de « sujet » qui « interpelle les limites, les bords et les frontières de son identification et, par extension, ses contenus/contenants, son intériorité/extériorité, les relations/substances qui constituent son domaine et l'ensemble des espaces d'où il peut être identifié. » (Buznic-Bourgeacq, 2021, p. 29). Avec cet auteur nous pouvons reprendre l'image utilisée par Lacan pour représenter la constitution du sujet : « le moi, c'est un objet fait comme un oignon, on pourrait le peler, et on trouverait les identifications successives qui l'ont constitué<sup>150</sup> ». Chez Hélène, nous pouvons identifier plusieurs espaces intimes qui participent au fondement de *son savoir donner envie d'être professeur EPS* :

- La découverte de l'aventure sportive et collective grâce à des professeurs EPS investis. C'est à l'intérieur de cet espace que le sujet a fondé la trajectoire professionnelle qu'il remet en question aujourd'hui.
- Le souvenir d'une année d'enseignant-novice livré à lui-même et subissant la visite des formateurs sans y être préparé.
- Le déploiement actuel de son activité d'enseignant dans un contexte générant des déceptions et des frustrations

---

<sup>150</sup> Lacan, (1953/1975, p. 268) cité par Buznic-Bourgeacq, P. (2021). *Prendre en compte le sujet Enjeux épistémologiques et défis méthodologiques pour les sciences humaines*. Champs social Editions

- L'activité de tutrice qui est source de doutes sur son niveau de compétence : la peur de ne pas pouvoir répondre aux attentes du stagiaire. Mais c'est aussi l'opportunité de réflexions professionnelles re-motivantes.

La mobilisation du savoir du sujet est le fruit du chevauchement de ces espaces. Leur superposition crée une division entre la volonté de « donner envie d'être enseignant d'EPS » et la frustration de ne pas être performante dans l'entretien (voir schéma 33).

« je suis **contente d'être tutrice** c'est une reconnaissance quand même, **je trouve ça bien**. Ça nous oblige à se remettre en question, à évoluer, **de pas être aigri...** **pourquoi je suis encore prof**, qu'est ce qui m'intéresse ? Ça nous repositionne sur notre place dans l'éducation nationale et **pourquoi je suis encore là** » (entretien d'après-coup)

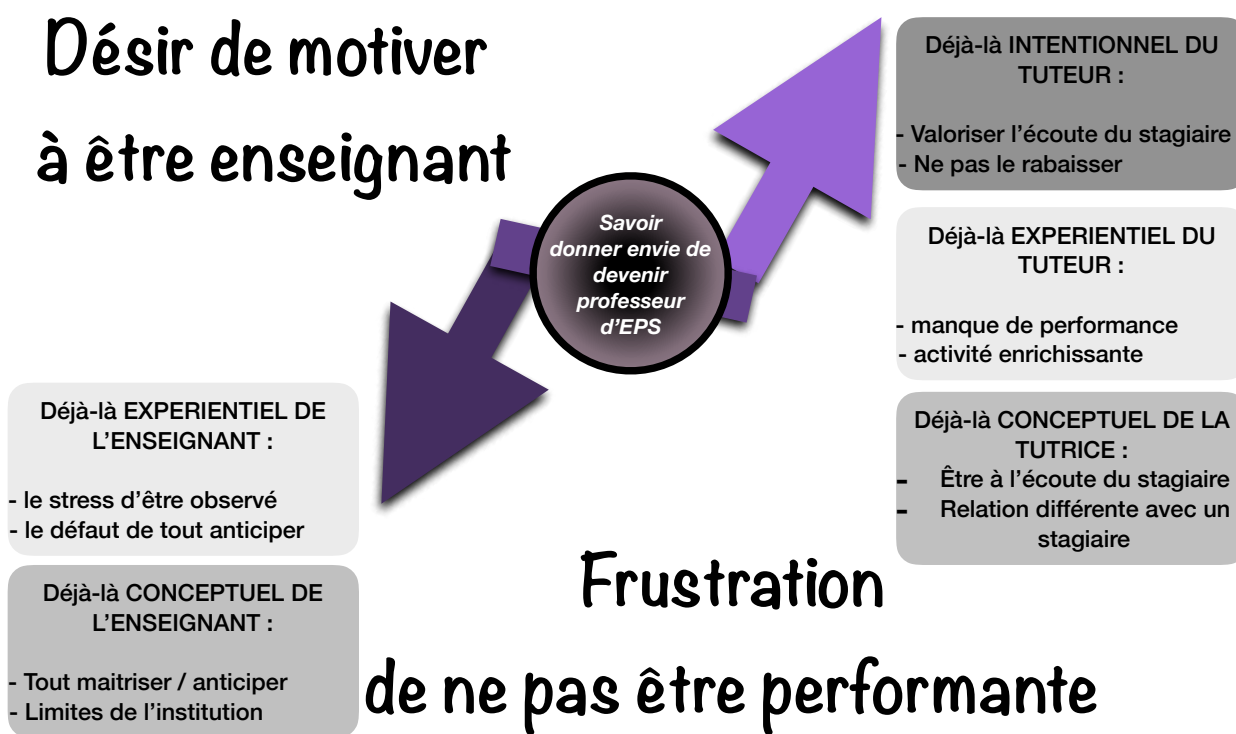


Schéma 33 : La division de Hélène lorsqu'elle mobilise le savoir donner envie d'être enseignant d'EPS

En conclusion, le « savoir donner envie d'être professeur d'EPS » est à la fois une épreuve et une ressource pour le sujet. La première difficulté qu'il doit surmonter provient de son déjà-là conceptuel d'enseignant qui doute de sa capacité à rester motivé dans une institution pesante. D'autres aspects négatifs de son fonctionnement ressortent de son expérience d'enseignant, comme la fatigue que génère la volonté de tout anticiper, tout maîtriser. Mais le sujet semble être en mesure de les mettre à distance de ses intentions de tutrice. Sa conception de l'activité de tutrice est basée sur la capacité d'écoute du stagiaire, il a l'intention de valoriser les points positifs de l'action du stagiaire. Ces déjà-là concourent à entretenir la motivation du stagiaire à devenir professeur d'EPS mais le sujet regrette de ne pas être assez performant dans l'activité de questionnement. Une tension apparaît lorsque le sujet a peur de générer chez le stagiaire un stress lié à l'observation critique que lui-même a déjà vécu. Au final, bien que divisé entre le désir de donner envie d'être enseignant et la frustration de ne pas savoir poser les bonnes questions, le sujet tire avantage de son activité de tutrice pour faire face aux doutes du *savoir rester motivé* qui l'habitent. Le *savoir donner envie de devenir professeur d'EPS* est mis en circulation de manière perturbée par les différentes strates d'identification professionnelle qui animent le sujet.

---

## 5.5.6 L'entretien d'après-lecture de Hélène

Dès l'introduction des thématiques d'entretien, Hélène nous confirme l'intérêt qu'elle porte à ce retour sur activité déjà signalé lors de notre prise de rendez-vous : « en fait **j'attendais** quand même le ...**avec impatience** ce qu'on fait aujourd'hui pour avoir un retour pour .../... peut-être améliorer certaines choses ou pour **avoir des pistes de réflexion** » - « le fait que quelqu'un vient de l'extérieur nous voir nous observe voilà peut-être que **ça va me faire découvrir certaines choses** » (entretien après-lecture 6-8).

Nous observons ensuite l'attitude du sujet après la première séquence de lecture qui introduit quel est le savoir mobilisé et comment il est mis en circulation. Dans un premier temps nous remarquons que la tournure des échanges reprend la logique de l'entretien d'après-coup : « j'avais organisé l'entretien ouais, parce que **j'ai du mal à arriver comme ça sans avoir rien préparé**, ça rassure en fait et puis il y a un cadre... Je me rappelle que **j'avais du mal** à, des fois en fonction des réponses du stagiaire **à relancer derrière ses réponses ça je me rappelle bien...** » (entretien après-lecture 13). Hélène confirme à nouveau son attachement au cadre de fonctionnement et ses difficultés à mettre son stagiaire en réflexion. À ce stade, l'entretien d'après-lecture n'apporte pas d'informations pertinentes. Par contre il valide encore une fois nos hypothèses explicatives et confirme par là même l'efficacité du protocole en trois temps de la didactique clinique<sup>151</sup>. Dans un second temps Hélène se concentre sur l'activité Escalade pour se projeter : « maintenant ouais je pense qu'il y a certaines activités **si j'ai de nouveau des stagiaires**, l'Escalade c'est tu vas voir le fonctionnement en AS Escalade il y a Isabelle. Et **en Escalade, départ c'est sécurité et organisation de la classe** pour pas qu'il y ait d'accident » (entretien après-lecture 23).

Le sujet fait le lien entre son expérience passée de tutrice et son activité actuelle d'enseignante EPS qui doit travailler avec deux enseignants contractuels : « on a eu **deux contractuels qui débutent** dans la profession donc on les a accompagnés, pas de la même façon que des stagiaires **mais on a voulu les accompagner quand même** » - « maintenant **j'irais plus à fond là-dessus** et puis le fait d'avoir eu des contractuels cette année on a un protocole par exemple d'accident au sein du collège. Tac tac tac. **On a monté un protocole** et donc je leur donne, je leur explique » (entretien après-lecture 2-39). Le sujet enchaîne rapidement sur les régulations qu'il a dû réaliser : « En fait **on est revenu dessus** parce qu'il a été dans une situation et ben par chance j'étais présente et j'ai vu comment il allait procéder. Et en fait j'ai pu intervenir .../..., et on a réexpliqué et en fait je pense que c'est arrivé au bon moment parce qu'en début **d'année je pense qu'on leur donne trop d'informations**. Ils sont submergés donc on leur dit, ils prennent note mais ils sont perdus et **peut-être qu'il faudrait trier** au début de l'année les informations qu'on donne » (entretien après-lecture 41). L'activité de transmission *du savoir gérer la sécurité* a été contrariée et la tutrice est en mesure de nous indiquer la manière dont elle a remanié sa transmission.

---

<sup>151</sup> Certains chercheurs organisent d'ailleurs plusieurs entretiens, étalés dans le temps, pour réaliser l'après-coup. La partie introductive de notre entretien d'après-lecture reproduit ce schéma.

Lorsque nous observons Hélène durant la lecture pour la seconde séquence nous remarquons une certaine fébrilité à découvrir le « pourquoi » de son activité. Le sujet conclue cette découverte par des rires retenus et annonce : « **c'est réel**. Quand j'ai lu je me retrouve tout à fait » (entretien après-lecture 56). Nous complétons la présentation de son activité singulière du sujet en lui présentant les deux schémas, *singularité* et *division*, pour introduire l'objectif de l'entretien d'après lecture : « Qu'est-ce qui pourrait t'aider à améliorer ces points qui te posent problème ? ». La suite de l'entretien d'après-lecture sera l'occasion pour le sujet de nous soumettre trois propositions.

La première proposition d'Hélène correspond au pointage d'un déficit d'échanges dans le domaine du tutorat : « Après le fait que je trouve que je ne suis pas performante... il y a un truc je pense **qu'il manque** c'est justement **un échange avec d'autres tuteurs** » (entretien après-lecture 74). Le sujet aimerait échanger mais avec un certain type de personne :

- « Qu'il y a **des tuteurs avec qui on aime bien** communiquer »
- « Mais d'autres, ils vont arriver, y'en a ils arrivent **ils parlent ils exposent** ce qu'ils font voilà « moi je suis comme ça je fais comme ça c'est super » etc. donc **ça ça ne sert à rien** »
- « Non... **pas d'inspection**... ça non pas du tout »
- « Soit avec des tuteurs soit avec **des gens qui ont un recul là-dessus** » (entretien après-lecture 78).

Dans la suite de nos propos nous percevons pourquoi le sujet est en difficulté pour trouver la bonne personne avec qui échanger : « je pense que **le fait que tu nous enregistres** que tu nous observes en fait, rien que ça **je ne me suis pas senti jugée tout ça** » - « ton but c'était la thèse, **t'es pas là pour juger** alors que si tu t'enregistres et que tu présentes à une autre personne **selon la personne en plus qui est en face ...on va se sentir un peu ... juger**, « **ah lui il est nul** » » (entretien après-lecture 92-94). C'est une sorte de hantise qui divise en permanence le sujet : être jugé lorsque son activité est observée. Comment dépasser cette contradiction ?

La méthodologie de l'entretien-semi directif nous offre alors la possibilité d'entretenir les pistes de réflexions du sujet à partir de nos propres réactions. Sans avoir rien anticiper mais en nous adaptant à la singularité du sujet à nouveau dévoilée, nous participons à la production de deux hypothèses :

- L'importance de la modalité de recueil de l'activité du tuteur. À l'alternative enregistrement audio/enregistrement vidéo Hélène nous confirme l'intérêt de ne pas tout saisir de la posture du sujet : « **Quand c'est juste la parole** et je pense qu'après la personne .../...**la personne qui va écouter sera plus concentrée sur ce que dit la personne** alors que quand il y a une image



obligatoirement je pense il analyse ce qui se dégage, comment na na na » (entretien après-lecture 106).

- Hélène nous présente elle-même le point crucial du dispositif : « après il y a une deuxième chose **c'est qui** va analyser ? » (Entretien après-lecture 56). Nous proposons alors un dispositif ouvert qui permette au tuteur de choisir son « auditeur » parmi plusieurs possibilités.

A l'issue de cette élaboration improvisée le sujet confirme l'importance des « gardes-fous » que nous lui avons présentés : « **l'enregistrement après si je ne veux pas le donner je ne le donne pas** et le fait qu'on me donne plusieurs possibilités de personnes. **Il y a des personnes avec qui on se sent plus à l'aise** on connaît un petit peu leur personnalité comment ils sont. **Et donc là je peux choisir, après c'est plus facile** » (entretien après-lecture 110).

La seconde proposition est encore dans le registre du retour sur activité. Hélène imagine une seconde manière d'avoir du recul sur sa pratique : « je pense qu'il y a un autre truc qui pourrait aussi **faire progresser les tuteurs c'est le retour des stagiaires sur comment on les a accompagnés** » (entretien après-lecture 134). Cette fois-ci la mise en œuvre de cette démarche est plus délicate puisque le sujet connaît les limites d'une relation en face à face : « Après je pense aussi **tout se joue sur le relationnel stagiaire-tuteur**. Parce que je sais pas comment ça se passe mais **est-ce que le stagiaire va oser dire à son tuteur** « ah non mais là... » ? » (Entretien après-lecture 144).

La dernière proposition du sujet arrive « au-delà des attendus » puisque c'est le résultat d'une relance qu'il a lui-même opérée : après avoir épuisé l'ensemble des points du protocole prévu nous signalons la fin de notre entretien en remerciant la tutrice pour son engagement dans la durée et celle-ci nous relance par une question comparative, « et les autres tu les as ... ? » - « les tuteurs que tu as vu ... **on est complètement dans des modes de fonctionnement différents ... ?** » (Entretien après-lecture 167-169). Nous pensons que cette question révèle une attente qui n'a pas été abordée durant tous les échanges précédents et qui correspond au doute qui a traversé la tutrice tout au long de notre suivi : comment puis-je être rassurée sur mon activité de Sujet supposé savoir transmettre ?

Le sujet comprend, à l'aide de quelques illustrations de transmissions de savoir présentées, la place de l'insu dans l'activité de formation : « peut-être qu'à un moment donné là je suis en train de lui apporter, dire quelque chose ... mais **en fait c'est ma manière de voir les choses.** » - « Je pense y'a certaines choses on en a conscience, voilà. Et **y'en a d'autres on n'en a pas conscience** » (entretien après-lecture 177-179). Le sujet est toujours attaché à la dimension réflexive de sa mission d'éducation tout en intégrant l'ambivalence de sa motivation : « **ça m'intéresserait** je pense comment je suis en tant qu'enseignante **sans qu'il y ait un jugement** » (entretien après-lecture 185). Comme pour la proposition précédente, la

modalité de mise en œuvre n'est pas abordée, le sujet confirme juste que dans le cadre de nos protocoles ce n'était pas gênant de dévoiler une certaine « intimité professionnelle » :

« Non, **toi** tu m'as fait, tu m'as dit, après tu me dis pas c'est bien c'est pas bien. Après **j'en fait ce que je veux, je suis libre** » (entretien après-lecture 195).

Un des documents qui est introduit dans l'entretien d'après-lecture permet de proposer au sujet de s'autoévaluer sur les différentes échelles des « 3 rapports à ». Hélène se prête sans difficulté à ce questionnaire graphique et nous pouvons comparer ses réponses aux estimations que nous avons réalisées (voir schéma 34). Nous observons que peu d'indicateurs sont en correspondance sur les échelles de valeur. Nous pensons que pour expliquer en partie ces écarts nous pouvons faire intervenir la dimension temporelle qui n'apparaît pas dans les résultats graphiques. En effet, la temporalité propre à la logique de notre méthodologie implique une étude étalée sur un temps long. La recherche des énoncés permettant l'interprétation des niveaux du sujet est réalisée sur plusieurs entretiens dont la première remonte au tout début de l'activité de tutrice étudiée. Au contraire, le recueil de l'auto-détermination du sujet est réalisé à la fois dans l'instantanéité de la découverte des questions et plusieurs mois après la fin de l'activité étudiée. Le sujet, déjà rompu au retour sur activité grâce à l'entretien d'après-coup, peut ainsi avoir reconstruit sa représentation de l'activité qu'il a réalisé.

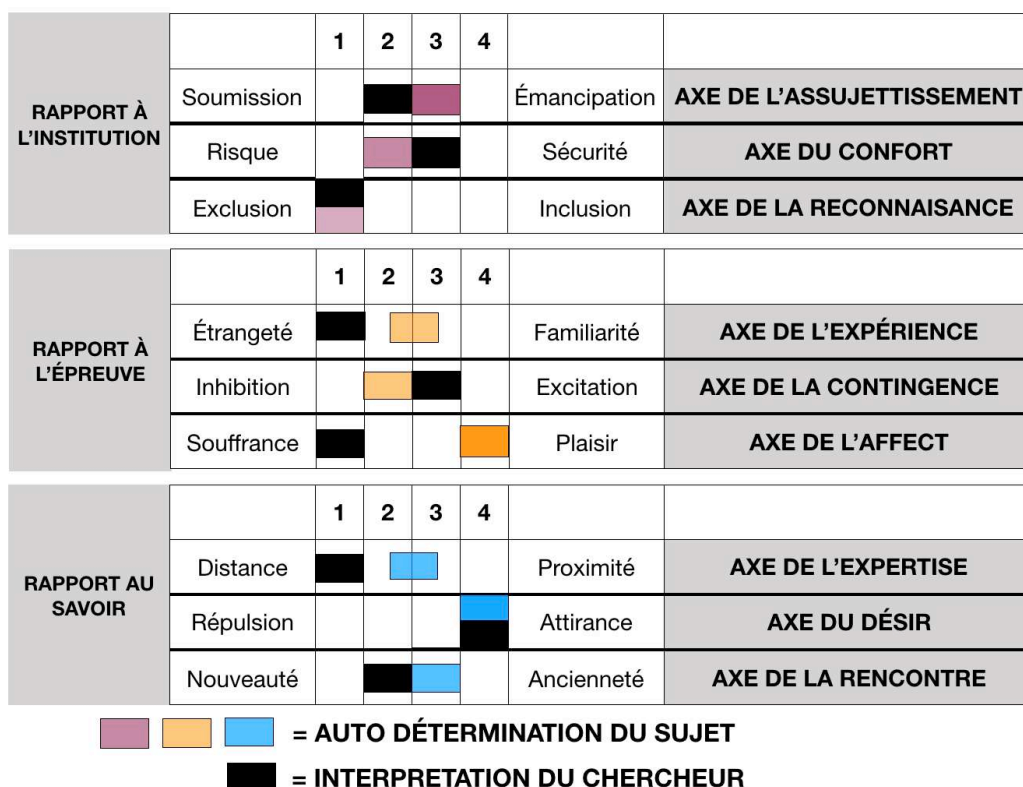


Schéma 34 : Comparaison de l'autoanalyse du sujet et l'interprétation de ses énoncés pour la détermination de ses 3 rapports à.


Deux marqueurs nous semblent néanmoins intéressants à relever :

- Sur l'axe du désir qui construit le rapport au savoir, les 2 indicateurs correspondent. Nous pouvons confirmer qu'un des moteurs de l'activité de formatrice d'Hélène est la motivation pour l'objet de son enseignement. La tutrice est attirée par le savoir professionnel.
- Sur l'axe de l'affect qui participe au rapport à l'épreuve, les 2 indicateurs sont à l'exact opposé. Nous pensons retrouver là la division qui traverse le sujet : Hélène recherche du plaisir dans la transmission mais celle-ci génère de la peur de ne pas être performante. Hélène est divisée par l'activité de tutrice.

À l'issue de l'introduction de l'entretien supplémentaire d'après-lecture nous pouvons retenir quelques premiers constats à partir des propos d'Hélène. Tout d'abord le sujet reprend durant les premiers échanges plusieurs éléments déjà énoncés dans l'entretien d'après-coup, c'est la confirmation de l'efficacité de ce dernier pour produire des interprétations judicieuses au cas par cas. Ensuite la tutrice est en mesure de présenter des pistes d'évolution de ses intentions pour l'activité d'accompagnement professionnel. Enfin nos échanges avec Hélène ont permis de comprendre une partie des difficultés à mettre en œuvre une formation qui pourrait lui être profitable. Le sujet est toujours divisé entre sa volonté d'être plus performante en prenant du recul sur sa pratique et sa peur d'être jugée lorsque que « une personne » serait amenée à observer son activité. Nous avons ouvert avec la tutrice l'élaboration de pistes de formation et nous relevons trois propositions de sa part. Hélène trouverait intéressant d'avoir un débriefing avec le stagiaire pour discuter de ce qu'il attend de l'entretien-conseil. Elle sait que cette nouvelle relation en face à face continuerait de créer des situations gênantes, notamment pour le stagiaire. Dans un registre plus intime, la tutrice est curieuse de connaître « ses modes de fonctionnement » en découvrant ce dont elle n'a pas conscience. L'annonce de ces deux pistes ne débouche pas sur des mises en œuvre concrètes. Hélène est intéressée par la réflexion sur son activité, ce que confirme sa proposition d'avoir plus d'échanges avec d'autres tuteurs. Finalement, pour dépasser la crainte d'être jugée, l'idée d'une modalité spécifique est adoptée par la tutrice : elle réalise un enregistrement audio de son entretien-conseil et choisit elle-même à qui le confier parmi une liste d'intervenants : tuteur ou formateur, connu ou inconnu pour le sujet. Cette ambivalence permanente entre motivation et crainte se retrouve dans l'analyse des « 3 rapports à ». Notre analyse et l'autoévaluation de la tutrice s'additionnent pour affirmer une profonde attirance pour le savoir professionnel. À l'inverse le plaisir que le sujet pense trouver dans son activité de transmission est opposé aux registres de souffrance des énoncés que nous avons relevés : l'activité de tutrice est source de division chez Hélène

## 6.1 Synthèse des cas

Nous avons observé 5 sujets d'étude et présenté des résultats pour 5 cas en didactique clinique. Les outils de ce cadre théorique nous ont permis de rendre compte de l'activité didactique des enseignants-tuteur à partir de leur activité décisionnelle (voir tableau 77).

Entretien Ante & inter	ENTRETIEN CONSEIL		
INTENTIONS		DÉCISIONS	
Catégories	Transmission en ...	Ce qui est relevé	Type d'écart explicatif
Intentions d'organisation de la visite	<b>CONTINUITÉ</b>	La transmission des savoirs est fidèle aux intentions	Pas d'écart entre intention & décision
Intentions sur le type de contenus discutés	<b>NOUVEAUTÉ OU RUPTURE</b>	La transmission des savoirs est modifiée au cours des décisions	Type 1 : C'est pour conserver la discussion
Intentions sur le type de relation avec le stagiaire			Type 2 : C'est pour être plus efficient
Intention de régulation affective			<b>Type 3 : Sans explication à priori</b>

**Tableau 77 : logique de la démarche d'analyse de l'activité de l'enseignant-tuteur pendant l'entretien-conseil**

Notre discussion portera dans un premier temps sur la mise en relief des analyses produites afin de commencer à répondre à notre seconde question : comment et pourquoi se réalise l'activité didactique d'un tuteur. La seconde partie du chapitre tentera de synthétiser les éléments qui peuvent répondre à la question principale du savoir transmis dans l'entretien-conseil. Avant d'ouvrir notre propos à la thématique de la formation de formateur, nous prendrons le temps de mesurer les limites à introduire dans la prise en compte de nos résultats. Cadres conceptuel et méthodologique sont basés sur la parole qui s'échange et l'interprétation des sous-basements inconscients qu'elle peut véhiculer. Il est nécessaire de s'interroger sur notre propre implication dans ces phénomènes. Après avoir répondu à la troisième question de notre problématique nous ouvrirons la discussion sur la figure du *sachant* et la position qu'il est amené à tenir dans différentes sphères professionnelles mettant en jeu la transmission d'un savoir expert.

Avant de reprendre nos questions de recherche, deux remarques nous permettent de reposer le cadre du débat. D'abord le travail clinique a été possible à partir d'une première précaution inhérente à cette modalité d'approche :

« Il s'agit de laisser une place primordiale à l'inattendu, l'imprévu, l'imprévisible, l'étonnant, le surprenant. D'un point de vue épistémologique, cela consiste à ne pas trop avoir d'hypothèse ou

plus exactement à prendre la mesure de toutes les hypothèses inconscientes qui nous traversent, ce qui nous apparaît comme vrai, comme pertinent » (Buznic-Bourgeacq, 2021, p. 82).

Les résultats sont produits à partir de ce premier postulat, de la manière singulière dont nous-même avons crédité les écarts inattendus, les remaniements étonnants. Nous pensons ainsi avoir été *flottant* le plus souvent possible afin que notre attention puisse suivre les *dérives* imprévisibles, parfois surprenantes, du sujet sans que celles-ci nous éloignent du cadre professionnel de notre interrelation.

Ensuite, il convient de préciser que l'observation rendue possible par cette attitude *d'écoute disponible* est elle-même le fruit d'une construction et doit poursuivre l'effort d'ouverture à l'appréhension d'une activité didactique non référencée à-priori :

« L'utilisation d'une observation exige toujours un effort pour discerner ce qui était possible dans ce qui ne s'est pas produit et ce qui est nécessaire dans ce qui s'est produit<sup>152</sup>» (Brousseau, p. 133, 1978).

Ce second postulat de l'observation de la singularité de l'activité didactique est rendu possible grâce à la reconnaissance de liberté d'agir du sujet tuteur, ceci guide aussi notre travail de synthèse des résultats.

---

### 6.1.1 L'activité du tuteur

Chaque étude de cas réalisée nous a permis d'obtenir un certain nombre de données à traiter. L'inscription de celles-ci dans des temporalités multiples nous a permis de produire des interprétations propres à nos protocoles méthodologiques. L'ensemble des données produites et des résultats obtenus pour chaque sujet nous offre la possibilité de distinguer des éléments explicatifs à mettre en relation (voir tableau 78). Notre travail de discussion sur l'activité des tuteurs s'inscrit en cela dans la logique d'une recherche monographique :

« Dans l'étude de cas ou dans l'étude clinique, le chercheur essaye d'obtenir le plus possible d'informations sur le sujet de la recherche, sur sa situation, sur son contexte et son histoire, afin de disposer de toutes les informations nécessaires pour pouvoir y distinguer les données nécessaires (fondamentales, transcendantales) et les données contingentes (contextuelles, épisodiques) » (Van der Maren, p.190,1996)

---

<sup>152</sup> Nous reprenons là une citation : Monnier, N., & Amade-Escot, C. (2009). L'activité didactique empêchée : Outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile. *Revue Française de Pédagogie*, 168, 59-73.

	Durée d'enregistrements audio	Nombre de pages de verbatim	Nombre de pages d'analyse
Karine	1h32	42	23
Dorothée	3h10min	61	36
Charline	5h 55min	123	68
Hélène	9h 02min	112	77
Cédric	6h 12min	92	72

**Tableau 78 : aperçu du volume des données traitées et des analyses produites**

Nous organisons la mise en relief de nos résultats en reprenant les catégories d'intentions que nous avons distinguées.






Concernant l'activité d'organisation de l'entretien-conseil nous relevons que la plupart des sujets affiche une volonté d'organisation de l'entretien-conseil (voir tableau 79).

Activité décisionnelle pour l'organisation de l'entretien-conseil		Circulation
<b>Karine</b>	S'organise comme prévu, avec un cadre structuré	
<b>Dorothée</b>	Ne respecte pas entièrement son organisation, avec un cadre réduit qui suit le déroulé des remarques	
<b>Charline</b>	S'organise comme prévu, sans cadre pour rester libre	
<b>Hélène</b>	S'organise comme prévu, avec un cadre structuré	
<b>Cédric</b>	S'organise comme prévu, en suivant l'ordre chronologique de la séance	

**Tableau 79 : l'activité d'organisation de l'entretien-conseil**

Nous remarquons que la majorité des sujets ont une activité d'organisation de l'entretien-conseil qui se réalise selon leurs intentions. À l'exception de Dorothée pour qui l'entretien d'après-coup confirme que le sujet assume un déjà-là décisionnel d'enseignant non organisé qui peut être à l'origine des variations d'organisation. Par ailleurs c'est ce même déjà-là d'enseignant qui participe à l'explication de l'activité d'organisation des enseignants-tuteurs : ils sont habitués à organiser leur séance d'EPS à l'intérieur de laquelle la contingence des situations d'apprentissage est à prendre en compte. Aucun sujet n'a fait valoir explicitement ses expériences de tutorat précédentes pour justifier de leur organisation. Nous retrouvons-là le constat d'une activité qui n'est pas stabilisée chez les sujets car leur mission ne semble pas assurée d'une année sur l'autre. Nous avons montré que l'activité d'organisation de l'entretien-conseil est structurée à partir du déjà-là expérientiel d'enseignant et du déjà-là intentionnel de tuteur. Dans la majorité des cas, l'activité décisionnelle est prévisible puisque l'organisation des transmissions est fidèle aux intentions.






Ensuite, nous avons caractérisé l'activité de régulation à partir de l'articulation de trois catégories d'échanges entre le tuteur et le stagiaire. La première concerne l'organisation de la séance (voir tableau 80). Cette discussion est réalisée par les enseignants-tuteur en fonction de l'activité physique support ou du profil de la classe ; les rares écarts entre intentions et décisions s'expliquent de manière rationnelle. Les savoirs professionnels mis en circulation sur ce thème sont sélectionnés de manière cohérente.

Activité décisionnelle pour la régulation de l'organisation de la séance		Circulation
<b>Karine</b>	Discute comme prévu de l'organisation de la séance en s'adaptant à la spécificité de l'activité support	
<b>Dorothée</b>	La discussion sur l'organisation est remaniée sur un détail à partir d'une division du sujet	
<b>Charline</b>	Discute comme prévu de l'organisation de la séance en s'adaptant au profil spécifique de la classe	
<b>Hélène</b>	Discute comme prévu de l'organisation de la séance en s'adaptant à la spécificité de l'activité support	
<b>Cédric</b>	Discute comme prévu de l'organisation de la séance en s'adaptant à la spécificité de l'activité support	

**Tableau 80 : l'activité de discussion de l'organisation de la séance**

Un sujet marque une rupture de type 3 : d'une manière singulière nous avons observé que Dorothée ne supporte pas que l'organisation de la séance ne permette pas de cadrer les élèves. Le *savoir faire respecter le cadre de travail* que Dorothée met en circulation est remanié à partir de son déjà-là conceptuel d'enseignant. Ce filtre de l'activité didactique est le révélateur d'une division inconsciente du sujet qui le pousse à se saisir d'éléments secondaires de l'organisation de la séance pour transmettre son désir de cadrage des élèves.

La seconde catégorie d'échanges se rapporte à la régulation de l'intervention auprès des élèves (voir tableau 81). Les échanges à propos des interventions auprès des élèves sont présents chez tous les enseignants-tuteur. Le contenu des échanges porte surtout sur différentes séquences de la séance (échauffement, bilan d'une situation ...). Des classes ou des élèves à profil particulier déclenchent également ce type de transmission de savoirs professionnels. Les remaniements qui apparaissent trouvent pour la plupart une explication contextualisée, l'activité décisionnelle peut être qualifiée de cohérente.

Activité décisionnelle pour la régulation de l'intervention auprès des élèves		Circulation
<b>Karine</b>	La discussion sur les interventions est remaniée d'une manière générale à partir d'une division du sujet	
<b>Dorothee</b>	Discute comme prévu de l'intervention auprès des élèves en abordant différents points	
<b>Charline</b>	Discute avec quelques variations de l'intervention auprès des élèves d'une classe à profil particuliers	
<b>Hélène</b>	Discute comme prévu de l'intervention auprès des élèves en abordant différents points	
<b>Cédric</b>	Discute avec quelques variations de l'intervention auprès des élèves en abordant différents points	

**Tableau 81 : Les échanges à propos des interventions auprès des élèves**

Un sujet marque une rupture de type 3 : à partir d'une sémantique particulière et récurrente, nous avons observé que Karine ne supporte pas que la relation avec les élèves puisse être envahissante. *Le savoir gérer la distance relationnelle avec les élèves* est mis en circulation de manière singulière à partir du déjà-là conceptuel d'enseignant, lui-même en relation avec le déjà-là expérientiel de mère pour Karine. Une division inconsciente du sujet lui fait accorder beaucoup d'importance à la distance relationnelle qui doit être respectée entre une mère et son enfant, un enseignant et ses élèves, un tuteur et son stagiaire.

La dernière catégorie de régulation de l'intervention du stagiaire est celle des contenus (tableau 82). L'activité de discussion sur le thème des contenus présente des caractéristiques similaires pour quatre de nos sujets : le nombre de transmissions est réduit et celles-ci sont souvent remaniées au cours de l'entretien-conseil. Nous avons observé différents déjà-là de tuteur qui se superposent et influencent l'activité didactique des enseignants-tuteurs. Les déjà-là conceptuels de chaque tuteur se recoupent pour accorder à leur stagiaire une double caractéristique : les enseignants-stagiaires sont initiés aux derniers courants didactiques et maîtrisent potentiellement un certain nombre de contenus, ils ont eu très peu d'occasions de les mettre en œuvre et sont intéressés par des apports pédagogiques. Ce constat est à mettre en relation avec la position symbolique que les sujets-tuteurs reconnaissent avoir du mal à tenir. Ils supposent tous ne pas posséder suffisamment de savoirs didactiques pour « être utile » à leur stagiaire et leur déjà-là intentionnel réduit l'envergure de leurs interventions dans ce domaine. Pour Charline, se rajoute un déjà-là expérientiel d'enseignant qui cherche à mettre à distance une institution dans laquelle elle ne se reconnaît plus. Le sujet est divisé par le désir de s'éloigner du cadre conceptuel de la profession. Son activité de discussion des contenus est en tension avec les difficultés qu'il éprouve avec le *savoir incarner la profession*.



Activité décisionnelle pour la régulation des contenus didactiques		Circulation
<b>Karine</b>	Discussion réduite sur les contenus de manière adaptée au type de séance observée	
<b>Dorothée</b>	Discute avec quelques variations des contenus, de manière réduite et adaptée au type de séance observée	
<b>Charline</b>	La discussion sur les contenus est évitée à partir d'une division du sujet	
<b>Hélène</b>	Discute avec quelques variations des contenus en augmentant le nombre d'échanges dans l'APS dont il est spécialiste.	
<b>Cédric</b>	La discussion sur les contenus est remaniée d'une manière importante à partir d'une division du sujet	

**Tableau 82 : l'activité de discussion des contenus**

Cédric quant à lui se positionne différemment en évitant d'avoir à incarner la dimension quantitative de l'expertise. Son déjà-là conceptuel d'enseignant lui permet de considérer la fonction discriminante des contenus disponibles sur internet comme principale compétence pour concevoir son enseignement. Logiquement son déjà-là intentionnel de tuteur annonce une minoration des échanges sur les contenus mais son activité dans ce domaine est marquée par plusieurs ruptures de type 3 : avec l'observation de nombreuses nouvelles décisions de discuter des contenus, nous montrons que la mise en circulation des savoirs didactiques est perturbée par une division inconsciente. Le désir du sujet de transmettre le *savoir enseigner l'Acrosport et le Volley* est plus fort que ses intentions d'échanger avec sa stagiaire en la laissant construire « ses propres recettes ».






Pour notre étude, nous avons organisé nos observations pour identifier les modes de relations instaurés entre les protagonistes (tableau 83). Cette catégorie d'activité est celle qui présente le plus de variabilité entre les cas et à l'intérieur même d'un même cas. Trois tuteurs sur cinq rencontrent des difficultés pour stabiliser la relation collaborative qu'ils veulent mettre en œuvre.

Activité décisionnelle pour la mise en place de la relation		Circulation
<b>Karine</b>	L'activité de régulation est réalisée de manière collaborative comme prévue	
<b>Dorothée</b>	Les modes de relation sont variées et parfois remaniées	
<b>Charline</b>	L'activité de régulation est réalisée comme prévue de manière non directive	
<b>Hélène</b>	La relation collaborative envisagée est fréquemment remaniée au profit d'une approche directive centrée sur l'information.	
<b>Cédric</b>	La relation collaborative envisagée est majoritairement remaniée au profit d'une approche directive centrée sur l'information.	

**Tableau 83 : l'activité de mise en place de la relation collaborative**

Pour deux des sujets, Hélène et Cédric, nous remarquons que l'apparition d'une relation centrée sur l'information apparaît en lien avec l'augmentation de l'activité de transmission de contenus. Nous faisons l'hypothèse que ces écarts sont de type 2, ce sont des remaniements contingents à leur propre variation d'activité didactique. En effet Hélène et Cédric transmettent plus de contenus qu'ils ne l'avaient prévu, ils adaptent leur mode de relation à ce changement, considérant que le mode directif devient le plus approprié pour cette transmission remaniée. Nous observons que les tuteurs sont confrontés à la gestion des dilemmes professionnels présentés par plusieurs auteurs<sup>153</sup>, gestion qui se résume par l'alternative « tenir conseil / donner des conseils ». Plusieurs sujets reconnaissent le déficit de compétences de communication. À côté de leur déjà-là intentionnel de tuteur voulant mettre en réflexion leur stagiaire, le déficit d'un déjà-là conceptuel d'approche collaborative limite leur activité.

La dernière catégorie des échanges regroupe la dimension affective entre le tuteur et le stagiaire (voir tableau 84). L'activité de régulation affective est réalisée par l'ensemble des sujets. La majorité de ceux-ci sont réalisés d'une manière significative : l'intention initiale s'exprime de manière réduite mais continue. Nous ne trouvons pas d'activité explicite d'encouragements forts en direction de leur stagiaire. Le déjà-là intentionnel des tuteurs se retrouve dans l'attitude bienveillante générale qui s'exprime de deux manières. D'une part, les enseignants-tuteurs ont une activité de valorisation des éléments qui ont bien fonctionné lors de la séance ; d'autre part, ils prennent le temps de relativiser les critiques qu'ils émettent à l'égard des points à améliorer.

Activité décisionnelle de la régulation affective		Circulation
<b>Karine</b>	L'activité bienveillante envisagée est reportée sur les échanges quotidiens	
<b>Dorothée</b>	L'activité d'encouragement n'est pas envisagée au départ mais réalisée de manière importante	
<b>Charline</b>	L'activité bienveillante réduite envisagée est réalisée	
<b>Hélène</b>	L'activité bienveillante envisagée est réalisée à partir d'une division du sujet	
<b>Cédric</b>	L'activité bienveillante réduite envisagée est réalisée	

**Tableau 84 : l'activité de mise en confiance du stagiaire**

Nous pensons que l'activité de régulation affective de Hélène est à mettre en relation avec une division que nous avons dévoilée. Le sujet émet plusieurs doutes sur sa motivation passée et actuelle à être enseignant d'EPS. À côté de ce déjà-là conceptuel d'enseignant vacillant, Hélène est en tension à partir de son déjà-là

<sup>153</sup> Voir notamment au chapitre 2.4.3 les travaux de Claire Mattéi-Mieusset, (2013). *LES DILEMMES D'UNE PRATIQUE D'ACCOMPAGNEMENT ET DE CONSEIL EN FORMATION. ANALYSE DE L'ACTIVITE REELLE DU MAÎTRE DE STAGE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE*. [Phdthesis, Université de Reims Champagne Ardenne].

expérientiel de tuteur qui oscille entre le manque de performance et l'enrichissement de la mission. Le sujet se retrouve en difficulté pour mettre en circulation *le savoir donner envie de devenir professeur d'EPS*.

Grâce aux outils conceptuels et méthodologiques de la didactique clinique, et à partir de l'adaptation de notre démarche à la spécificité de la situation didactique analysée, nous avons montré comment et pourquoi s'organise l'activité décisionnelle de nos cinq sujets d'étude. Ceux-ci peuvent avoir une activité prévisible lorsqu'ils mettent en circulation des savoirs sélectionnés de manière intentionnelle, ou bien leur transmission didactique est modifiée en cohérence avec l'évolution de l'entretien-conseil. Les savoirs sont alors remaniés de manière contingente. Nous avons pourtant découvert qu'une autre activité pouvait apparaître, y compris à l'insu des sujets : une activité décisionnelle surgissante vient révéler une transmission modifiée de manière improbable. Comment qualifier ces « savoirs spontanés » qui sont remaniés de manière inconsciente ?

---

## 6.1.2 Le savoir dans l'entretien-conseil

« Dans une stratégie monographique, la généralité des conclusions est recherchée non pas par l'abondance des informations obtenues sur un seul sujet, mais par la réduction de la totalité des informations aux informations essentielles ou fondamentales. Ces informations seraient communes à tous une fois qu'on les a dégagées de ce qui est particulier au sujet qui a fourni l'information et de ce qui relève du contexte dans lequel le sujet se trouvait à ce moment-là » (Van der Maren, p.190,1996)

À partir de l'analyse des cinq cas étudiés, nous pouvons confirmer la dimension contingente de l'entretien-conseil. Ce dispositif peut être considéré comme une situation didactique car de nombreux savoirs circulent au cours des échanges entre tuteur et stagiaire. En nous appuyant sur la distinction des savoirs de Marguerite Altet<sup>154</sup>, nous avons identifié les savoirs mobilisés pour enseigner à un stagiaire en formation et les savoirs à enseigner à un enseignant-stagiaire. Nous avons vérifié que pour ces deux grandes catégories, l'enseignant-tuteur peut être amené à remanier le savoir pour conserver le fil de la discussion ou profiter de l'opportunité d'être plus efficace.

### 6.1.2.1 Les savoirs qui circulent de manière fluide

Pour la capacité à réaliser leur mission de tuteur, les sujets mobilisent un *savoir organiser l'entretien-conseil* qui leur permet d'avoir une activité qui est conforme à leur volonté. Nous avons montré que le déjà-là conceptuel d'enseignant supplée au déficit de déjà-là expérientiel et conceptuel de tuteur. Dans le domaine de l'approche collaborative que les tuteurs veulent mettre en œuvre, le *savoir mettre en place la relation* est beaucoup plus délicat à mobiliser pour eux. Notre recherche confirme le constat déjà réalisé par Brau-Antony et Grosstéphan (2009) :

« difficulté à mener de front des attitudes de questionnement et de conseil avec des attitudes proches de la prescription, attitudes que le Conseiller Pédagogique réfute alors que ces dernières sont assez largement utilisées ... Tout se passe comme s'il n'arrivait pas à mettre en œuvre la démarche prévue au cours de l'entretien (écarts entre ce qui est attendu et réalisé, raisons de ces écarts, ébauche du souhaitable pour la séance suivante) pour arriver à ses fins : faire réfléchir l'Enseignant Stagiaire sur sa propre pratique pédagogique en tenant compte des réalisations effectives des élèves afin qu'il puisse rectifier le tir et trouver lui-même les solutions aux problèmes rencontrés » (Brau-Antony & Grosstéphan, 2009, p. 92)

---

<sup>154</sup> Voir chapitre 2.6.8 le savoir en circulation

Pour cette catégorie de savoir (*mettre en place la relation*), le tuteur a construit des savoirs de communication à partir de la situation de classe fondée sur une relation dissymétrique avec les apprenants. La situation de classe lui sert de référence. La proximité de statut entre tuteur et stagiaire et la modalité de réalisation de la formation sont deux éléments qui posent problème aux enseignants-tuteur. Nous remarquons également que la proximité du niveau de compétence dans certains domaines comme celui des contenus didactiques est une des raisons des remaniements du *savoir accompagner affectivement* le stagiaire. Savoir gérer ses émotions est un savoir professionnel reconnu par les tuteurs, plusieurs sujets ont fait état des limites qu'ils se fixaient dans l'approfondissement de leur questionnement à propos de cette dimension affective. L'objectif de la régulation de ce savoir est de ne pas générer une situation relationnelle perturbée par les affects du stagiaire, affects qui à leur tour viendraient affecter le tuteur lui-même. Pour un sujet-tuteur, la mobilisation de ce savoir va au-delà du remaniement puisque c'est une division inconsciente qui participe à l'organisation singulière de ses encouragements à l'égard du futur enseignant d'EPS.

Concernant *le savoir à enseigner*, à partir des travaux de Dugal et Amade-Escot (2004), nous avons mis en évidence trois catégories de savoirs mis en jeu dans la situation d'enseignement observée par les tuteurs. Nous avons pu vérifier qu'ils sont « adaptés, transformés, personnellement réélaborés » (ibid. p.112). Nous avons montré que l'enseignant-tuteur transmet des *savoirs didactisés*. Même si la construction de ces savoirs est évolutive, nous pensons que cette notion de *savoir didactisé* ne suffit pas complètement à expliquer le rapport aux contenus de certains sujets.

De même, les savoirs théoriques qui sont utilisés dans la discussion, soit par l'enseignant-tuteur, soit par le stagiaire, sont amenés à évoluer une fois qu'une nouvelle avancée scientifique se diffuse. Ce sont donc des *savoirs théorisés* qui sont mis en circulation. Nous avons remarqué que chacun des protagonistes introduit ce type de savoir en fonction de la position symbolique qu'il s'accorde et/ou qu'il accorde à l'autre :

- Pour les *savoirs disciplinaires*, les remarques des tuteurs montrent que la primauté est accordée au spécialiste de l'activité : quel que soit le statut social et/ou institutionnel de celui qui introduit le savoir en discussion, son expertise lui accorde la position du *sachant* qui maîtrise ce savoir théorisé.
- Pour les *savoirs scientifiques*, la position des enseignants-tuteur devient ambiguë. La majorité des sujets considèrent leur éloignement géographique et temporel des sources universitaires comme la justification de leur éloignement de ces savoirs. Ils accordent de fait à leur stagiaire la capacité à maîtriser ces savoirs théorisés.

Cette déclinaison du savoir ne parvient cependant pas à éclairer le rapport à la conceptualisation chez tous les tuteurs observés.

En parallèle au registre théorique, tuteurs et stagiaires sont soumis à l'exercice de la formalisation des savoirs qu'ils veulent échanger. Chacun est en situation de réaliser cette activité conceptuelle et expressive

à partir de ses expériences et de ses connaissances. Nous observons en revanche que ce *savoir formalisé* pouvait s'exprimer à partir de formulations symboliques fortes, sa définition n'est pas suffisante pour expliquer l'ensemble de ces phénomènes.

Dans le registre de la norme institutionnelle, nous avons constaté qu'aucun enseignant-tuteur n'a remis en question les protocoles administratifs. La mise en place du dispositif de visite exigé par l'administration, la transmission des règles de fonctionnement d'un établissement scolaire ainsi que la référence implicite au cadre officiel de fonctionnement d'une classe concourent à la mise en circulation de *savoirs institutionnalisés*. Ce savoir qui relève de la transposition didactique externe est à la base de l'activité de l'enseignant-tuteur qui s'appuie sur les pratiques sociales de référence ou sur des savoirs experts. Nous avons constaté qu'au-delà de ces *savoirs institutionnalisés*, certains sujets introduisaient d'autres références pour réaliser la transmission du savoir professionnel.

Enfin, la notion de *savoir professionnalisé* de l'enseignant-tuteur nous permet de reprendre l'idée d'une « méta-compétence qui permet de construire les compétences professionnelles » (Altet, 2003, p. 37). Cette capacité à analyser une pratique est au cœur de l'activité de l'enseignant-tuteur et chaque cas étudié a été confronté à son expression au cours des entretiens-conseils.

L'ensemble des savoirs ainsi qualifiés nous permet de rendre compte d'une activité à la fois intentionnelle et contingente. Lorsque l'enseignant-tuteur décide de mobiliser ces savoirs de manière prévisible et/ou cohérente, leur mise en circulation est observable à partir des concepts classiques de la didactique. Nos observations confirment que la gestion des dilemmes professionnels auxquels sont confrontés les enseignants-tuteurs explique la majorité des remaniements que nous avons discernés.

#### 6.1.2.2 Les savoirs qui circulent de manière troublée

Dans le flux des paroles qui s'échangent lors de l'entretien-conseil, la transmission de savoirs didactisés, théorisés, formalisés, institutionnalisés, professionnalisés s'opèrent de manière fluide entre les deux protagonistes. Mais nous devons aussi admettre qu'une partie de l'activité réalisée par les sujets résiste à la caractérisation limpide de cette circulation : des remous jaillissent à la surface des discours que chacun est amené à tenir et *un autre savoir* semble se dessiner dans les troubles ainsi créés. Quelle est la nature de ce savoir qui s'ancre dans l'intime du sujet, « Le savoir qu'il ou elle enseigne représente-t-il à ses yeux un objet magique à vénérer, un privilège à conserver, une défense contre les angoisses du chaos, une « bonne nourriture » à donner aux élèves ? » (Hatchuel, 2005, p. 132).

À l'aide des outils conceptuels et méthodologiques de la didactique clinique, nous avons cherché à mettre en lumière la part subjective du sujet qui intervient dans la situation d'entretien-conseil. Au côté des explications intentionnelles et rationnelles, nous mettons au jour des causes intimes qui s'actualisent dans les échanges en produisant des décisions modifiées de façons improbables. Comme Françoise Hatchuel,

nous intégrons les travaux de Claudine Blanchard-Laville sur la mise en tension de l'appareil psychique professionnel pour comprendre l'activité décisionnelle des enseignants-tuteur :

« Elle construit cette conceptualisation du « moi-enseignant » en empruntant à Freud sa conception du moi comme un système combinant plusieurs lieux psychiques, ou « instance », qui ont des fonctions spécifiques. De la même façon que le « moi » freudien, siège des décisions, résulte du conflit entre ces différents lieux, le « moi-professionnel » serait soumis à trois instances qui sont mobilisées par la pratique : un « surmoi » didactique et institutionnel ayant intériorisé les contraintes de l'institution, un « idéal du moi » pédagogique et didactique, conforme aux idéaux constitués tout au long du parcours professionnel, et un « ça » poussé par des pulsions inconscientes. L'instance du moi est ainsi tiraillée par des forces contradictoires, la résolution du conflit renvoyant à la singularité de chaque « moi-enseignant ». Les décisions résultent à tout moment du compromis réalisé dans le jeu entre ces instances » (Hatchuel, 2005, p. 134).

L'analyse de ces « tiraillements » complète les explications traditionnelles de la gestion de dilemmes. Pour rendre compte de la manière singulière dont chaque sujet gère ses conflits décisionnels nous proposons la notion de *savoir singularisé* pour caractériser les rapports que le tuteur entretient avec une partie des savoirs qu'il met en circulation dans l'entretien-conseil.

Au final, nous pouvons répondre à la question de l'objet des transmissions réalisées dans l'entretien-conseil entre un enseignant-tuteur EPS et son stagiaire en distinguant trois activités caractéristiques qui concourent à la mise en circulation de deux niveaux de savoirs (voir tableau 85) :

- **L'activité décisionnelle prévisible** organise la transmission des savoirs *didactisés, théorisés, formalisés, institutionnalisés, professionnalisés* sélectionnés de manière intentionnelle.
- **L'activité décisionnelle cohérente** gère la transmission de ces mêmes savoirs en les remaniant de manière contingente lorsque la situation didactique évolue de manière imprévisible. Cette activité complète l'activité décisionnelle prévisible pour constituer une grande catégorie de savoirs, les savoirs mis en circulation de manière fluide.
- **L'activité décisionnelle surgissante** est une modalité de transmission qui apparaît à l'insu des sujets. La transmission est modifiée de manière improbable pour remanier l'objet des échanges de manière inconsciente. Fruit de tiraillements, tensions et conflits entre les différentes instances psychiques du sujet-tuteur, le *savoir singularisé* représente la part subjective des sujets qui trouble la circulation à partir de leurs divisions.

Ce qui est observé	LA MISE EN CIRCULATION	ACTIVITE	SAVOIRS		TENSIONS
Transmission des savoirs fidèle aux intentions	<b>CIRCULATION FLUIDE</b>	Activité décisionnelle <b>prévisible</b>	Savoirs sélectionnés de manière intentionnelle	SAVOIRS Professionnalisés institutionnalisés, théorisés, formalisés, didactisés	Gestion de dilemmes professionnels
Transmission des savoirs modifiée rationnellement		Activité décisionnelle <b>cohérente</b>	Savoirs remaniés de manière contingente		
Transmission des savoirs modifiée de manière improbable	<b>CIRCULATION TROUBLE</b>	Activité décisionnelle <b>surgissante</b>	Savoirs remaniés de manière inconsciente	<b>SAVOIRS Singularisés</b>	<b>Gestion de divisions</b>

**Tableau 85 : activités et savoirs de l'enseignant-tuteur durant l'entretien-conseil**

En résumé, notre travail confirme que l'enseignant-tuteur transmet différents savoirs (didactisés, théorisés, formalisés, institutionnalisés, professionnalisés) durant l'entretien conseil. Ces savoirs sont le fruit de réélaborations individuelles soutenues par l'histoire personnelle et le vécu quotidien des enseignants-tuteurs. Ces savoirs sont mis en circulation de manière plutôt fluide. Notre démarche scientifique incorpore dans la construction des hypothèses explicatives la part subjective du sujet enseignant-tuteur qui intervient dans la réalisation de son activité didactique. Ainsi, à côté de son activité décisionnelle prévisible et/ou cohérente, nous constatons qu'il remanie une partie des savoirs mobilisés de manière inconsciente. En référence à Françoise Hatchuel (2005) nous formulons que le savoir que le sujet transmet peut représenter une « conception didactique sacrée à vénérer », « un privilège qu'il faut conserver en tenant les autres à distance », « un cadrage des élèves contre les angoisses du chaos », « la reconquête d'un plaisir au travail » ou « une obligation de s'exposer soi-même ». C'est une mise en circulation qui est troublée par les divisions intimes du sujet, le savoir qui surgit à cette occasion est un *savoir singularisé*, fruit des conflits entre les différentes instances psychiques du sujet.



## 6.2 Limites et perspectives

### 6.2.1 L'effet chercheur

*Qu'est-ce que je cherche si ce n'est ce qui me pose question à moi-même ?*

En paraphrasant Jacqueline Barus-Michel (1996), je rappelle que l'objet même de cette recherche est un effet du chercheur. Dans ce chapitre j'intègre à ma propre activité la part subjective que ma méthodologie a cherché à cerner chez les sujets d'étude. La démarche clinique fonctionne lorsqu'un « sujet est confronté à un autre sujet et entrevoit en lui des problèmes qui sont loin de la laisser neutre ou indifférent »<sup>155</sup>. Mes analyses impliquent ma subjectivité et il est nécessaire «de rendre publics des éléments de cette élaboration pour permettre aux lecteurs d'appréhender la pertinence des résultats et donc, en ce sens, on peut considérer que cela fait partie du processus de validation de ce type de travaux » (Blanchard-Laville et al., 2005, p. 124). Je me réfère dans ce chapitre à l'ouvrage de Pablo Buznic-Bourgeacq (2021) qui aborde la question du sujet dans la recherche en sciences humaines en traitant autant de la consistance épistémologique que de la subtilité méthodologique de sa prise en compte. Pour discuter de l'effet chercheur dans ma recherche je suis la distinction que fait l'auteur entre contre-transfert et implication. Il s'appuie sur les travaux de Ben Slama (1989) et Chaussecourte (2017) pour comprendre le contre-transfert comme un processus de production du savoir qui intègre les mouvements du chercheur. L'implication que j'étudierai ensuite relève de la « confusion » ou du « brouillage » qu'il faut essayer de neutraliser.

Une première réflexion doit être menée sur « des mouvements contre-transférentiels du chercheur, mouvements qui, pour nous, sont à la fois le moteur et l'obstacle dans notre manière de faire de la recherche » (Blanchard-Laville, 2016, p. 159). Ainsi, je pense entretenir une proximité avec certains questionnements qui animent les sujets d'études : en éclairant leur rapport au savoir professionnel, c'est aussi les contours de ma propre position d'enseignant expérimenté que je vois se dessiner. Quel est le désir qui m'a poussé à m'investir dans un projet aussi long et exigeant ? Quelle part de moi-même je cherche à (re)trouver dans l'objet qui focalise mes enquêtes ? Désirs, quête de l'objet absent, figure du manque ... par définition les dynamiques inconscientes qui ont fait jaillir et entretenu les forces à même de soutenir mon engagement dans ce projet ne sont pas accessibles. Mais ces mécanismes psychiques sont nécessaires à l'étude du psychisme des sujets et son influence sur l'activité didactique. Mon apparence physique, mes regards, ma voix, mes gestes, mes mimiques ont créé des impressions chez les sujets. Le premier constat est celui de l'existence de ces signes, pris au sens d'une signature de mon activité inconsciente, elle-même en relation avec les signes émis par mes interlocuteurs : « Tout être humain a tendance à reporter sur ce qu'il rencontre des traces de ce qu'il fut et de ce qu'il est » (Ben Slama, 1989, p. 151)<sup>156</sup>. Le second constat

---

<sup>155</sup> Ogilvie, B. (1987). *Lacan. La formation du concept de sujet*. Paris : PUF, cité par Buznic-Bourgeacq, P. (2021). *Prendre en compte le sujet Enjeux épistémologiques et défis méthodologiques pour les sciences humaines*. Champs social Editions

<sup>156</sup> Cité par Buznic-Bourgeacq, P. (2021).

est celui de leur possible effet : par exemple, que pouvait trahir un sourire de ma part de mon désir de retrouver chez un sujet une des questions qui me divise ? Et que produisait ce sourire chez le sujet : un sentiment réconfortant, la validation d'une interrogation salutaire, une invitation à poursuivre une parole intime ?

Cette part d'activité réalisée à mon insu peut être source de déformation mais il faut accepter qu'elle soit une donnée importante pour la mise en œuvre des protocoles méthodologiques. Et c'est cette même démarche méthodologique qui participe à la cohérence de mon approche. Marie-France Carnus (2007, p.12) indique que « dans l'étude didactique et clinique du processus décisionnel, la triangulation se situe à plusieurs niveaux » :

- La spécificité temporelle de nos protocoles permet de démultiplier les modalités d'appréciation des résultats à partir de trois sources distinctes sont croisées pour la production finale des analyses : l'entretien de déjà-là autour de l'histoire du sujet, l'enregistrement audio de l'épreuve où le sujet-étudié agit sans la présence du sujet-chercheur, l'entretien d'après-coup construit à partir de l'activité didactique.
- Le point de vue du chercheur est fondamentalement questionné puisque c'est l'enjeu même de l'après-coup qui incite le sujet à fournir ses propres interprétations.

L'enjeu d'intégrer cette notion de mouvement contre-transférentiel n'est pas de produire directement une analyse de ma propre activité pour en rechercher les facettes inconscientes. Il s'agit plutôt de proposer au lecteur de mesurer les degrés d'influence de certaines caractéristiques de chacun des protagonistes à partir de filtres complémentaires d'appréciation de mes analyses.

La seconde réflexion concerne l'observation des possibles effets des deux implications que j'ai identifiées. Ma première implication est celle qui concerne le rapport au savoir : en quoi l'étude du rapport au savoir professionnel de l'enseignant-tuteur répond à ma demande de renouvellement de mon propre rapport au savoir professionnel ? En d'autres termes, puis-je faire un parallèle entre l'enseignant qui fait du tutorat et l'enseignant qui fait de la recherche en didactique ? Comment comparer ces deux manières de redéfinir le rapport à un certain savoir professionnel cumulé ? Pour les sujets, le tutorat est une mission complémentaire, que cherchent-ils au travers de cette *autre* activité ? Mon projet de recherche relève-t-il de la même logique ? Est-ce que je cherche la même chose que les sujets dans cette *autre* activité ? L'enjeu de scientificité de ma démarche est de mesurer ma position où « la bonne distance d'avec notre objet s'avère une lutte constante où alternent un "être dedans" et la nécessité d'un « être dehors » » (Cifali, 1999, p.6).

Cette mesure m'amène à considérer la possibilité d'être particulièrement sensible aux énoncés dans lesquels les sujets présentent leur volonté de s'engager dans des activités parallèles à l'activité d'enseignement.

Deux implications sont possibles :

- Dans le traitement des données, mon observation peut être plus attentive aux formulations de cette *autre* activité.
- Dans la construction de l'entretien d'après-coup où les mise en relation impliquant ces activités complémentaires des sujets peuvent être survalorisées.

C'est une attention qu'il faut porter au traitement de la formation au Qi Gong chez Charline et l'engagement syndical pour Cédric. Il s'agit alors de « prendre conscience de ses propres attitudes de “surdité” » (Danvers, 2010, p. 107) et de ne pas sur-interpréter un thème de discussion abordé par le sujet en délaissant d'autres éléments.

La seconde implication dont il faut prendre conscience est celle du rapprochement que j'ai opéré entre ma carrière de sportif de haut niveau et la découverte de l'activité scientifique. Je pense que ce déplacement d'une dynamique intime s'exprime dans une dimension concrète de mon travail : la construction d'outils de traitement des résultats fondés sur la rationalisation de la caractérisation des flux observés<sup>157</sup>. Ce qui est en jeu est alors moins la distance que l'analogie de la logique opérée :

- Découper et structurer de manière rigoureuse l'entraînement et la progression technique du vélo pour atteindre le plus efficacement possible la maîtrise de l'activité. Cet « encadrement » de la pratique sportive a paradoxalement pour objectif la quête d'un idéal de liberté : une fois atteint un haut niveau de pratique je suis libre d'exprimer une large variété de mouvements basés sur l'expertise technique et la ressource physiologique. *C'est en faisant corps avec mon vélo* que je peux produire une performance élevée et ressentir une liberté de mouvement intense.
- Découper et structurer de manière rigoureuse les données recueillies pour être efficace dans l'analyse de l'activité des sujets. Cette *rationalisation* de l'activité décisionnelle produit paradoxalement la liberté d'écoute nécessaire à la méthode clinique : une fois atteint un niveau d'analyse pointu de l'activité de l'enseignant-tuteur je suis libre de laisser s'exprimer la multiplicité des interprétations possibles. *C'est en faisant sujet avec l'enseignant-tuteur* que je peux produire des connaissances pertinentes et approfondir les mises en relation conceptuelles.

C'est ainsi que ma démarche méthodologique fondée sur la prise en compte de phénomènes subjectifs à priori peu rationalisables incorpore ma propension à formaliser et théoriser mes pratiques. Je peux aussi interroger dans quelle mesure mon dispositif méthodologique « renvoie à la fois à une stratégie personnelle de recherche et un ensemble de manœuvres défensives élaborées plus ou moins consciemment par le chercheur à des fins d'efficacité. » (Carnus, 2007, p.9). Catégoriser et structurer les filtrations que je réalise dans le flux des savoirs mis en circulation est une manière de ne pas *se noyer* dans la profondeur de l'intime

---

<sup>157</sup> L'activité des tuteurs est « quadrillée » pour être mise dans les cases d'une suite de tableau

du sujet. C'est peut-être aussi un moyen de gérer la distance qui me sépare dans l'autre sens, lorsque le sujet opère un transfert sur le chercheur.

La dynamique du transfert s'appréhende elle aussi à partir de la notion de distance. J'ai évoqué la dialectique du double statut qui me relie aux sujets d'étude :

- La position du chercheur qui peut accueillir une parole « depuis le dehors » en écartant la notion de jugement.
- La position de l'enseignant qui peut comprendre une parole « depuis le dedans » en connaissant les références implicites de la profession.

Je pense que cette double position m'a donné la possibilité de devenir le *dépositaire* d'une parole à la fois professionnelle et intime, rarement exprimée. C'est l'exemple d'Hélène qui baisse la voix pour me *confier* ses regrets d'avoir orienté trop tôt sa scolarité vers le métier d'enseignant d'EPS. Ainsi, à la question « d'où tenez-vous ce que vous avancez, quelle est la source de ce savoir, êtes-vous en mesure de reconstituer le chemin parcouru ? » (Ben Slama, 1989, p. 144) je peux apporter une partie de la réponse en relevant un paradoxe : c'est parce que j'ai une position à la fois proche et distincte des sujets d'étude que j'ai « obtenu ce que nous avons obtenu » (*ibid.*). La source du savoir produit est l'inclinaison des sujets volontairement engagés dans un projet recueillant leur parole à lancer un « appel à témoin <sup>158</sup> » en direction du chercheur.

Dans une dernière observation sur la dimension personnelle de l'orientation de mes travaux à visée scientifique, je me rends compte que l'articulation même du chapitre conclusif de ma recherche est intimement liée à mes déjà-là. Pourquoi s'interroger sur l'intégration possible de mes résultats aux réflexions en cours sur la formation des formateurs ? Mes déjà-là d'enseignant ou de formateur<sup>159</sup> ont en commun de concevoir le savoir comme la ressource de l'émancipation possible des formés. Ce rapport utilitaire et acculturant au savoir a une implication sur le choix de la discussion que je ne peux m'empêcher de soulever. Je peux distinguer deux niveaux de répercussions de ce déjà-là conceptuel du *savoir émancipateur de sa propre condition* :

- À un premier niveau d'implication, c'est le questionnement sur l'utilité de notre travail pour la catégorie des sujets étudiés : en quoi un nouveau savoir sur les tuteurs peut aider ces derniers à se transformer ?

---

<sup>158</sup> Chapitre 2.6.7 : François Sauvagnat (2010) montre comment Lacan conçoit le transfert d'abord comme une « requête », puis une « plaidoirie » et enfin un « appel à témoin ».

<sup>159</sup> J'ai eu l'occasion de mettre en place plusieurs modules de formation continue académiques sur l'enseignement du VTT en milieu scolaire

- À un second niveau d'implication je suis motivé par la mise en perspective de mon propre *savoir faire de la recherche* pour la poursuite de mon engagement : quelles sont les figures du *sachant* qui aiguissent ma curiosité ?

Je pense avoir participé dans ce chapitre à la prise en compte des phénomènes relatifs à l'intersubjectivité qui opère lorsque que deux sujets entrent en relation. D'un côté le mouvement des transferts des sujets d'étude sur le chercheur qui participe à l'actualisation d'une parole susceptible de nourrir et d'éclairer nos hypothèses explicatives. De l'autre des mouvements contre-transférentiels où s'expriment « le comportement de l'observateur : ses angoisses, ses manœuvres de défense, ses stratégies de recherche, ses “décisions”» (Devereux, 1967). En se déployant à partir de la sphère inconsciente de chacun des protagonistes ils ne sont pas directement exploitables. Pour autant établir leur réalité c'est « décrire le processus, tel qu'il se déploie, qu'on le veuille ou non, et saisir la forme de sa manifestation. Si un tel processus est partagé par les humains, alors il est exprimable. S'il peut jouer un rôle dans le travail de recherche, alors il peut être montré à des chercheurs. Il peut être montré par-ci ou par-là, il peut orienter tel aspect d'une recherche ou tel autre d'une autre recherche. Pour décrire, éprouver et tenir compte de ce processus, il s'agit de circonscrire les espaces de sa manifestation et les manières, toujours singulières, d'en faire quelque chose pour produire du savoir. »(Buznic-Bourgeacq, 2021, p. 188). Entre contre-transfert et implication nous avons essayé « d'objectiver la subjectivité » du chercheur – subjectivité constitutive des objets, théories, démarches, matériel et résultats de sa recherche, subjectivité empreinte d'une histoire et d'une trajectoire singulière » (Carnus, 2007, p.3). Nos implications sont à prendre en compte pour saisir les limites et opportunités qu'elles présentent à l'accomplissement de cette recherche. Elles sont aussi à l'origine de l'articulation de ce chapitre : que peut apporter notre observation du rapport aux savoirs professionnels des enseignant-tuteurs pour la formation de formateurs ? Comment la construction de notre rapport aux savoirs scientifiques peut nous permettre d'étudier d'autres figures du *sachant* ?

---

## 6.2.2 La formation de formateurs

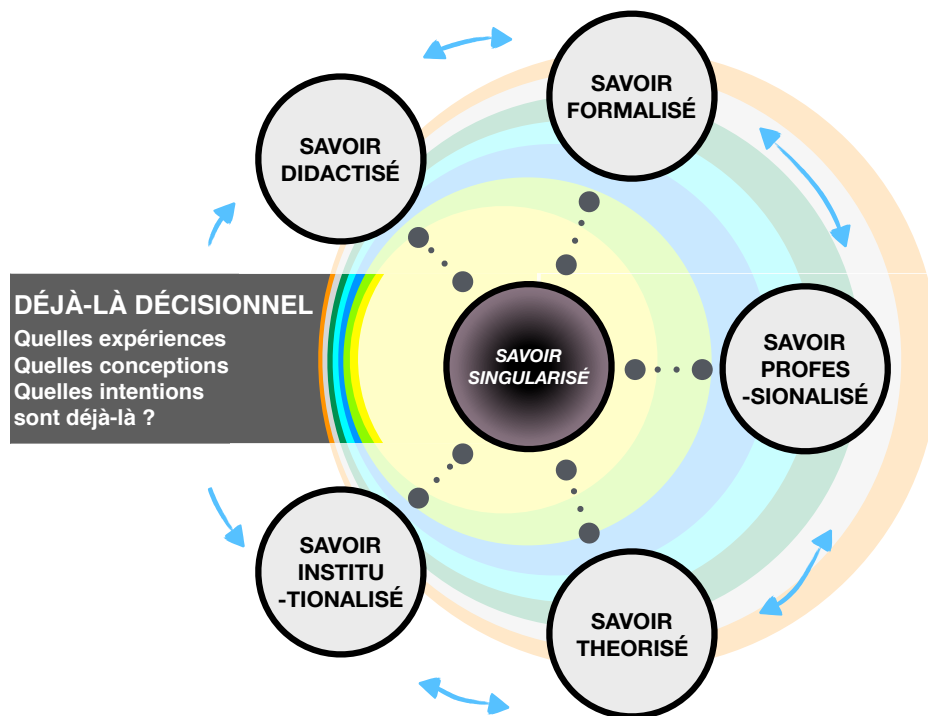
### 6.2.2.1 Le tuteur, l'enseignant-tuteur et l'enseignant

« La recherche et les théories pour l'éducation devraient fournir aux enseignants des explications « théorético-pratiques » les instruisant sur la manière d'éliminer ou de surmonter les aspects de la situation éducative et de son environnement qui sont des obstacles à l'atteinte des buts socialement attribués à leur action. Le discours issu de telles recherches devrait donc être stratégique » (Van der Maren, 1996, p. 42)

Dès le départ de cette recherche la question de l'utilité de notre démarche s'est posée, et de manière récurrente au regard des nombreux travaux qui ont souligné les difficultés à faire évoluer les conditions de la formation par alternance. Peut-on fournir des explications utiles aux enseignants-tuteurs ? Notre travail peut-il contribuer au dépassement des obstacles qui apparaissent dans la situation d'entretien-conseil ? C'est une piste de réflexion qui prolonge notre travail sur les enseignants-tuteurs dans une perspective d'articulation de nos résultats avec de possibles mises en œuvre formatives.

L'objet de cette thèse n'est pas d'aborder la formation de formateurs en tant que telle. Toutefois, en rendant visible une pratique professionnelle « opaque et complexe » nous imaginons comme Trébert & Fillietaz, (2017, p. 33) qu'il existe « des transpositions possibles des travaux de la recherche dans des dispositifs de formation continue à l'intention des tuteurs ». Nous discuterons de cette possibilité en discernant dans un premier temps enseignant, tuteur et enseignant-tuteur. Nous introduirons ensuite une information complémentaire obtenue à partir d'un ajout méthodologique, l'entretien *d'après-lecture* : à un premier niveau, celui du sujet même, que peuvent apporter nos résultats pour faire évoluer l'activité du tuteur ? Les pistes abordées avec Hélène donneront l'occasion d'une réflexion à un second niveau sur les enjeux d'un module de formation articulé autour de la singularité du formateur. Enfin, afin d'ouvrir cette étude sur des perspectives de renouvellement de nos investigations, nous observerons quelles pistes d'analyses du rapport au savoir nous offrent différentes figures du *sachant*, comme l'enseignant expérimenté, le guide de haute montagne ou l'athlète de haut niveau devenu entraîneur.

Peut-on éliminer les obstacles à la transmission du savoir professionnel ? Cette première partie de la formulation d'une des finalités possibles de la recherche en éducation ne trouve guère d'écho dans notre démarche. Notre propos n'est pas de repérer les écarts de l'activité décisionnelle pour les « corriger » mais plutôt d'observer la manière dont ils participent à la mise en circulation du savoir professionnel. Nous avons conclu que l'enseignant-tuteur réalise des activités de registres complémentaires qui participent à la mobilisation de savoirs multiples dont une partie est remaniée de manière singulière (voir schéma 35). Les déjà-là qui président à ces opérations reflètent eux-mêmes la multiplicité des dynamiques qui sont à l'œuvre lors de l'interaction tuteur-stagiaire. Nous savons que le tuteur doit résoudre des dilemmes, nous avons montré que le sujet est troublé par des divisions pas toujours conscientes. Peut-on aider l'enseignant-tuteur à surmonter la dimension contrariante de ces dynamiques ?



**Schéma 35 : la dynamique des savoirs mis en circulation dans l'entretien-conseil**

La contrariété récurrente qui transparait dans les propos des sujets d'étude concerne les déjà-là du tuteur. Dans la plupart des cas, quelques déjà-là intentionnels et conceptuels de tuteur se complètent pour fournir à minima des alternatives décisionnelles aux sujets. L'obstacle identifié reste la capacité à mettre en œuvre l'activité conçue et choisie, notamment pour proposer une véritable analyse réflexive de la pratique. Le déjà-là expérientiel de tuteur déficitaire<sup>160</sup> ne permet pas aux sujets de le surmonter. Pour aider les sujets à atteindre leurs buts, nous pensons qu'il serait intéressant de leur faire formaliser les intentions qu'ils se sont forgées en tant que tuteur pour mettre en relation les conceptions de l'activité de formateur sous-tendues. Un des enjeux de cette logique est de permettre aux sujets de surmonter le doute inhérent à la position de Sujet supposé savoir associée au statut de tuteur.

En parallèle à ces trois instances de tuteur, les déjà-là d'enseignant sont à chaque fois une entité à l'œuvre dans les dynamiques qui divisent les sujets. L'existence de ces divisions est un des obstacles que la situation didactique propre à l'entretien-conseil met en lumière. Comment éclairer un formateur sur la partie cachée de ses décisions ? Cet aspect de notre analyse soulève deux registres de questionnements :

- Des questions éthiques concernant la dimension intime qui est sollicitée dans nos protocoles. Dans le cadre d'une recherche, les sujets sont volontaires et informés en détail des spécificités méthodologiques. Dans le cadre d'une formation comment prendre en compte ces précautions ? Pour une recherche en didactique clinique, cette discussion est un préalable au questionnement « en

<sup>160</sup> A l'exception de Cédric

quoi un dispositif de recherche sur le rapport au(x) savoir(s) peut-il devenir un dispositif de formation ? » (Carnus et al., 2019, p. 17).

- Des questions pratiques : comment imaginer un dispositif de dévoilement de la singularité professionnelle manipulable dans la temporalité et la géographie d'une structure de formation ? Autrement dit, est-il matériellement possible d'envisager la transposition d'une méthodologie de recherche complexe vers un module de formation accessible ?

Ces deux questions concernent aussi la figure de l'enseignant. Si le déjà-là décisionnel de l'enseignant est un élément qui intervient dans l'activité de tuteur, comment l'appréhender pour une formation de tuteur : est-ce le lieu ? Est-ce incontournable ?

Déjà-là conceptuel, expérientiel et intentionnel d'enseignant concourent à l'incarnation d'un savoir professionnel qui structure l'activité professorale du sujet. Ce savoir est la ressource de compétences professionnelles mais il assure d'autres fonctions : « Objet social avant de devenir celui d'un sujet singulier, le savoir peut donc être considéré comme un objet transitionnel, support d'une médiation entre soi et l'autre, et qui questionne notre relation aux autres, telle que nous l'avons construite au cours de notre histoire personnelle et telle que nous la vivons au quotidien » (Hatchuel, 2005, p. 38). Nous pensons qu'il serait intéressant de discerner les singularités du sujet-enseignant qui nourrissent ses déjà-là et questionnent sa relation au stagiaire. Dans le cadre de cette recherche nous avons mis en œuvre un dispositif complémentaire pour se rapprocher de cet objectif. Est-ce que la connaissance de son intime professionnel aide le sujet à progresser dans son activité de tuteur ? Comment peut-on intégrer les analyseurs de la didactique clinique à un module de formation ?

Nous venons de passer en revue les différentes positions qui conditionnent l'activité de tuteur en questionnant la manière dont une formation pourrait incorporer le dévoilement du déjà-là. Pour le tuteur, nous pensons qu'il est intéressant de le mettre en situation de comprendre les intentions et conceptions qui l'animent. L'objectif est de concourir à son positionnement de Sujet Supposé Savoir instaurer une analyse réflexive. Notre attachement à la formule « enseignant-tuteur » nous a permis de montrer que l'articulation de ces deux fonctions est à l'origine de divisions inconscientes qui influent sur l'activité de régulation. Peut-on mettre en place une formation pour surmonter ces obstacles ? Matériellement, la méthodologie de la didactique clinique n'est pas directement transposable. Se pose aussi la question du dévoilement de l'intime professionnel dans un groupe de formation. Ces limites existent également pour la position de professeur d'EPS. Les différents déjà-là de l'enseignant se nourrissent de ses singularités et participent à l'activité de tuteur : peut-on aider le sujet à les analyser pour comprendre ses choix de formateur, est-ce que l'entretien d'après lecture nous amène des pistes de réflexion ?



### 6.2.2.2 *L'entretien d'après-lecture*

Peut-on utiliser les résultats de l'entretien d'après lecture pour découvrir l'articulation possible de notre étude avec la formation des tuteurs ? Ce chapitre s'inspire des réflexions déjà menées dans le domaine de la mise en relation du registre de la conception avec celui de l'intervention :

« Afin d'aller au delà de ces résultats produits du point de vue de la recherche, nous avons confronté certaines des données au cours d'un entretien collectif auprès des tutrices ayant participé à la recherche. Ces résultats publiés (Filliettaz & Trébert, 2016) montrent d'une part des convergences significatives entre le regard des chercheurs et celui des tutrices. Ils montrent qu'une telle démarche de coanalyse avec les tutrices peut utilement prolonger, valider et compléter un point de vue en extériorité sur le travail et la formation. Ces résultats constituent par ailleurs une étape nécessaire en vue de la conception de dispositifs de formation. »(Trébert & Filliettaz, 2017, p. 34)

Est-ce que l'entretien d'après lecture est une étape pertinente pour aller vers un module de formation sur la singularité ? Avant de répondre à cette interrogation il est nécessaire de se poser la question de la véracité de nos résultats. Deux limites nous incitent à discuter du bien fondé de notre démarche.

D'abord, quelle est la valeur de notre « postulat méthodologique » (Van der Maren, 1996, p. 191) ? À l'intérieur même de notre travail nous ne pouvons pas considérer que ce dispositif permette de « réduire l'incertitude à propos de l'objet de recherche » (ibid.) : comment auraient réagi les autres cas ? La méthodologie déployée – la structuration de l'alternance lecture/entretien par exemple – mériterait d'être reproduite avant de pouvoir affirmer que cette modalité d'échange est productive. Des contraintes matérielles et temporelles ne nous ont pas permis de mettre en place l'entretien d'après lecture avec plusieurs sujets d'étude et l'organisation de celui-ci ne peut être entérinée. Nous avons présenté un portrait professionnel à Hélène avec un éclairage qui fait ressortir certains traits singuliers de sa personnalité. Cette tutrice semblait être en attente de cette image scopique, est-ce que tous les sujets sont intéressés par le dévoilement de leur « moi professionnel » ? Quelles réactions ces révélations peuvent déclencher ? Cette question de la diffusion d'informations constituées à partir de l'étude de phénomènes inconscients a déjà été posée dans le champs des sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, 2014). Dans le champ de la didactique clinique qu'elle est l'intérêt de ce nouvel entretien ? Est-ce qu'un quatrième temps méthodologique serait pertinent dans d'autres recherches ? Des limites sont déjà apparues, comme l'étalement dans le temps qui peut créer une distorsion au niveau de l'appréciation des déjà-là expérientiels. La validité générale de notre protocole est en discussion. Quelle est sa valeur pour le cas particulier étudié ?

C'est la question du « cas Hélène » qui est ensuite posée : que peut-on stabiliser à partir d'un sujet qui « doute du savoir » ? Nous l'avons déjà signalé, les premiers échanges de l'entretien d'après-lecture confirment les interprétations de l'entretien d'après-coup. Si le doute et l'ambivalence sont des traits

caractéristiques de Hélène, la permanence de ce mode de fonctionnement nous incite à comprendre ses propositions comme une demande récurrente. L'attitude explicite et implicite de la tutrice montre que celle-ci était en attente d'un retour sur son activité. Bien qu'ayant eu l'occasion de discuter de son activité lors de l'entretien d'après-coup, c'est au moment de la proposition d'un entretien supplémentaire que le sujet a fait preuve d'un certain empressement. Est-ce que le sujet a profité de notre proposition pour entretenir son rapport à lui-même ? En cherchant à en apprendre plus sur son fonctionnement le sujet peut inconsciemment utiliser la révélation de ses divisions pour entretenir celles-ci. Pourtant, nous pensons que l'introduction des questions ouvertes sur la formation a offert à Hélène l'opportunité d'explicitier sa volonté de « se remettre en question ». Les trois pistes proposées par le sujet correspondent à l'intégration de son manque d'assurance. Cette recherche de mise à distance avec ce fonctionnement qui résiste est une nouvelle expression du rapport aux savoirs singularisé du sujet. C'est avec cet éclairage que nous pouvons réfléchir à la formation des tuteurs depuis la volonté de formation de Hélène.

L'expérience d'un seul entretien d'après lecture ne suffit pas à valider son intérêt. Il faudrait présenter leur *portrait professionnel intime* à d'autres tuteurs, il s'agirait aussi de tester ce dispositif avec d'autres recherches en didactique clinique. Dans le cas d'Hélène, l'ambivalence de son rapport aux savoirs professionnels pourraient être une autre limite à la portée des résultats obtenus. Sa volonté de prendre du recul sur sa pratique est cependant la source de propositions de formations des tuteurs qu'il convient de prendre en compte.

### 6.2.2.3 Un module de formation sur le déjà-là

Le concept d'alternance est étudié depuis de nombreuses années et « il n'est pas sans soulever de nombreuses questions sur la ou les façons de le mettre en œuvre concrètement et de le rendre, sinon efficace, du moins le plus optimal possible » (Vanderclayen et al., 2021, p. 108).

Jean Paul Dugal (2009, p. 12) propose par exemple « une formation spécifique pour aider chaque conseiller pédagogique<sup>161</sup> à prendre conscience de ses attitudes spontanées et surtout l'impact qu'elles peuvent avoir sur le professeur-stagiaire, bref de les rendre plus lucide vis à vis de leur pratique de conseil ». Hélène espère que l'entretien d'après lecture « va me faire découvrir des choses ». Nos résultats confirment que les enseignants-tuteurs sont en attente d'une connaissance de leur propre activité.

Cet auteur, associé à Chantal Amade-Escot (2010, p. 128), complète cette piste de développement en relevant que leur dispositif d'Équipe de Réflexion et de Recherche mis en place durant deux années a permis à une conseillère pédagogique de « voir des choses qu'elle ne voyait pas avant ». Nous remarquons que la dimension temporelle de leur étude recoupe celle de notre travail. Comme ces auteurs nous pensons qu'il faut étudier les « conditions de possibilité des coopérations praticiens/chercheurs didacticiens » (ibid., p. 129). La question qui se pose est celle de la correspondance entre le temps de la recherche et le temps de la formation : quel compromis trouver entre l'étalement des protocoles d'observation de l'activité décisionnelle et les contraintes matérielles et temporelles de mise en place d'un retour réflexif pour les tuteurs ?

Pour Hélène, la prise de connaissance de sa propre activité poursuit un objectif, même utopique : « Je dis pas qu'on va régler les problèmes. **Mais on en a conscience**, donc peut être que **nos côtés persos** ressortiront de manière moins importante. **On y fera peut-être plus attention**, je pense » (entretien après-lecture, 197). Notre étude de cas apporte un bénéfice au sujet lui-même. À partir de l'entretien d'après lecture la tutrice accède à l'identification de certaines des caractéristiques de son activité décisionnelle. Nous lui offrons ainsi la possibilité de « prendre du recul » pour distinguer la singularité de ses fonctionnements de tutrice et d'enseignante. Notre dispositif, pour ce cas d'étude, remplit un des enjeux identifié par Moussay et Serres (2016, p. 218) : « Aider les formateurs à se mettre à distance des repères, normes et valeurs construits lors de leurs expériences d'enseignants est à nos yeux la meilleure façon de prévenir le risque d'un isomorphisme entre l'expertise d'un enseignant et celle d'un formateur d'enseignant »

Nos réflexions sur l'intérêt de l'analyse de l'activité décisionnelle des tuteurs pour améliorer la formation par alternance trouvent un écho dans une abondante revue de littérature. Les objectifs « d'être plus lucide », de « découvrir des choses », de « mettre de la distance » déjà identifiés sont ceux exprimés par notre sujet

---

<sup>161</sup> Enseignant EPS qui remplit la mission de tuteur

d'étude. Pour réaliser ces opérations nous pensons que le dévoilement du savoir singularisé est un outil efficace. Comment le mettre en œuvre dans le temps de la formation ? La proposition de Hélène de reprendre le protocole de notre recherche pour avoir un retour sur sa pratique de tutrice semble une piste exploitable. Une première idée serait donc de proposer aux enseignants-tuteurs d'enregistrer eux-mêmes leur premier entretien-conseil en mode audio exclusivement. Le point important est qu'ils possèdent cet enregistrement de leur pratique singulière pour choisir délibérément qui ils veulent rendre dépositaire de leur restitution. Le dispositif comprendrait alors l'édition en début d'année scolaire d'une liste réduite de trois ou quatre professionnels, sélectionnés par le tuteur, susceptibles de se mettre à l'écoute de l'activité de transmission du savoir pour en restituer les traits caractéristiques. La sélection pourrait s'opérer à l'intérieur d'une liste comprenant plusieurs formateurs universitaires et plusieurs tuteurs, peut être aussi plusieurs enseignants volontaires, pour que le sujet puisse jouer sur le levier connu/inconnu et l'alternative verticalité du statut scientifique/horizontalité du statut professionnel.

Nous avons démontré qu'un des enjeux des dispositifs réfléchis par les chercheurs ou imaginés par notre sujet est l'analyse de ce qui se joue au-delà de l'activité didactique stricte. Dans un ouvrage sur le(s) rapport(s) au(x) savoir(s), Carnus, Chili et Aroui (2020, p. 53) reprennent la classification de Zizek (2005) pour distinguer le savoir su (le sujet sait qu'il sait), le savoir non su (le sujet sait qu'il ne sait pas) et le savoir insu (le sujet ne sait pas qu'il sait). Les deux premières catégories correspondent dans nos travaux à la circulation fluide des savoirs à laquelle les professionnels de l'enseignement ont accès. Hélène, dans sa dernière proposition, celle dont le sujet *désire* discuter, nous expose sa volonté d'accéder aux « choses dont elle n'a pas conscience ». Ce « savoir qui ne sait pas lui-même »<sup>162</sup> est nourri des singularités du sujet. Sa mise en circulation singularisée est influencée par les différents déjà-là du sujet. Ceux-ci relèvent d'expériences, d'intentions et de conceptions pas toujours conscientisées dans l'univers des savoirs professionnels de l'enseignant-tuteur. Notre travail a permis d'explorer leur mobilisation en dévoilant la singularité professionnelle des sujets. L'hypothèse d'une formation sur *le déjà-là des enseignant-tuteurs* est une piste qui s'inscrit dans la continuité des propositions existantes et répond aux attentes de notre sujet.

---

<sup>162</sup> Lacan cité par Zizek (2005, p. 22)

Dans le prolongement de l'entretien d'après lecture, notre discussion sur la formation des tuteurs s'appuie sur les réflexions déjà menées dans le domaine de l'optimisation de la formation par alternance. Les attentes de notre sujet d'étude correspondent aux conclusions de plusieurs travaux qui ont démontré la nécessité « d'être plus lucide », de « découvrir des choses », de « mettre de la distance ». Une première proposition pour tenter d'atteindre cette finalité du retour réflexif est directement issue des échanges d'après lecture : inviter l'enseignant à réaliser un enregistrement audio de son entretien-conseil pour le proposer à l'écoute d'un tiers, choisi par lui-même, parmi une liste de professionnels en position d'assurer une neutralité du jugement. In fine, Hélène désire se rapprocher de ses « connus inconnus » (Zizek, 2005, p. 22) pour comprendre pourquoi elle agit et comment elle peut évoluer. Cet accès au savoir professionnel pas complètement conscient pourrait se faire au travers d'un module formation sur le déjà-là décisionnel de l'enseignant-tuteur.

---

## 6.2.3 La position du Sachant

Ce dernier chapitre introduit un autre niveau de réflexion qui prolonge notre travail sur le rapport au savoir d'un formateur. Cette proposition s'inscrit dans une perspective d'articulation de nos méthodes d'analyse à d'autres catégories d'intervenants, chacun Sujet supposé savoir dans leur domaine d'activité. Le premier *Sachant* que nous pourrions observer conserve une proximité avec nos sujets d'étude actuels, *l'enseignant qui fait autorité* : d'où vient la reconnaissance du statut particulier qu'il a au sein de son établissement, quelles conséquences dans son activité de transmission ? Loin du cadre institutionnel de l'enseignement, la deuxième catégorie se déploie dans le milieu de la haute montagne où *la figure du guide* recouvre de multiples enjeux : il est détenteur de savoirs nécessaires à la survie en milieu accidentogène, mais le « contrat » qui va le lier à son « client » induit une mise en circulation spécifique de ces savoirs. Le dernier *Sachant* que nous nous proposons d'aborder incarne cette fois-ci les savoirs d'expertise sportive : comment un sportif de haut niveau reconverti mobilise et remanie ses propres savoirs de la pratique pour incarner *l'entraîneur de haut niveau* ? Pour chacune de ces trois figures du *Sachant*, nous abordons rapidement quelques aspects de leur définition afin d'imaginer quels questionnements complémentaires notre démarche scientifique pourrait apporter.

### 6.2.3.1 *L'enseignant qui fait autorité*

Derrière ce vocable nous appréhendons une figure qui ne semble pas spécifiquement identifiée dans les écrits sur l'enseignant. Notre volonté est de prendre en compte la place et le rayonnement qu'il occupe dans son établissement pour considérer l'enseignant *qui jouit d'une réputation historique et diffuse*. Nos premières lectures nous inciteraient à relever deux « approches » pour l'aborder, celle de l'autorité scolaire et celle du leadership enseignant.

La notion d'autorité discutée à l'intérieur de l'institution scolaire est source de débats sociétaux<sup>163</sup> et sujet d'étude : « Comment penser l'autorité dans les classes à l'heure d'une école soumise aux principes contemporains d'une société démocratique ? » (Beretti, 2019, p.15). À la fois « remise en cause à la lumière de l'individualisme moderne » et « considérée comme une constante de la pratique éducative » (Foray, 2009, p. 73) quel est le parcours du sujet enseignant à qui est reconnu « une certaine autorité dans son établissement » ? Pour Bruno Robbes (2006, p.112), « l'autorité se révèle au fondement de l'humain, comme phénomène à la fois psychologique et relationnel, dans une triple signification indissociable : être l'autorité, avoir de l'autorité et faire autorité ». Nous aimerions comprendre quels sont les savoirs qui permettent au sujet de faire autorité et comment ceux-ci participent à la fois à son action et à son statut ?

---

<sup>163</sup> Par exemple : L'autorité : Deux lectures d'une seule crise Par François Jarraud en mars 2010 sur le site « le café pédagogique ». ([http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2010/111\\_Autorite.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2010/111_Autorite.aspx))

Le leadership des enseignants correspond à leur capacité à être leader dans et au-delà de la classe pour améliorer le processus d'enseignement-apprentissage. Pour les auteurs Reverdy et Thibert (2015) la question du leadership n'est pas très populaire en France, nous lui accordons cependant l'avantage de cerner une partie des caractéristiques qui correspondent à la dimension rayonnante que nous affectons à *l'enseignant qui fait autorité*. Cinq dimensions dans le leadership des enseignants s'expriment au niveau de l'établissement scolaire : une culture de partage des décisions prises au niveau de l'établissement, une collaboration avec les autres acteurs de l'établissement, une participation active dans l'établissement, un développement professionnel individuel et par les collègues, un « activisme » qui engage l'enseignant dans l'évolution de l'établissement. Ces différentes entrées sont des manières complémentaires d'aborder le positionnement spécifique du sujet-enseignant dans son établissement : comment a-t-il atteint ce statut, quels remaniements des savoirs sont opérés depuis cette position ?

Nos questionnements se focalisent sur la manière dont l'enseignant qui fait autorité se confronte aux quatre types d'épreuves caractéristiques de l'enseignement (Barrère, 2002) : le deuil de la discipline, la cyclothymie de la relation, le fantôme de l'impuissance, le déficit de reconnaissance. L'enseignant qui fait autorité peut être perçu à la fois comme un Sujet supposé savoir *faire autorité* et comme un Sujet supposé savoir *être leader dans son établissement*. Notre attention pourrait se porter sur le rapport qu'il entretient avec les savoirs qu'il mobilise selon son activité : à quels registres appartiennent-ils, comment sont-ils singularisés ? Et finalement, quelle est l'activité de ce Sujet supposé savoir « quand les savoirs font autorité » (Marin, 2012) ?

### 6.2.3.2 *Le guide haute montagne*

Pendant de nombreuses années la conception techniciste a dominé dans l'encadrement des pratiques de montagne engagées afin de transmettre le socle d'une pratique sécuritaire, tant sur le plan des codes culturels que des savoirs initiatiques (Corneloup & Bourdeau, 2002). Le guide réalise son activité en engageant la sécurité de son client et la sienne. L'intégrité corporelle des deux protagonistes implique une éthique de la responsabilité et de la transmission, c'est l'enjeu de la « qualité de service<sup>164</sup> ». Martinoia (2012) rappelle que deux types de danger existent dans la pratique de haute montagne :

- Les dangers exogènes sont liés à la « nature » de l'environnement de pratique : éboulements, crevasses, avalanches, orages. La plupart de ces événements suivent les mêmes lois de probabilité qu'une loterie et créent un « incertain total » au sein duquel le guide doit proposer un service de réduction de la prise de risque.

---

<sup>164</sup> Depuis la création de l'Ecole Nationale de Ski et d'Alpinisme (ENSA) la pratique est structurée à partir de diplômes d'état et d'un code de déontologie des guides.

- Les dangers endogènes sont liés au niveau de maîtrise des participants : expérience, condition physique, niveau technique. Si l'origine de ces dangers incombe majoritairement au client, l'auteure précise que pour la prise de décision et ses tensions il faut considérer l'activité comme une coopération : c'est le « faire ensemble » inexorablement rattaché à la situation de *cordée*.

Ces premiers éléments signalent une activité de mise en circulation des savoirs particulièrement composite. Cette profusion des observables nous invite, à partir des travaux déjà cités, à produire quelques pistes de réflexion :

- Contrairement à une activité en milieu standardisé, l'environnement physique n'est pas directement maîtrisable par l'encadrant. Une grande partie de l'activité décisionnelle du guide revient à réaliser des arbitrages au sein de l'environnement naturel disponible. Dans ces conditions, quelle est la nature des savoirs qui organisent l'activité décisionnelle ?
- Contrairement à une activité sportive didactisée, les compétences du pratiquant ne sont pas certifiées par un système de validation de niveaux de pratique. À partir d'une autoévaluation réalisée avec le client, le guide formule des intentions mais devra attendre la révélation des capacités de ce client dans un environnement dangereux. Dans ces conditions, quels sont les indicateurs qui permettent les remaniements du savoir mis en circulation ?
- Comme dans d'autres prestations de service (santé, éducation) l'effort du client est nécessaire pour que le service soit rendu. « Toutefois, dans les activités de haute montagne, les conséquences d'une éventuelle faiblesse des capacités du client peuvent être fatales. Cette configuration est exceptionnelle : nul autre service ne présente une telle caractéristique » (Martinoia, *op. cit.*, p. 70). Le guide doit réaliser son activité avec un « client-employé partiel <sup>165</sup> » potentiellement incompetent. Avec ce type de relation, quelle est la position de chacun des protagonistes lorsqu'ils sont amenés à mettre des savoirs en circulation ? Qui réalise les remaniements, comment ?
- Dans le prolongement de la remarque précédente, la relation guide-client s'organise à partir de rapports hiérarchiques et d'asymétries informationnelles. Des tensions peuvent apparaître sans que des rapports de pouvoir explicites soient à l'œuvre. Dans le face à face de la prestation, des tensions psychologiques comme l'orgueil – ne pas faiblir devant l'autre – ou la sympathie – se dépasser pour faire plaisir à l'autre – viennent perturber l'activité décisionnelle. Celle-ci est également exposée à des tensions économiques : ne pas perdre l'argent avancé/ ne pas perdre une rentrée d'argent. Comment le guide s'organise pour conserver le pouvoir de décision ? Peut-on identifier un *savoir décider avec le client dans un environnement dangereux* singulier ?

---

<sup>165</sup> L'auteure caractérise cette activité par l'expression « prestation dyadique des guides de hautes montagnes »



Dans le cadre de la pratique de l'alpinisme, réussir une belle course en montagne avec un guide relève de l'échange symbolique construit autour des « récits sportifs et héroïques » (Corneloup & Bourdeau, 2002, p. 5). C'est également toute la symbolique de l'épreuve qui est convoquée autour de l'alternative *continuer l'ascension / renoncer et faire demi-tour*. Le guide de haute montagne peut être perçu comme le Sujet supposé savoir limiter la prise de risque. Notre attention pourrait se porter sur le rapport qu'il entretient avec l'épreuve que constitue la co-réalisation d'une activité à risques : à quels registres appartiennent les savoirs qui lui permettent cette activité, comment sont-ils singularisés ? Et finalement, quelle est l'activité de ce Sujet supposé savoir quand l'épreuve est « coproduite » (Martinoia, 2012) ?

### 6.2.3.3 L'entraîneur ancien sportif de haut niveau

Une des caractéristiques de la relation entraîneur-entraîné est « la grande longévité et fréquence d'entraînement en commun entre les acteurs » (K/Bidy & Escalie, 2016, p. 16). Cette relation est basée sur l'objectif commun de la performance sportive que les championnats fédéraux permettent d'évaluer. Les résultats de l'athlète sont mesurables et médiatiques. Ce système institutionnalisé de la pratique de compétition rend visible la compétence et le professionnalisme de l'entraîneur : le calendrier des événements sportifs agit comme *une mise à l'épreuve répétée* de son activité (Pestre, 2017, p. 47). La médiatisation du sport de haut niveau, les enjeux économiques qui en découlent, la multiplicité des temporalités inférées aux cycles olympiques et la hiérarchisation des instances qui les produisent constituent autant de confrontation du sujet entraîneur à l'institution. Comment le sujet a-t-il construit ses rapports à l'institution, que recherche-t-il dans l'épreuve de la réussite de son athlète ?

L'intervention des entraîneurs est une thématique de recherche qui s'est développée sous le vocable générique de « coaching ». Dans leur revue de question, Saury, Sève, Leblanc et Durand (2002) rappellent que l'activité des entraîneurs est complexe et ne peut se réduire à la mise en jeu d'algorithmes décisionnels. Avec les études qu'ils ont recensées nous reprenons l'idée qu'un entraîneur expert a lui-même atteint un niveau élevé en tant qu'athlète et qu'il doit être reconnu comme expert par ses pairs et l'institution. Ce postulat renferme implicitement la notion de déjà-là : quel déjà-là expérientiel d'athlète intervient, quel est son rôle dans la dynamique du Sujet supposé savoir faire performer un athlète ? Comment ce vécu singulier participe au déjà-là conceptuel de l'entraîneur ?

L'activité de l'entraîneur a été étudiée sous forme de classes d'intentions en parallèle à l'activité des enseignants par Jacques Saury et Nathalie Gal-Petitfaux (2003). Pour ces auteurs, ces deux catégories de formateurs « attribuent une signification aux actions et événements présents en les rattachant, d'une part, à des actions et événements passés, et d'autre part, à des actions et événements projetés » (ibid. p.27). Nous pensons que notre cadre d'analyse peut apporter des éclairages complémentaires sur l'activité de l'entraîneur. Par exemple « en s'intéressants aux trajectoires expérientielles des acteurs pour reconstituer leur «cours de vie» » (K/Bidy & Escalie, 2016, p. 62).

Les entraîneurs experts ont une « organisation composite, complexe et dynamique des connaissances » (Saury et al., op.cit.) et nous pensons que notre méthodologie basée sur les entretiens « en profondeur » (idem) pourrait compléter leur appréhension. Les sujets qui nous intéressent jouissent d'une double position, celle du Sujet supposé savoir performer et celle du Sujet supposé savoir préparer à performer. Quelle est alors l'origine des savoirs qu'ils mobilisent dans l'activité d'entraîner ? Comment régulent-ils leur activité décisionnelle lorsque le calendrier sportif redessine régulièrement leur rapport à l'institution ?

Pourquoi un enseignant arrive-t-il à faire autorité dans son établissement ? Quelle est l'activité décisionnelle du guide lorsqu'il réalise une course en montagne avec un client partiellement producteur de la pratique ? Comment un entraîneur de haut niveau mobilise-t-il ses savoirs pour faire face aux mises à l'épreuve répétées des performances de son athlète ? Notre intérêt pour ces trois figures du Sachant convoque la notion de savoir au même titre que pour les enseignants-tuteurs : en quoi les savoirs mobilisés pour leurs activités de formateur fondent leur activité en même temps qu'ils la révèlent ? Nous pensons que la sollicitation des concepts de rapport aux savoirs, rapport à l'épreuve et rapport à l'institution est une manière complémentaire d'observer leur activité de transmission. Peut-on, à l'aide des outils conceptuels et méthodologiques de la didactique clinique, dévoiler une activité singularisée chez ces trois incarnations du Sujet supposé savoir.

## 6.3 Conclusion

« Certains enseignants modifient les contenus d'enseignement « à leur insu ». Ce n'est peut-être pas une découverte en soi, car les professeurs d'EPS connaissent ces processus, mais ils n'étaient pas identifiés, notamment en didactique de l'EPS. » (Terrisse, 2009, p.17)

Notre travail propose une approche complémentaire à l'étude de l'activité tutorale en même temps qu'il présente une nouvelle mise en œuvre de la démarche en Didactique Clinique. Dans le cadre des journées de visite d'un stagiaire en situation, notre travail consistait à réaliser l'inventaire des transmissions qui s'opèrent entre le tuteur et son stagiaire. Nous avons ensuite vérifié si une majorité des savoirs mis en circulation appartiennent aux registres habituels de la didactique, comme les conceptions ou l'expérience. Il nous restait alors à chercher à comprendre l'origine d'une autre catégorie, celle de savoirs remaniés qui peuvent surgir de manière impromptue dans la contingence de notre situation didactique de référence, l'entretien-conseil.

Considérée comme un flux, l'activité didactique est observée à la surface des échanges avec les outils habituels du contrat et de la transposition didactique ainsi que le rapport au savoir. Nous avons montré que l'enseignant-tuteur met en circulation des *savoirs didactisés, théorisés, formalisés, institutionnalisés, professionnalisés* durant l'entretien conseil. Cette transmission se réalise de manière fluide, soit en suivant les intentions initiales, soit en remaniant les savoirs de manière contingente. Notre constatons que l'enseignant-tuteur a un rapport aux savoirs professionnels qui lui permet de développer une activité décisionnelle prévisible et cohérente. Cette analyse est réalisée à partir de notre point de vue d'observateur extérieur aux flux qui circulent. Cette position distante nous permet aussi de repérer les remous qui contrarient l'activité didactique. Pour comprendre ces remaniements du savoir qui résistent à l'analyse didactique factuelle il faut changer de position. Notre cadre théorique inclut la transposition de concepts psychanalytiques dans la logique d'étude clinique. Prise comme une théorie scientifique, la psychanalyse « nous a appris l'aporie d'une approche continuiste, linéaire et consécutive du temps. Elle a permis d'introduire de la fragmentation, de l'hétérogène, le refoulement du passé et son retour obsessionnel, l'après-coup » (Dosse, 2013, p. 44). Les analyseurs de la didactique clinique nous permettent de plonger dans l'intime du sujet pour accéder au plus près de l'origine de cette circulation troublée. En analysant les sédiments de la vie étudiante, sportive, personnelle et professionnelle du sujet, nous avons accès à du « matériel mnésique » qui agit comme des « épaves du passé » (Medda, 2007, p. 134). En acceptant de baigner dans le flot des énoncés du sujet nous pouvons ressentir la profondeur de leur nature. Nous avons décelé que d'autres savoirs sont mis en circulation de manière trouble. Comme un contre-courant ou une résurgence, le sujet peut aussi avoir une activité décisionnelle surgissante, inconsciente, qui met en circulation un *savoir singularisé*. Le rapport au savoir devient un rapport auX savoirS lorsque, depuis sa position de sachant, l'enseignant-tuteur mobilise, subit et mixe ses déjà-là expérientiels, intentionnels et conceptuels.

La question de l'utilité du *savoir professionnel accumulé* était à l'origine de notre engagement dans cette recherche. Inexorablement celle-ci s'est dédoublée de la question de l'utilité du *savoir scientifique* produit au fur et à mesure de nos avancées. En nous concentrant sur le formateur ainsi qu'en imaginant quelques pistes de réflexion sur la formation de formateur nous espérons avoir contribué au savoir des sciences de l'éducation qui doivent rester « une recherche *pour* les acteurs de l'éducation » (Van der Maren, p. 22, 1996).

Est-ce que ce travail de longue haleine a répondu à notre questionnement personnel du « rapport au *savoir constitué* » ? Tous les enseignants-tuteurs ont en commun de douter de leur capacité à ne pas imposer leur propre savoir. Ils incarnent à leur manière la figure du « maître incertain ». Pour Karl Popper (1985), le formateur mérite la confiance de ses élèves proportionnellement à la confiance qu'il accorde lui-même aux savoirs qu'il pense posséder et qu'il met en circulation :

« Les maîtres qui méritent d'être écoutés sont ceux qui ne sont ni convaincus de la vérité ce qu'ils enseignent, ni désireux d'en convaincre leurs élèves, ni même, comme nous le verrons, convaincus de savoir eux-mêmes exactement de quoi ils parlent. Bref, ceux qui ne sont ni certains du savoir qu'ils détiennent ni même certains de le détenir » (Firode, 2018, p. 40).

Quels savoirs détient-on à l'issue de nos travaux ? Nous savons que ce projet scientifique complète notre « rapport au rapport au savoir ». Nous conservons surtout l'idée que d'autres configurations de transmission de savoir peuvent être étudiées pour « mettre à l'épreuve .../... les savoirs établis » (Firode, op. cit., p. 43). À partir de notre découverte de la démarche scientifique, nous souhaitons continuer à explorer la figure du *Sachant*, telle celle de l'enseignant qui fait autorité, du guide de haute montagne ou du sportif de haut niveau devenu entraîneur.

- Abelhauser, A. (2010). Le désir et la structure. In L. Jodeau-Belle & L. Ottavi, *Les fondamentaux de la psychanalyse lacanienne ; repères épistémologiques, conceptuels et cliniques* (p. 31-36). Presses Universitaires de Rennes.
- Abelhauser, A., & Jodeau-Belle, L. (2010). Les formations de l'inconscient. In L. Jodeau-Belle & L. Ottavi, *Les fondamentaux de la psychanalyse lacanienne ; repères épistémologiques, conceptuels et cliniques* (p. 37-52). Presses Universitaires de Rennes.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice-Hall.
- Alanbagi, Y. (2018). Les savoirs en STAPS : Quelle mobilisation pour la formation du futur professeur d'éducation physique et sportive ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 51(4), 67-86.
- Albero, B. (2010). L'étude de cas : Une modalité d'enquête difficile à cerner. In P. N. Albero B. (Éd.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas* (p. 15-25). Maison des Sciences de l'Homme. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00579008>
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : Une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche & formation*, 35(1), 25-41. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668>
- Altet, M. (2001). Chapitre 1. Les compétences de l'enseignant- professionnel : Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences: Vol. 3e éd.* (p. 27-40). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/former-des-enseignants-professionnels--9782804137403-page-27.htm>
- Altet, M. (2003). Les compétences de l'enseignant-professionnel : Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels* (p. 27-40). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/former-des-enseignants-professionnels--9782804162740-page-43.htm>
- Altet, M. (2009). Conclusion. Des tensions entre professionnalisation et universitarisation en formation d'enseignants à leur articulation : Curriculum et transactions nécessaires. In E. Richard, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, & P. Perrenoud, *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* (p. 215-232). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-universite-peut-elle-vraiment-former-les-enseign--9782804107512-page-215.html>
- Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels: Vol. 4e éd.* (p. 43-57). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/former-des-enseignants-professionnels--9782804162740-page-43.htm>
- Amade-Escot, C., & Dugal, J.-P. (2010). Registre d'utilisation des savoirs didactiques en formation professionnelle des enseignants : Le cas d'une conseillère pédagogique. *Savoirs*, 22, 108-131. <https://doi.org/10.3917/savo.022.0108>

Amade-Escot, C., & Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive : Questions théoriques et méthodologies*. La Pensée sauvage.

Amade-Escot, C., & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : D'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation et didactique*, 3(vol 3-n°1), 7-43. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.407>

Amathieu, J., & Chaliès, S. (2014). Repenser l'accompagnement des enseignants novices pour accroître leur satisfaction professionnelle. *eJRIEPS*, 31, 4-26.

Amathieu, J., Escalié, G., Bertone, S., & Chaliès, S. (2018). Formation par alternance et satisfaction professionnelle des enseignants novices. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 51(4), 87-116.

Arsac, G., Tiberghien, A., & Develay, M. (1989). *La transposition didactique en mathématiques, en physique et en biologie*. IREM : LIRDIS.

Astolfi, J.-P. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences : Repères, définitions, bibliographies*. De Boeck-Wesmael.

Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (2008). Chapitre 18. Transposition didactique. *Pratiques pédagogiques*, 2e éd., 177-187.

Avron, O. (1986). Engagement clinique et théorique dans la recherche. *Bulletin de Psychologie*, 377, 797-799.

Balslev, K. (2016). Chapitre 10. Les entretiens de stage, lieux de construction de savoirs professionnels des enseignants ? In *Apprendre à enseigner* (p. 155-167). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/apprendre-a-enseigner--9782130618966-page-155.htm>

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : Routines incertaines*. L'Harmattan.

Barthes, R. (1984). *Le bruissement de la langue : Essais critiques IV*. Paris.

Barus-Michel, J. (1986). Le chercheur, premier objet de la recherche. *Bulletin de psychologie*, XXXIX(377), 801-804.

Basco, L. (2012). La démarche clinique dans l'accompagnement en formation : Vigilance et persévérance ? *Specificites*, N° 5(1), 241-256.

Bécue, A. (2015). L'accompagnement des enseignants débutants du primaire : Comment s'élaborent, lors des entretiens-conseils, les processus permettant la construction de savoirs professionnels ? *Recherches en éducation, Hors Série n°7*, 5-17.

Beillerot, J. (1989). *Savoir et rapport au savoir : Élaborations théoriques et cliniques*. Editions universitaires.

Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. In N. Mosconi, J. Beillerot, & C. Blanchard-Laville, *Formes et formations du rapport au savoir* (p. 39-57). Harmattan.

Beillerot, J. (2014). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. *Revue Cliopsy*, 12, 73-90.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. L'Harmattan.

- Beillerot, J., & Mosconi, N. (2014). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Dunod; Cairn.info. <https://www.cairn.info/Traite-des-sciences-et-des-pratiques--9782100717019.htm>
- Ben Jomaa, H. (2015). L'implicite du métier d'enseignant : L'expertise personnelle. Un regard en didactique clinique de l'EPS. In P. Buznic-Bourgeacq & L. Gérard, *L'apprentissage du métier d'enseignant : Constructions implicites, espaces informels et interface de formation* (p. 101-121). Presses universitaires de Caen. <https://doi.org/10.4000/books.puc.8111>
- Ben Jomâa, H., & Terrisse, A. (2011). De l'expertise à l'enseignement : Analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants d'EPS de spécialités sportives différentes. *Éducation et didactique*, 5(5.3), 61-80. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1113>
- Ben Slama, F. (1989). La question du contre-transfert dans la recherche. In C. Revault d'Allones, F. Ben Slama, A. Blanchet, O. Douville, A. Giami, M. Plaza, & C. Assouly-Piquet, *La démarche clinique en sciences humaines : Documents, méthodes, problèmes* (p. 139-153). Dunod.
- Beretti, M. (2019). L'autorité à l'école : Entre enseignants et élèves, une norme relationnelle ? *Recherches en éducation*, 35, Article 35. <https://doi.org/10.4000/ree.1212>
- Bessoles, P. (1995). *Le déjà-là de la mort et du sexuel*. Théétète Editions.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : Enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127(1), 9-22. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1081>
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Presses universitaires de France.
- Blanchard-Laville, C. (2014). Psychanalyse et enseignement. In J. Beillerot & N. Mosconi, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. p 121-133). Dunod. <https://www.cairn.info/Traite-des-sciences-et-des-pratiques--9782100717019-page-121.htm>
- Blanchard-Laville, C. (2016). Du côté des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. In A. Vergnioux (Éd.), *40 ans des sciences de l'éducation : L'âge de la maturité ? Questions vives* (p. 153-162). Presses universitaires de Caen. <http://books.openedition.org/puc/8202>
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151(1), 111-162. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3280>
- Boancă, I., & Starck, S. (2019). Les compétences transversales : Un référent pertinent pour la formation ? *Recherches en éducation*, 37. <https://doi.org/10.4000/ree.785>
- Borgnis-Desbordes, E. (2010). Objet, pulsion, réel. In L. Jodeau-Belle & L. Ottavi, *Les fondamentaux de la psychanalyse lacanienne ; repères épistémologiques, conceptuels et cliniques* (p. 129-141). Presses Universitaires de Rennes.
- Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche & formation*, 8(1), 57-72. <https://doi.org/10.3406/refor.1990.1024>

Bourdoncle, R. (2009). Chapitre 1. L'universitarisation. Structures, programmes et acteurs. In E. Richard, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, & P. Perrenoud, *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* (p. 17-28). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-universite-peut-elle-vraiment-former-les-enseign--9782804107512-page-17.htm>

Brau-Antony, S., & Grosstephan, V. (2009). Analyse de l'activité professionnelle d'un conseiller pédagogique d'Education Physique et Sportive : De la difficulté à superviser le travail d'un enseignant débutant. *Recherches en Education*, 9, 83-98.

Brau-Antony, S., & Grosstephan, V. (2017). Épistémologie pratique des enseignants d'éducation physique et sportive et enseignement des sports collectifs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(1), 79-97. <https://doi.org/10.7202/1049398ar>

Brossais, E. (2017). La question du sujet dans les recherches en éducation. Contribution au débat à partir de trois conceptions du sujet. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 38, 151-168. <https://doi.org/10.4000/dse.1560>

Brossais, E., & Terrisse, A. (2009). Chapitre 7. Le poids de l'institution sportive dans l'analyse d'un enseignant débutant-expert en judo. In *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS)* (p. 115-132). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/didactique-clinique-de-l-education-physique-et-sp--9782804102043-page-115.htm>

Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*.

Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : Le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 309-336.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : Didactique des mathématiques, 1970-1990*. La Pensée sauvage, éditions.

Brousseau, G. P. (1978). L'observation des activités didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, 45, 130-140.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant savoir faire savoir dire*. Presses universitaires de France.

Buznic-Bourgeacq, P. (2009). Chapitre 6. Le sujet enseignant et la gestion du contrat didactique. Un regard en didactique clinique de l'EPS. In A. Terrisse & M.-F. Carnus, *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS)* (p. 101-113). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/didactique-clinique-de-l-education-physique-et-sp--9782804102043-page-101.htm>

Buznic-Bourgeacq, P. (2013). La contingence de l'enseignement ou la mise à l'épreuve du « sujet supposé savoir ». In M. F. Carnus & A. Terrisse, *Didactique clinique de l'EPS: le sujet enseignant en question* (p. 113-123). Éditions EP&S.

Buznic-Bourgeacq, P. (2015a). Chapitre 9. Le sujet enseignant et la figure du professionnel. Regard didactique clinique sur la professionnalisation des enseignants. In J.-Y. Bodergat & Buznic-Bourgeacq, *Des professionnalités sous tension Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain* (p. 149-168). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/des-professionnalites-sous-tension--9782804190644-page-149.htm>



Buznic-Bourgeacq, P. (2015b). La conversion didactique : De l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant...LA. *TransFormations - Recherches en éducation et formation des adultes*, 13-14, p 1-18.

Buznic-Bourgeacq, P. (2017). Prendre en compte l'expérience des enseignants d'ÉPS débutants : Enjeux épistémologiques, heuristiques et formatifs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(1), 98-118. <https://doi.org/10.7202/1049399ar>

Buznic-Bourgeacq, P. (2021). *Prendre en compte le sujet Enjeux épistémologiques et défis méthodologiques pour les sciences humaines*. Champs social Editions. <https://livre.fnac.com/a15239297/Pablo-Buznic-Bourgeacq-Prendre-en-compte-le-sujet>

Buznic-Bourgeacq, P., & Terrisse, A. (2013a). Le sujet en position d'enseignant : Pratiques et discours de trois professeurs d'EPS débutants avec ou sans expérience personnelle dans l'activité enseignée. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 184, 15-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.4209>

Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A., & Lestel, G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : Deux études de cas contrastées en didactique clinique. *Education didactique, Vol. 2(3)*, 77-95.

Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A., & Margnes, É. (2010). La transmission du savoir expérientiel en EPS : Études de cas et analyses comparatives en didactique clinique. *eJRIEPS*, 20, 1-19. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.4784>

Caillot, M. (2014). Les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants. In M. Bernard, A. Savard, & C. Beaucher, *Le rapport aux savoirs : Une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe I Livres en ligne du CRIRES* (p. 7-18). Livres en ligne du CRIRES. <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/une-cle-pour-analyser-les-epistemologies-enseignantes-et-les-pratiques-de-classe>

Calistri, C. (2018). Tutorat et mémoire : Des inchoatifs de la professionnalisation ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, N° 30, Article N° 30. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3701>

Candy, L. (2019). Les stratégies d'observation des enseignants d'éducation physique et sportive stagiaires : Constats et perspectives pour la formation initiale. *Recherche formation*, n° 91(2), 9-27.

Canguilhem, G. (1970). *Études d'histoire et de philosophie des sciences*. Vrin.

Carnus, M. F. (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : Étude de cas croisés* [These de doctorat, Toulouse 3]. <http://www.theses.fr/2001TOU30009>

Carnus, M. F. (2003). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : Une étude de cas croisés. In C. Amade-Escot, *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (p. 195-224). Revue EP&S.

Carnus, M. F., Buznic-Bourgeacq, P., Baillet, D., Therriault, G., & Vincent, V. (2020). *Rapport(s) au(x) savoir(s) : Quels sujets, quels savoirs ? | Livres en ligne du CRIRES*. Livres en ligne du CRIRES. <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/rapports-aux-savoirs-quels-sujets-quels-savoirs>

Carnus, M. F., Chihi, H., Aroui, S., & Carnus, M.-F. (2020). Chapitre 3 : Pas de Savoir sans Sujet au sein des institutions didactiques : Constructions de trois cas en didactique clinique. In P. Buznic-Bourgeacq, D. Baillet, G. Therriault, & V. Vincent, *Rapport(s) au(x) savoir(s) : Quels sujets, quels savoirs ?* | (p. 49-66). Livres en ligne du CRIRES. <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/rapports-aux-savoirs-quels-sujets-quels-savoirs>

Carnus, M.-F. (2009a). Chapitre 4. La décision de l'enseignant en didactique clinique. Études de cas en Éducation Physique et Sportive (EPS). In A. Terrisse & M.-F. Carnus, *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* (p. 63-81). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/didactique-clinique-de-l-education-physique-et-sp--9782804102043-page-63.htm>

Carnus, M.-F. (2009b). Introduction. In A. Terrisse & M. F. Carnus, *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* (p. 9-11). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/didactique-clinique-de-l-education-physique-et-sp--9782804102043-page-13.htm>

Carnus, M.-F. (2009c). *Pour une didactique clinique de l'EPS. Perspectives pour la formation des enseignants. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches*. Université Paris-Ouest Nanterre la Défense.

Carnus, M.-F. (2010). L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive. Pour une didactique clinique de l'EPS. *Revue Cliopsy*, 4, pp 73-88.

Carnus, M.-F. (2013). Le sujet enseignant n'est pas maître dans sa propre institution. In M.-F. Carnus & A. Terrisse, *Didactique clinique de l'EPS: le sujet enseignant en question* (p. 23-32). Éditions EP&S.

Carnus, M.-F. (2015a). Chapitre 4. Le rapport au(x) savoir(s) du sujet-enseignant en didactique clinique de l'EPS : un « déjà-là décisionnel ». In V. Vincent & M. F. Carnus, *Le rapport au(x) savoir(s) au coeur de l'enseignement* (p. 61-73). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/le-rapport-aux-savoirs-au-coeur-de-l-enseignement--9782804194185-page-61.htm>

Carnus, M.-F. (2015b). Savoirs profanes, savoirs scientifiques dans la formation des enseignants : D'où viennent les savoirs transmis à l'école ? Illustrations en Education Physique et Sportive. *TransFormations - Recherches en éducation et formation des adultes*, 13-14, 9-19.

Carnus, M.-F. (2007). L'« effet chercheur » dans l'observation des pratiques enseignantes : Entre rationalité et subjectivité. *Symposium 480 : Regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'une approche clinique d'orientation psychanalytique*, 1-13.

Carnus, M.-F., Baillet, D., Therriault, G., & Vincent, V. (2019). Introduction. In M. F. Carnus, D. Baillet, G. Therriault, & V. Vincent, *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants : Un dialogue nécessaire et fructueux* (p. 9-20). De Boeck Supérieur.

Carnus, M.-F., & Pédèches, P. (2017). Chapitre 6. Le rapport au savoir de l'enseignant à l'épreuve du rapport au savoir de l'apprenant. In *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant* (p. 93-108). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/rapport-aux-savoirs-de-l-enseignant--9782807313361-page-93.htm>

Carnus, M.-F., & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question*. Éditions EP&S.

- Carpentier, A. (2007). Erik Porge : Transmettre la clinique psychanalytique : Freud, Lacan, aujourd'hui. *Figures de la psychanalyse*, n° 15(1), 231-233.
- Castarède, M.-F. (2013). Chapitre VII. L'entretien clinique à visée de recherche. In C. Chiland, *L'entretien clinique* (p. 139-172). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/l-entretien-clinique--9782130621287-page-139.htm>
- Cerf, M., & Falzon, P. (2005). *Situations de service : Travailler dans l'interaction*. <http://www.cairn.info/situations-de-service-travailler-dans-l-interact--9782130535402.htm>
- Chaliès, S. (2016a). Activités typiques et dilemmes des formateurs d'enseignants -. In *Apprendre à enseigner* (p. 221-227). Presses Univ. de France.
- Chaliès, S. (2016b). Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires. Propositions théoriques et illustrations empiriques. *Recherche et formation*, 83, 33-48. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2696>
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalie, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : La preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation*, 61, 85-129. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.534>
- Chaliès, S., & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche & formation*, 35(1), 145-180. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1678>
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Anthropos.
- Charlot, B. (2000). Problématique du rapport au savoir. In A. Chabchoub, *Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences* (Faculté des sciences de Sfax).
- Charlot, B. (2006). La question du rapport au savoir : Convergences et différences entre deux approches. *Savoirs*, n° 10(1), 37-43.
- Charlot, B. (2017). Postface. Les problématiques de recherche sur le rapport au savoir : Diversité et cohérence. In *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant* (p. 165-173). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/rapport-aux-savoirs-de-l-enseignant--9782807313361-page-165.htm>
- Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17, 107-127.
- Chemama, R., & Vandermersch, B. (2009). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Larousse.
- Chevallard, Y. (1989, juin 26). Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel. *rapport officiel. Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique*.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. Pensée sauvage.

- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : Perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques.*, 12(1), 73-112.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury & M. Caillot, *Rapport au savoir et didactiques* (p. 81-104). Éditions Fabert.
- Chevallard, Y. (2002). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. *Didactique et rapports aux savoirs*, 182-197.
- Chevallard, Y. (1995). Fonction professorale : Esquisse d'un modèle didactique. In R. Noirfalise, & M.J. Perrin-Glorian (Eds.), (Saint-Sauve, 22-31 août 1995) (pp. 83-122). Clermont-Ferrand : In R. Noirfalise & M.-J. Perrin-Glorian (Éds.), *Actes de la VIIIe école d'été de didactique des mathématiques* (p. 83-122). IREM de Clermont-Ferrand.
- Chiland, C. (2013). L'entretien clinique. In C. Chiland, *Chapitre Premier. Introduction : Qu'est-ce qu'un entretien clinique ?* (p. 1-24). Presses Universitaires de France.  
<https://www.cairn.info/l-entretien-clinique--9782130621287-page-1.htm>
- Cifali, M. (1999). Métier « impossible » ? Une boutade inépuisable. *Le Portique. Revue de philosophie et de sciences humaines*, 4. <http://journals.openedition.org/leportique/271>
- Cifali, M. (2012). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies?, quelles compétences?* (4ème, p. 119-135). De Boeck.
- Cifali, M., & Giust-Desprairies, F. (2006a). Conclusion. In *De la clinique* (p. 187-194). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/de-la-clinique-un-engagement-pour-la-formation--9782804152444-page-187.htm>
- Cifali, M., & Giust-Desprairies, F. (2006b). Introduction. In *De la clinique* (p. 7-10). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/de-la-clinique-un-engagement-pour-la-formation--9782804152444-page-7.htm>
- Colognesi, S., Parmentier, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). La relation maître de stage – stagiaire. Deux portraits pour illustrer un indispensable à tout accompagnement : Relation maître de stage – stagiaire. *Education & formation*, e-315, Article e-315.  
<http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=34&idRes=363>
- Compagnon, C., & Cerf, M. (2000, septembre 20). *Utiliser et engendrer des communications pour accompagner le changement des compétences : Le cas du conseil en agriculture*. Congrès de la Société d'ergonomie de langue française, Toulouse.
- Constantini, C. (2009). *Le chercheur : Sujet-objet de sa recherche ? 1*, 101-112.
- Cordié, A. (2000). Le transfert. In *Malaise chez l'enseignant. L'éducation confrontée à la psychanalyse* (p. 299-370). Le Seuil. <https://www.cairn.info/malaise-chez-l-enseignant--9782020475549-page-299.htm>
- Corneloup, J., & Bourdeau, P. (2002). Culture professionnelle et métiers du tourisme sportif de montagne. *Teoros. Revue de recherche en tourisme*, 20(3), 32-44.

- Danvers, F. (2010). « Clinique ». *Recherche et formation*, 63, 105-116.  
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.325>
- De Ketele, J.-M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : Une tentative de modélisation. *Recherche et formation*, 77, 73-85.  
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2321>
- Deleuze, G. (1985). Pointes de présent et nappes du passé. In *L'image-temps, Cinéma 2*. Editions de Minuit.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux*. Minuit.
- Delforge, S. (2006). Images et représentations du père et de la mère. *Informations sociales*, n° 132(4), 100-105.
- Denis, P. (2002). Transfert. In A. de Mijolla, B. Goise, S. de Mijolla-Mellor, & R. Perron, *Dictionnaire international de la psychanalyse : Concepts, notions, biographies, oeuvres, évènements, institutions* (p. 1744-1746). Calmann-Lévy.
- Deschamps, J.-F., & Finkelstein, R. (2012). Existe-t-il un véritable altruisme basé sur les valeurs personnelles ? *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, Numéro 93(1)*, 37-62.
- Descoedres, M., & Méard, J. (2019). Les situations émotionnellement marquantes en EPS : Traits typiques et rôles dans le développement professionnel des enseignants novices. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 45, Article 45.  
<https://doi.org/10.4000/ejrieps.626>
- Desprit, A., Bernal Gonzalez, A., Collonval, P., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Accompagner l'enseignant débutant. Identifier les tâches spécifiques de l'enseignant débutant et moduler l'accompagnement en fonction de ses besoins. *Education & formation*, e-315, Article e-315.  
<http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=34&idRes=364>
- Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Flammarion.
- Dosse, F. (2013). Le présent est davantage que l'instant. *Écrire l'histoire. Histoire, Littérature, Esthétique*, 12, 37-46. <https://doi.org/10.4000/elh.333>
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33(4), 505-529. <https://doi.org/10.2307/3322224>
- Dugal, J.-P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation*, 4. <http://journals.openedition.org/tfe/899>
- Dugal, J.-P., & Amade-Escot, C. (2004). Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques : Recherche coopérative et savoirs didactiques. *Recherche & formation*, 46(1), 97-116. <https://doi.org/10.3406/refor.2004.2055>
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, 7, 47-58.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Presses universitaires de France.

Durand, M. (2000). *Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs. Communication au Colloque de l'ACFAS. Montréal.* Communication au Colloque de l'ACFAS, Montréal.

Escalié, G., & Chaliès, S. (2011). Vers un usage européen du modèle des communautés de pratique en formation des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 174, 107-118. <https://doi.org/10.4000/rfp.2864>

Étienne, R. (2017). Chapitre 11. Rôle de l'analyse dans une formation en alternance : Faire avec la complexité et accompagner le changement ? In J. Desjardins, P. Guibert, O. Maulini, & J. Beckers, *Comment changent les formations d'enseignants ?* (p. 177-195). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/comment-changent-les-formations-d-enseignants--9782807308589-page-177.htm>

Faingold, N. (2002). Chapitre 9. Formateurs-tuteurs : Quelles pratiques, quelle identité professionnelle ? In M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud, *Formateurs d'enseignants* (p. 193-208). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/formateurs-d-enseignants--9782804138363-page-193.htm>

Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. *Recherche et formation*, 51, 89-104. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.495>

Faure, L., Gardiès, C., & Marcel, J.-F. (2017). Formation des enseignants : Apprentissages professionnels d'enseignants novices au travers de régulations en situation de classe. *Formation et profession*, 25(3), 72-89. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.403>

Feyfant, A. (2015). L'établissement scolaire comme lieu de formation ? Revue de littérature. In L. Ria, *Former les enseignants au XXIe siècle* (p. 21-32). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/former-les-enseignants-au-xxie-siecle--9782804190637-page-21.htm>

Filliettaz, L. (2012). Interactions tutorales et formation des formateurs. *Travail et apprentissages*, 9, 62-83.

Filloux, J.-C. (1987). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 81(1), 69-102. <https://doi.org/10.3406/rfp.1987.1469>

Firode, A. (2018). Le maître incertain : Remarques sur la figure poppérienne de l'enseignant. *Recherches en Education*, 31, 40-48.

Flavier, E. (2009). L'impact formatif de l'entretien de conseil pédagogique sur le développement professionnel d'un enseignant stagiaire. *Travail et formation en éducation*, 4. <http://journals.openedition.org/tfe/949>

Foray, P. (2009). Trois formes de l'autorité scolaire. *Le Telemaque*, n° 35(1), 73-86.

Freud, S. (1900). *L'interprétation du rêve* (2010<sup>e</sup> éd.). Éd. du Seuil.

Freud, S. (1904). *Cinq leçons de psychanalyse*. (1973<sup>e</sup>-Petite bibliothèque Payot éd.). Edition Payot. <https://www.atramenta.net/lire/cinq-lecons-de-psychanalyse/27133>

Freud, S. (1912). La dynamique du transfert. In *De la technique psychanalytique*. (1953<sup>e</sup> éd., p. 50-60). Presses Universitaires de France.

Freud, S. (1923). *Psychopathologie de la vie quotidienne* (1967<sup>e</sup>-Petite Bibliothèque éd.). Payot.

Freud, S. (1937). Analyse terminée et analyse interminable. *Revue française de Psychanalyse*, 39(3), 371-402.

Freud, S. (1968). (1915<sup>e</sup>) *L'inconscient*.

[http://bsf.spp.asso.fr/index.php?lvl=notice\\_display&id=86449](http://bsf.spp.asso.fr/index.php?lvl=notice_display&id=86449)

Freud, S. (2009). *La naissance de la psychanalyse*. Presses Universitaires de France.

<https://doi.org/10.3917/puf.berma.2009.01>

Freud, S., Laplanche, J., & Pestre, E. (1923). *Le moi et le ça* (2010<sup>e</sup> éd.). Payot & Rivages.

Gal-Petitfaux, N. (2010). L'activité en classe de l'enseignant d'EPS et le caractère « situé » des connaissances dans l'action : Contribution d'un programme de recherche en anthropologie cognitive. *eJRIEPS*, 19, 27-45.

Gauthier, C., & Desbiens, J.-F. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Presses de l'Université Laval ; De Boeck & Larcier.

Gervais, C., & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Presses de l'Université Laval.

Ginestié, J. (2017). Former à l'université les professionnels de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. *Administration Education*, N° 154(2), 77-83.

Gouin, J.-A., & Hamel, C. (2019). Convergences et divergences dans la phase de la cosituation d'une recherche entre des formateurs de stagiaires en enseignement secondaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(35(1)), Article 1.

<https://doi.org/10.4000/ripes.2078>

Green, A. (2000). *Le temps éclaté*. Editions de Minuit.

<https://books.google.fr/books?id=bXMVHAAACAAJ>

Guerchi, M., Lengliz, H., & Loizon, D. (2018). Analyse didactique clinique de pratiques déclarées par des enseignants d'EPS : Un déjà-là en tension dans l'enseignement du football en Tunisie. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 43, 29-52. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.467>

Guyomard, P. (2011). Lacan et le contre-transfert : Le contre-coup du transfert. In P. Guyomard, *Lacan et le contre-transfert* (p. 11-75). Presses Universitaires de France.

Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre : Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. La Découverte.

Heuser, F. (2009). Chapitre 8. Du savoir enseigné en EPS au savoir de référence de l'enseignant. Étude didactique clinique en karaté. In *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS)* (p. 133-143). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/didactique-clinique-de-l-education-physique-et-sp--9782804102043-page-133.htm>

Jobert, G. (2006). *Chapitre 2. Entre savoirs et surprise, une analyse clinique du travail*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/de-la-clinique-un-engagement-pour-la-formation--9782804152444-page-29.htm>

Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In M.

Caillot & C. Raisky, *Au-delà des didactiques, le didactique : Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 64-73). De Boeck.

Johsua, S. (1998). « savoirs » et de leur étude : Vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 79-97.

Jorro, A. (2007). Introduction. L'évaluation-conseil : Un processus dialogique au service de la régulation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 18(1), 7-13.

Jorro, A., Ketele, J.-M. D., & Merhan, F. (2017). Les apprentissages professionnels accompagnés. In *Les apprentissages professionnels accompagnés* (p. 9-20). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/les-apprentissages-professionnels-accompagnes--9782807308534-page-9.htm>

Jorro, A., & Merhan, F. (2017). Introduction. Les apprentissages professionnels accompagnés. In A. Jorro, J.-M. D. Ketele, & F. Merhan, *Les apprentissages professionnels accompagnés* (p. 9-20). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/les-apprentissages-professionnels-accompagnes--9782807308534-page-9.htm>

Jourdan, I. (2006). Le rapport au savoir comme révélateur des logiques professionnelles : Deux études de cas en formation initiale en EPS. *ASTER*, 42, 39-60.

Jourdan, I. (2009). Chapitre 2. Étude du rapport au savoir chez les étudiants en formation initiale en EPS. In A. Terrisse & M. F. Carnus, *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive* (p. 33-48). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/didactique-clinique-de-l-education-physique-et-sp--9782804102043-page-33.htm>

Jourdan, I., & Brossais, E. (2011). Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve. Le point de vue de deux professeurs stagiaires à l'IUFM. *Recherche et formation*, 66, 9-22. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1064>

Jourdan, I., & Terrisse, A. (2005). Rapport au savoir et logique de professionnalisation en formation initiale en EPS à l'IUFM Midi-Pyrénées : Deux études quantitative et clinique. *Recherche & formation*, 50(1), 23-38. <https://doi.org/10.3406/refor.2005.2100>

Jovenet, A.-M. (2010). L'entretien de recherche d'inspiration psychanalytique : Un outil pour comprendre la position de l'enseignant face à l'apprenant. *Recherche & formation*, 63, 23-36. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.73>

Juranville, A. (1996). *Lacan et la philosophie*. Presses universitaires de France.

K/Bidy, J., & Escalie, G. (2016). Analyser la dynamique interactive entre un entraîneur et une athlète de haut niveau pour optimiser les situations d'entraînement. *Recherche et formation*, 81, 51-64. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2619>



- Ketele, J.-M. D., Raucant, B., Nieuwenhoven, C. V., & Wouters, P. (2017). Chapitre 10. L'accompagnement d'enseignants en début de carrière. Cadre conceptuel et analyse comparative de deux dispositifs. In A. Jorro, J.-M. D. Ketele, & F. Merhan, *Les apprentissages professionnels accompagnés* (p. 177-220). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/les-apprentissages-professionnels-accompagnes--9782807308534-page-177.htm>
- Kok, wim. (2004). *Relever le Défi. La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi*. Union Européenne. <https://www.senat.fr/ue/pac/E2752.html>
- Kuhl, J. (1987). Action Control : The Maintenance of Motivational States. In F. Halisch & J. Kuhl, *Motivation, intention, and volition* (p. 279-291). Springer-Verlag.
- Lacan, J. (1966a). *Écrits*.
- Lacan, J. (1966b). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. In *Écrits*. Seuil.
- Lacan, J. (1966c). Le temps logique. In *Écrits*. Seuil.
- Lacan, J. (1975). *Le Séminaire. Livre XX. Texte établi par J.- A. Miller*. Seuil.
- Lacan, J. (1977). Ouverture de la section clinique. *Ornicar*, 9.
- Lani-Bayle, M. (2003). La complexité en formation. *Grand atelier MCX Lille, 18 et 19 septembre*. Vers une clinique de la formation ? Ou : se former par la narration et l'écriture, par l'écoute et la lecture, Lille.
- Laplanche, J., Pontalis, J.-B., & Lagache, D. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. PUF.
- Laugier, M. (2020). *Enseigner la natation à l'école : Une difficulté signifiante pour le sujet*. Université Bourgogne Franche-Comté.
- Laugier, M., Montagne, Y.-F., & Loizon, D. (2019). Le rapport au savoir en formation continue : Les effets de l'inconscient chez un professeur des écoles. Une étude de cas. *Recherches en Education*, 38, 60-72.
- Le Boterf, G. (2017). Agir en professionnel compétent et avec éthique. Halte au « tout compétences » ! *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, vol. 19, n° 1. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2934>
- Leclaire, S. (1957). La réalité du désir. *La psychanalyse*, 4.
- Lécossais, S. (2014). Les mères ne sont pas des parents comme les autres. Genre et parentalité dans les séries télévisées françaises. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 4. <https://doi.org/10.4000/rfsic.706>
- Lenzen, B., Marin-Perez, C., Bavarel, P., Bouvier, A., Deriaz, D., & Poussin, B. (2019). La situation d'institutionnalisation en formation d'enseignant·e·s d'éducation physique, une question de verbalisations et de reconnaissance ? *Raisons éducatives*, N° 23(1), 205-231.
- Lenzen, B., & Reylé, J. (2017). Des savoirs planifiés par les enseignants aux connaissances construites par les élèves en éducation physique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(1), 36-60. <https://doi.org/10.7202/1049396ar>

- Leroy, F., & Carlier, G. (2018). Identifier la singularité du rapport au savoir d'un étudiant-stagiaire en éducation physique en situation d'enseignement. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 43, Article 43. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.483>
- Lescouarch, L., & Adé, D. (2015). Les ressources comme révélateur des tensions entre universitarisation et professionnalisation : Synthèse et perspectives. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 48(4), 125-132.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon II.
- Lévy, A. (1997). *Sciences cliniques et organisations sociales : Sens et crise du sens*. Presses universitaires de France.
- Leziart, Y. (1997). Savoir savant et transposition didactique en éducation physique et sportive. *Staps*, 42, 59-71.
- Léziart, Y. (2003). Transposition didactique et savoirs de référence : Illustration dans l'enseignement d'une pratique particulière de saut, le Fosbury-flop. *Movement Sport Sciences*, no 50(3), 81-101.
- Loizon, D. (2004). *Analyse des pratiques d'enseignement du judo : Identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS* [These de doctorat, Toulouse 3]. <http://www.theses.fr/2004TOU30031>
- Loizon, D. (2008). Former des conseillers pédagogiques du premier degré par la recherche. *Recherche et formation*, 59, 105-119. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.654>
- Loizon, D. (2009). Chapitre 5. Les filtres personnels dans l'action didactique. Étude de cas dans l'enseignement du judo. In *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS)* (p. 83-99). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/didactique-clinique-de-l-education-physique-et-sp--9782804102043-page-83.htm>
- Loizon, D. (2013). L'enseignant d'EPS et ses filtres déjà. In M.-F. Carnus & A. Terrisse, *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. (p. 13-21). Revue EP&S.
- Loizon, D. (2016). *Analyse didactique clinique des pratiques d'enseignement et de formation* [Thesis]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01443461>
- Loizon, D. (2017). La didactique clinique comme mode d'accès aux savoirs des enseignants en EPS : Le cas de l'enseignement du judo. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(1), 61-78. <https://doi.org/10.7202/1049397ar>
- Loizon, D., & Carnus, M.-F. (2017). Chap. 10 – Le déjà-là décisionnel chez les enseignants novices en EPS : Un outil pour comprendre la réalité de leurs enseignements. In G. Carlier, C. Borges, C. Marie, & D. Cécile (Éds.), *Identité professionnelle en éducation physique : Parcours des stagiaires et enseignants novices* (p. 199-215). Presses universitaires de Louvain. <http://books.openedition.org/pucl/1987>
- Malglaive, G. (1998). *Enseigner à des adultes*. PUF.

- Marbeau-Cleirens, B. (2013). Chapitre III. Ce qui est mobilisé chez les deux interlocuteurs dans l'entretien clinique. In C. Chiland, *L'entretien clinique* (p. 41-82). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/l-entretien-clinique--9782130621287-page-41.htm>
- Marcel, J.-F. (2005). *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant* [Habilitation à Diriger des Recherches]. <http://jf.marcel.free.fr/>
- Marcel, J.-F., & Garcia, A. (2009). Les savoirs professionnels mobilisés dans le travail des conseillers pédagogiques de l'enseignement agricole public. *Travail et formation en éducation*, 4. <http://journals.openedition.org/tfe/913>
- Marin, B. (2012). Quand les savoirs font autorité. *Recherche et formation*, 71. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1977>
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation - pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Martinand, J.-L. (2003). La question de la référence en didactique du curriculum. *Investigações em Ensino de Ciências*, 8(2), 125-130.
- Martinoia, R. (2012). Coproduction de service : La prestation dyadique des guides de haute montagne. *Gérer & Comprendre*, 108, 66-76. <https://doi.org/10.3917/geco.108.0066>
- Mattéi-Mieusset, C. (2017). Chapitre 4. Les dilemmes du maître de stage. In A. Jorro, J.-M. D. Ketele, & F.
- Merhan, *Les apprentissages professionnels accompagnés* (p. 81-99). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/les-apprentissages-professionnels-accompagnes--9782807308534-page-81.htm>
- Maubant, P., Clénet, J., Roger, L., Mercier, B., Caselles-Desjardins, B., & Gravel, N. (2011). Des obstacles et des zones d'ombre dans l'étude des processus de professionnalisation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 44(2), 13-30.
- Maubant, P., & Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation : Une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(28(1)). <http://journals.openedition.org/ripes/593>
- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Education Permanente*, 2(151), 87-107.
- Medda, V. (2007). Hétérochronie du transfert. *Che vuoi ?*, N° 27(1), 131-148.
- Mialaret, G. (2011). *Introduction: Vol. 11e éd.* (Par G. Mialaret; p. 3-8). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/les-sciences-de-l-education--9782130586142-page-3.htm>
- Miller, J.-A. (2000). ... Du nouveau. In *Introduction à la lecture du Séminaire de L'angoisse de Jacques Lacan. L'école de la Cause Freudienne*. <https://www.cairn.info/revue-la-cause-freudienne-2004-3-page-60.htm>

- Montagne, Y.-F. (2011). « Savoir-y-faire » avec les élèves ; repérer une compétence professorale d'énonciation par une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 507-541. <https://doi.org/10.7202/1014756ar>
- Montagne, Y.-F. (2014). Les enseignants face aux élèves en difficulté scolaire : L'intérêt des Groupes de Parole et d'Analyse de Pratique (GPAP). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 47(1), 117-144.
- Mosconi, N. (2008). *Rapport au savoir : Approche socio-clinique*. <https://potentialisation/2016/01/ras-mosconi.pdf>
- Moussay, S., Étienne, R., & Méard, J. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : Orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 166, 59-69. <https://doi.org/10.4000/rfp.1127>
- Moussay, S., & Méard, J. (2010). A quoi sert le tutorat dans la formation des enseignants ? ” Le ” ou ” les ” tutorats ? In M. C. et N. Gal-Petitfaux (Éd.), *Analyse de pratiques : Expérience et gestes professionnels* (p. 111-120). Presses Universitaires Blaise Pascal. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00835208>
- Moussay, S., & Serres, G. (2016). Chapitre 14. Apprendre à devenir formateur d'enseignants : Vers une nouvelle professionnalité. In *Apprendre à enseigner* (p. 209-220). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/apprendre-a-enseigner--9782130618966-page-209.htm>
- Nietzsche, F. W. (1978). *Par delà le bien et le mal*. Aubier, Éditions Montaigne.
- Ogilvie, B. (1987). *Lacan : La formation du concept de sujet (1932-1949)*.
- Pagoni, M. (2010). Approches cliniques des apprentissages. Présentation. *Recherche et formation*, 63, 17-22.
- Passeron, J.-C., Revel, J., & Thomas, Y. (2005). *Penser par cas*. Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Pastré, P. (2013). Le travail de l'expérience. In L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois, & M. Durand, *Expérience, activité, apprentissage* (p. 93-110). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/experience-activite-apprentissage--9782130619758-page-93.htm>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : Une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paun, E. (2006). Transposition didactique : Un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 22(2), 3-13.
- Pelpel, P. (2002). Chapitre 8. Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? In M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud, *Formateurs d'enseignants* (p. 175-191). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/formateurs-d-enseignants--9782804138363-page-175.htm>
- Perez-Roux, T. (2007). Accompagnement des enseignants en formation initiale. Le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire. *Recherche et formation*, 55, 135-150. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.914>

Perez-Roux, T. (2012). Comprendre les processus de construction identitaire des enseignants : La dimension subjective du rapport au métier. In T. Perez-Roux (sdr), *Construction de la professionnalité et formation des enseignants : Activités, savoirs et identités professionnelles* (IUFM Pays de Loire, p. 101-115).

Perez-Roux, T. (2015). Formation des enseignants et enjeux identitaires : Entre dispositifs à visée réflexive, acteurs et contextes d'insertion. *Revue Education et Formation*, e303, p. 12-24  
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01215914>

Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : Des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.  
<https://doi.org/10.7202/031969ar>

Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre : Transférer ou mobiliser ses connaissances ? In J. Dolz & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 45-60). De Boeck Supérieur.  
<https://www.cairn.info/l-enigme-de-la-competence-en-education--9782804140199-page-45.htm>

Perrenoud, P. (2015). Postface. Le rapport au savoir est-il transmissible ? In V. Vincent & M.-F. Carnus, *Le rapport au(x) savoir(s) au coeur de l'enseignement* (p. 179-186). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/le-rapport-aux-savoirs-au-coeur-de-l-enseignement--9782804194185-page-179.htm>

Pestre, G. (2017). Mise à l'épreuve du contre-transfert de l'entraîneur dans la relation entraîneur-joueuse de tennis de haut niveau. *Cliopsy*, N° 17(1), 43-57.

Plaza, M. (1999). Le document : La trace, l'interprétation et la vérité. In C. Revault d'Allones, C. Assouly-Piquet, F. Ben Slama, A. Glami, & M. Plaza, *La démarche clinique en sciences humaines : Documents, méthodes, problèmes* (p. 51-65). Dunod.

Ployé, A. (2014). *L'objet à l'ombre du chercheur, le chercheur à la lumière de son objet*. 12, 29-40.

Popper, K. R. (1985). *Conjectures et réfutations : La croissance du savoir scientifique*. Payot.

Poretti, M., & Curchod, P. (2019, juin). Collaborer pour construire une " vision commune " ? La formation par alternance des enseignants du secondaire I de la Haute école pédagogique du canton de Vaud en quête de cohérence. *Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02287043>

Portugais, J. (1998). *Esquisse d'un modèle des intentions didactiques*. (J. Brun, F. Conne, Floris, & M. L. Schubauer-leoni, Éd.; p. 57-88). La Pensée sauvage.

Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignement dans la classe*. Editions ESF.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013a). Rapport à. *Hors collection*, 3e éd., 185-190.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013b). Transposition didactique. *Hors collection*, 3e éd., 221-226.

Revault d'Allones, C., Assouly-Piquet, C., Ben Slama, F., Blanchet, A., Douville, O., Giami, A., & Plaza, M. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines : Documents, méthodes, problèmes*. Dunod.

Reverdy, C., & Thibert, R. (2015). Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 104, 1-32.

Richard, E., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* (De Boeck Supérieur). <https://www.cairn.info/l-universite-peut-elle-vraiment-former-les-enseign--9782804107512.htm>

Robbes, B. (2006). L'autorité de l'enseignant comme savoir d'action, nouvelle prévention des violences en milieu scolaire ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 37(1), 111-122. <https://doi.org/10.3406/spira.2006.1302>

Saury, J., Carole, S., Leblanc, S., & Durand, M. (2002). Analyse de l'intervention des entraîneurs à l'entraînement et en compétition. Contribution de quatre perspectives de recherches. *Sciences et Motricité*, 46, 9-48.

Saury, J., & Gal-Petitfaux, N. (2003). L'organisation temporelle et spatiale de l'activité : Le cas des entraîneurs sportifs et des enseignants d'éducation physique. *Recherche & formation*, 42(1), 21-33. <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1824>

Sauvagnat, F. (2010). Problématique du transfert. In L. Jodeau-Belle & L. Ottavi, *Les fondamentaux de la psychanalyse lacanienne ; repères épistémologiques, conceptuels et cliniques* (p. 109-128). Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J. M. Baudouin & J. Friedrich, *Théories de l'action et éducation* (p. 203-224). De Boeck & Larcier.

Sensevy, G. (2010). *Formes de l'intention didactique, collectifs, et travail documentaire*. 147-161.

Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique*. Presses universitaires de Rennes.

Serres, M. (1998). Éloge du prof de gym. *Le monde de l'Éducation*.

Sfez, L. (1994). *La décision*. Presses universitaires de France.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Espérance, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck.

Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). *Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant*. Les Presses de l'Université de Montréal Érudit. <http://id.erudit.org/iderudit/001785ar>

Terrisse, A. (1994). *La question du savoir dans la didactique des activités physiques et sportives : Essai de formalisation*. [HDR]. Université Paul Sabatier.

Terrisse, A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage : Le point de vue de la clinique. *Carrefours de l'éducation*, 7, 62-87.

Terrisse, A. (2000). *Épistémologie de la recherche clinique en sports de combat. Recherches en sports de combat et en arts martiaux : État des lieux et perspectives*. Revue EP&S. [https://www.revue-eps.com/fr/sciences-de-l-intervention-en-eps-et-sport\\_n-57.html](https://www.revue-eps.com/fr/sciences-de-l-intervention-en-eps-et-sport_n-57.html)

Terrisse, A. (2009). Chapitre 1. La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. In A. Terrisse & M.-F. Carnus, *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS)* (p. 13-31). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/didactique-clinique-de-l-education-physique-et-sp--9782804102043-page-13.htm>

Terrisse, A. (2013). La construction du cas : Un enjeu scientifique en didactique clinique de l'EPS. In M. F. Carnus & A. Terrisse, *Didactique clinique de l'EPS: le sujet enseignant en question* (p. 125-134). Éditions EP&S.

Terrisse, A. (2016). Les analyseurs des pratiques d'enseignement des professeurs d'EPS en didactique clinique. In B. Calmettes, M.-F. Carnus, C. Garcia-Debanc, & A. Terrisse, *Didactiques et formation des enseignants* (Presses Universitaires de Louvain, p. 423-431). Presses universitaires de Louvain. /FR/book/?GCOI=29303100488040

Terrisse, A. (2017). 2. L'après coup en didactique de l'EPS : Procédures et effets. In D. Lahanier-Reuter & É. Roditi (Éds.), *Questions de temporalité : Les méthodes de recherche en didactiques (2)* (p. 47-57). Presses universitaires du Septentrion. <http://books.openedition.org/septentrion/14312>

Terrisse, A. (2006). Les outils utilisés par les chercheurs en didactique de l'EPS pour analyser les pratiques. In D. Loizon (Éd.), *Analyse de pratiques : Miroir des apprentissages : Des outils pour la formation et l'enseignement en EPS* (p. 20-44). CRDP Bourgogne.

Terrisse, A., & Carnus, M. F. (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS) : Quels enjeux de savoirs?* De Boeck.

Terrisse, A., & Fouquet, G. (2000). *Recherches en sports de combat et en arts martiaux : Etat des lieux*. Editions Revue EPS.

Terrisse, A., & Leziart, Y. (1997). L'émergence d'une notion : La transposition didactique : entretiens avec Michel Verret. *Sciences de l'éducation : pour l'ère nouvelle : revue internationale*, 30(3), 5-29.

Tochon, F. V. (1993). *L'enseignante experte : L'enseignant expert*. Nathan pédagogie.

Touboul, A. (2013). L'impossible à supporter chez une enseignante novice en EPS. In M. F. Carnus & A. Terrisse, *Didactique clinique de l'EPS: le sujet enseignant en question* (p. 41-50). Éditions EP&S.

Touboul, A., Carnus, M.-F., & Terrisse, A. (2011). Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive : Analyse de deux profils asymétriques en savate boxe française. *Recherches en didactiques*, 12, 47-63.

Trébert, D., & Filliettaz, L. (2017). L'analyse des interactions, une ressource pour l'activité du formateur-concepteur : Le cas de la formation continue des tuteurs en éducation de l'enfance. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 38, 29-48. <https://doi.org/10.4000/dse.1497>

Trohel, J., Chaliès, S., & Saury, J. (2004). La dynamique des interactions tuteurs-stagiaires en situation de conseil pédagogique, Abstract, Resumen. *Savoirs*, 5, 119-140. <https://doi.org/10.3917/savo.005.0119>

- Trohel, J., & Saury, J. (2010). Évolution des interactions tuteur-stagiaire au cours des entretiens de conseil pédagogique. *Science & Motricité*, 9-23. <https://doi.org/10.3917/sm.066.0009>
- Urtubey, L. de. (2006). Des origines du contre-transfert. *Revue française de psychanalyse*, Vol. 70(2), 371-384.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4688>
- Vanderclayen, F., Amamou, S., & Desbiens, J.-F. (2021). Développer le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires en éducation physique dans un contexte de formation en alternance au Québec. In C. Borges, B. Lenzen, & D. Loizon, *Entre l'université et l'école. La temporalité dans l'alternance en formation professionnelle en enseignement d'éducation physique*. (p. 107-128). Les Presses de l'Université de Laval.
- Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation* (9<sup>e</sup> éd.). ESF.
- Verret, M. (1975). *Le Temps des études*. Université de Lille III.
- Visioli, J., & Petiot, O. (2021). Les inducteurs émotionnels des étudiants STAPS liés à leur « meilleur enseignant d'EPS » lorsqu'ils étaient élèves dans le secondaire : Un moyen de comprendre l'engagement à devenir enseignant ? *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 48, Article 48. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5682>
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 166, 89-128. <https://doi.org/10.4000/rfp.1294>
- Wanlin, P., & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, 6 (n°1, vol.6), 9-46. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1287>
- Wittorski, R. (2018). Conclusion. Vers une formation professionnelle supérieure. In D. Adé & T. Piot, *La formation, entre universitarisation et professionnalisation. Tension et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche & formation*, 50(1), 133-146. <https://doi.org/10.3406/refor.2005.2107>
- Zakhartchouk, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : Geste pédagogique et geste didactique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 22(1), 61-81. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2343>
- Zizek, S. (2005). *Irak : Le chaudron cassé*. Éditions Climats.