



HAL
open science

La construction d'un partenariat situé en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une triade d'intervenants pour l'enseignement du savoir-nager

William Larosa

► To cite this version:

William Larosa. La construction d'un partenariat situé en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une triade d'intervenants pour l'enseignement du savoir-nager. Education. Université de Montpellier, 2023. Français. NNT : 2023UMONS001 . tel-04127092

HAL Id: tel-04127092

<https://theses.hal.science/tel-04127092>

Submitted on 13 Jun 2023

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 POUR OBTENIR LE GRADE DE DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE MONTPELLIER

En Sciences de l'Éducation et de la formation

École doctorale Langues, Littératures, Cultures et Civilisations (ED 58)

Laboratoire interdisciplinaire en Didactique, Éducation et Formation (EA 3749)

LA CONSTRUCTION D'UN PARTENARIAT SITUÉ EN MILIEU SCOLAIRE :

**Analyse de l'activité d'une triade d'intervenants pour
l'enseignement du savoir-nager**

Présentée par William LAROSA

Le 11 avril 2023

Sous la direction de Serge LEBLANC et Gilles DIEUMEGARD

Devant le jury composé de

Dominique BROUSSAL, Professeur des Universités, Université de Toulouse, **Président**

Sylvie MOUSSAY, Maître de conférences HDR, Université Clermont-Auvergne, **Rapporteur**

Sandra NOGRY, Maître de conférences HDR, Université Cergy-Paris, **Rapporteur**

Nicolas PERRIN, Professeur ordinaire, Haute École Pédagogique, Canton de Vaud, **Examineur**

Serge LEBLANC, Professeur des Universités, Université de Montpellier, **Directeur**

Gilles DIEUMEGARD, Maître de conférences, HDR, Université de Montpellier, **Co-directeur**



**UNIVERSITÉ
DE MONTPELLIER**

Résumé

Cette recherche rend compte de l'expérience d'un professeur des écoles, d'une bénévole et d'une maîtresse-nageuse engagés dans un partenariat pour enseigner la natation auprès d'élèves du premier degré. En nous inscrivant dans le cadre énoncé, nous avons étudié leur activité individuelle et collective en nous focalisant notamment sur leurs préoccupations et leurs savoirs. L'enjeu de notre travail est de déterminer comment des acteurs de statuts différents, engagés ensemble dans un partenariat, transforment leur expérience au cours de celui-ci. En référence au programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2004a, 2006, 2015) articulé avec la théorie de l'enquête (Dewey, 1938) nous avons analysé de manière longitudinale leur activité sur une séquence d'enseignement du savoir-nager. En filmant trois séances, en réalisant des entretiens d'auto-confrontation, nous avons recueilli des données permettant de caractériser l'activité de cette triade d'acteurs et de répondre aux questions suivantes : En quoi et comment les préoccupations et les savoirs issus de l'expérience contribuent-ils à construire l'activité individuelle de chacun ? Comment se compose l'activité collective des trois acteurs dans ce projet générique d'enseignement de la natation ?

Sur la base d'un enchevêtrement de multiples processus, nos résultats révèlent une opposition entre une temporalité longue vécue par l'enseignant et une temporalité de « l'éphémère » expérimentée chez les autres acteurs. Cette opposition génère des perturbations et influence l'activité routinière de chacun. Les analyses soulignent également que les acteurs, en débordant de manière récurrente des prescriptions relatives à leur différence de statut, offrent des opportunités et des ressources significatives qui transforment l'activité de la triade. Ces résultats nous conduisent ainsi à défendre la thèse selon laquelle le partenariat entre des intervenants de statuts différents génère, dans le cadre scolaire, des processus coopératifs (pendant lesquels les acteurs s'entraident), tactiques (pendant lesquels les acteurs sont neutres) et compétitifs (pendant lesquels les acteurs s'opposent). Ces processus étroitement imbriqués entre eux transforment les savoirs de tous les acteurs. Par ailleurs, notre travail débouche sur des propositions d'enrichissement méthodologique pour le programme de recherche du cours d'action à travers les notions « d'éléments réflexifs et interprétatifs », « d'histoires » et « d'enquêtes ».

Mots clés : activité coopérative, processus d'enquête, cours d'action, histoire, préoccupations, savoirs, natation.

Résumé en anglais

This research reports on the experience of a school teacher, a volunteer and a female swimming instructor engaged in a partnership to teach swimming to primary school pupils. Using the enactive framework, we studied their individual and collective activity, focusing in particular on their concerns and knowledge. The challenge of our work is to determine how actors of different status engaged together in a partnership transform their experience in its course. With reference to the research programme of the course of action (Theureau, 2004a, 2006, 2015) articulated with the theory of inquiry (Dewey, 1938), we have analysed their activity in a longitudinal way on a teaching sequence of swimming skills. By filming three sessions and conducting self-confrontation interviews, we collected data to characterize the activity of this triad of actors and to answer the following questions: In what way and how do the concerns and knowledge resulting from the experience contribute to the construction of each individual's activity? How is the collective activity of the three actors composed in this generic project of teaching swimming?

On the basis of an entanglement of multiple processes, our results reveal an opposition between a long temporality experienced by the teacher and a temporality of the "ephemeral" experienced by the other actors. This opposition generates disruptions and influences the routine activity of each. The analyses also underline that the actors, by recurrently overflowing the prescriptions relative to their different status, offer significant opportunities and resources that transform the activity of the triad. These results lead us to defend the thesis that the partnership between actors of different status generates, in the school setting, cooperative (during which the actors help each other), tactical (during which the actors are neutral) and competitive (during which the actors oppose each other) processes. These interrelated processes transform the knowledge of all actors. Furthermore, our work leads to proposals for methodological enrichment of the course of action research programme through the notions of 'reflexive and interpretative elements', 'Histories' and 'inquiry'.

Key words: cooperative activity, inquiry process, course of action, History, concerns, knowledge, swimming.

Remerciements

Au terme de cette aventure, je tiens à remercier le collectif qui a rendu possible ce travail de recherche.

Tout d'abord, je souhaite sincèrement remercier mes directeurs de thèse, Gilles Dieumegard et Serge Leblanc, pour leur accompagnement rassurant et leur soutien motivant durant ces quatre années.

Merci à Gilles qui a su créer les conditions pour me transmettre une culture scientifique. Je ne peux pas passer sous silence l'important travail d'encadrement que m'a fourni Gilles et le temps qu'il a dû passer à réviser les documents que je lui faisais parvenir. Merci aussi à Gilles pour ces longues discussions relatives à nos préoccupations partagées autour de l'enseignement et de la formation.

Merci à Serge, qui à l'image d'un navigateur expérimenté, a su me redonner un cap en intervenant de manière efficace et m'encourager dans mes phases de doutes et d'errements. C'est en me faisant confiance et par leurs qualités de rigueur, d'écoute, et de générosité qui les caractérisent, que Gilles et Serge ont rendu possible la concrétisation de cette recherche. J'espère que cette collaboration étroite qui s'est instaurée au cours de ce travail se pérennisera dans un proche avenir.

Merci également aux membres du jury, Sylvie Moussay, Sandra Nogry, Nicolas Perrin et Dominique Broussal, d'avoir accepté d'évaluer mon travail doctoral. C'est pour moi un honneur d'être lu et écouté par des chercheuses et des chercheurs expérimentés.

Merci à mon comité de suivi de thèse, composé de Pierre Imbert et Rémi Bonasio, pour leurs conseils et nos discussions dispensés dans un climat amical qui m'ont aidé à faire évoluer mes réflexions et permis de finaliser cette thèse.

Merci aussi à l'ensemble des « *Zinzins Juniors* » et notamment à Julia San Martin, Philippe Veyrunes, Cyrille Gaudin, mais aussi Mélanie, Peggy, Hélène, Oriane, Olivier, Éric et Florent pour leur accueil, leur soutien et leur énergie apportée tout au long de ce travail.

Merci également à mes collègues de terrain, enseignants, professionnels de l'EPS et les divers bénévoles avec lesquels j'ai pu collaborer dans divers partenariats. Un merci particulier aux équipes des diverses piscines qui se sont rendues disponibles pour répondre à mes interrogations et qui ont facilité au mieux le recueil des données.

Merci aux divers chefs de service, Marc Zanoni, Florence Liraud, Pascal Otzemberger et Fabien Darne, avec qui j'ai pu collaborer dans mes missions de conseiller pédagogique et qui m'ont toujours soutenu dans ce projet qui s'est inscrit dans la durée.

Merci à Fabienne Larosa et Florence Banos d'avoir accepté de relire le manuscrit final et particulièrement d'avoir traqué les coquilles. Je les remercie également de leurs nombreux commentaires et suggestions.

Enfin, merci à ma famille d'avoir accepté mes absences. Votre soutien m'a aidé à avancer dans ce travail d'analyse sans trop culpabiliser. Surtout, merci à vous Fabienne, Manon et Camille de m'avoir permis de travailler les week-ends et jours fériés, et de m'écouter toujours avec attention lorsque j'évoquais ma recherche. Merci pour tout.

«Difficultés subjectives. Danger de l'observation superficielle. Ne pas «croire». Ne pas croire qu'on sait parce qu'on a vu; ne porter aucun jugement moral. Ne pas s'étonner. Ne pas s'emporter. Bien choisir les témoignages. Se méfier. [...] L'objectivité sera recherchée dans l'exposé comme dans l'observation. Dire ce qu'on sait, tout ce qu'on sait, rien que ce qu'on sait. [...] Noter les recherches faites, celles qui demeurent inachevées, toutes les difficultés concernant les individus. [...] Ne négliger aucun détail. [...] Dans l'exposé des faits observés, on recherchera la clarté et la sobriété. [...] En matière de preuves seulement, se montrer disert, multiplier les témoignages, ne pas craindre les anecdotes, ni les détails des peines prises pour l'observation».

Marcel Mauss, *Manuel d'ethnographie*, 1926, p. 7

TABLES DES MATIERES

Résumé.....	3
Résumé en anglais.....	4
Remerciements.....	6
TABLE DES MATIERES.....	11
Liste des tableaux.....	16
Liste des graphiques.....	19
Liste des figures.....	20
Liste des annexes.....	21
INTRODUCTION GENERALE.....	22
<i>Partie 1 : Définitions, présentation du contexte de l'étude et état de l'art sur la question de recherche</i>	<i>26</i>
CHAPITRE 1 - LE PARTENARIAT AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT DANS LE PREMIER DEGRE : ENJEUX, CARACTERISTIQUES ET DELIMITATION NECESSAIRE.....	26
1. À propos des organisations institutionnelle, humaine et matérielle du partenariat pour l'enseignement de la natation dans le premier degré.....	27
<i>1.1. Un environnement aux caractéristiques physiques qui pèse sur les interactions.....</i>	<i>27</i>
<i>1.2. L'enseignement de la natation : une navigation à vue dans un milieu imprévisible ?....</i>	<i>28</i>
<i>1.3. Un partenariat qui s'impose et s'organise de manière différente selon les territoires...</i>	<i>29</i>
<i>1.4. Les prescriptions au regard du partenariat étudié.....</i>	<i>30</i>
<i>1.5. Des conceptions de l'enseignement de la natation et des enjeux qui opposent ou rapprochent les acteurs.....</i>	<i>32</i>
2. Caractérisation de la notion de partenariat : définition, champs d'application, modèles.....	42
<i>2.1. Définitions.....</i>	<i>42</i>
<i>2.2. Des principes pour pérenniser un partenariat à l'école.....</i>	<i>45</i>
<i>2.3. Le partenariat convoque des compétences spécifiques.....</i>	<i>46</i>
<i>2.4. Quels effets auprès des élèves ?.....</i>	<i>47</i>
<i>2.5. Quel type de partenariat pour notre étude ?.....</i>	<i>47</i>
<i>2.6. La question de la place des « parents bénévoles » dans le partenariat</i>	<i>48</i>

CHAPITRE 2 - REVUE DE LITTÉRATURE : APPREHENDER LES PREOCCUPATIONS ET LES SAVOIRS EXPERIENCES A PARTIR DE L'ACTIVITE INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE D'ACTEURS ENGAGES DANS DES SITUATIONS PARTENARIALES.....	50
1. Appréhender la cognition en « contexte situé »	51
1.1. <i>Les origines et les influences</i>	51
1.2. <i>Une contestation du rôle fonctionnel des plans</i>	52
1.3. <i>Les liens entre situation et action : l'influence des dimensions sociale, historique, culturelle et matérielle.....</i>	54
2. Une analyse de l'activité partenariale qui permet d'appréhender les préoccupations et les savoirs expérimentés dans le domaine de l'éducation et du sport.....	57
2.1. <i>Balisage du corpus.....</i>	57
2.2. <i>Méthode de la revue de littérature</i>	59
2.3 <i>Synthèse des publications : Les préoccupations et les savoirs dans les domaines de l'éducation, de la santé et du sport.....</i>	62
Partie 2 : Cadrage théorique et observatoire de l'activité au sein du partenariat.....	73
CHAPITRE 3 - CADRE THEORIQUE UN DOUBLE APPUI THEORIQUE POUR INVESTIGUER L'EXPERIENCE VECUE : L'ENACTION ET LA THEORIE DE L'ENQUETE.....	73
1. Analyser l'expérience dans une perspective située : Notre attachement à une conception de « l'individu processus » et de son réel	75
1.1. <i>La nécessité de la prise en compte de l'environnement et de l'expérience de l'acteur ...</i>	77
1.2. <i>Aborder l'expérience vécue en adoptant la perspective théorique de l'énaction.....</i>	79
2. Le programme de recherche du cours d'action (PRCA).....	82
2.1. <i>Les hypothèses qui structurent le PRCA.....</i>	82
2.2. <i>L'organisation intrinsèque locale : le signe hexadique</i>	84
2.3. <i>Les notions de « structures significatives », « d'ouverts » et de « possibles »</i>	87
2.4. <i>Collectif, activité collective, activité sociale-individuelle : éléments de précision.....</i>	90
3. De l'enquête individuelle à l'Histoire.....	97
3.1. <i>Les liens entre la théorie de l'enquête et l'énaction dans le but d'appréhender l'expérience et la construction des savoirs.....</i>	98
3.2. <i>En quoi la théorie de l'enquête constitue une contribution pour notre étude ?.....</i>	101
3.3 <i>Limites relatives à l'utilisation de la théorie de l'enquête.....</i>	106

CHAPITRE 4 - OBSERVATOIRE POUR L'ANALYSE DE L'ACTIVITE INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE DE PARTENAIRES ENGAGES DANS DES SEANCES D'ENSEIGNEMENT DU SAVOIR-NAGER.....	110
1. Présentation du terrain d'étude.....	111
1.1. <i>Les conditions éthiques</i>	111
1.2. <i>Les participants de l'étude</i>	113
2. Recueil des données.....	115
2.1. <i>Les situations étudiées</i>	115
2.2. <i>Le cadre de travail et le dispositif d'enregistrement des données audio et vidéo au bord des bassins</i>	117
2.3. <i>Le dispositif d'enregistrement des données</i>	119
2.4. <i>Le carnet ethnographique et les notes d'indexation</i>	122
3. Le traitement des données	125
3.1. <i>Des observations et verbalisations aux protocoles à trois volets</i>	125
3.2. <i>Du protocole à trois volets à la discrimination des différentes unités d'analyse</i>	126
3.3. <i>Du traitement du signe à l'étiquetage des distinctions</i>	130
3.4. <i>De l'étiquetage des distinctions aux Histoires</i>	132
4. Présentation des éléments méthodologiques communs aux trois Histoires réalisées dans cette recherche.....	135
4.1. <i>Reconstitution d'Histoires à partir de l'articulation des cours d'expérience et des cours de vie des trois acteurs</i>	136
4.2. <i>Traitement des Histoires</i>	137
CHAPITRE 5 - EXEMPLIFICATION DU TRAITEMENT DETAILLE DE LA PREMIERE HISTOIRE : « Je vous propose l'atelier des cordes tendue »	142
1. Méthode.....	142
1.1. <i>À propos de l'analyse des données et du traitement des Histoires</i>	143
1.2. <i>Les différentes étapes du processus d'enquête</i>	145
1.3. <i>Synthèse de l'Histoire</i>	173
1.4. <i>Identification des préoccupations qui amènent chaque acteur à transformer son activité...</i>	175
1.5. <i>Identification des émergences qui amènent chaque acteur à transformer son activité</i> ...	177
1.6. <i>Présentation des épisodes relatifs à l'Histoire 1</i>	181

CHAPITRE 6 – RESULTATS	192
1. Résultats de l’Histoire 1.....	193
<i>1.1. Résultats relatifs aux préoccupations des acteurs</i>	<i>193</i>
<i>1.2. Résultats relatifs aux distinctions des acteurs</i>	<i>205</i>
Résumé de l’Histoire 2 : « Comment allons-nous organiser le découpage spatial du bassin ? »	219
2. Résultats de l’Histoire 2.....	221
<i>2.1. Résultats relatifs aux préoccupations des acteurs.....</i>	<i>221</i>
<i>2.2. Résultats relatifs aux distinctions des acteurs</i>	<i>232</i>
Résumé de l’Histoire 3 : « Comment utilise-t-on le petit matériel ? ».....	254
3. Résultats de l’Histoire 3.....	256
<i>3.1. Résultats relatifs aux préoccupations des acteurs.....</i>	<i>256</i>
<i>3.2. Résultats relatifs aux distinctions des acteurs</i>	<i>263</i>
CHAPITRE 7 DISCUSSION GENERALE.....	289
1. Synthèse générale des résultats.....	290
<i>1.1. L’activité coopérative, tactique et compétitive se construit sur les bases d’un enchevêtrement de multiples processus</i>	<i>290</i>
<i>1.2. Expérimenter des transformations des préoccupations et des savoirs par le biais de l’activité d’enquête.....</i>	<i>292</i>
<i>1.3. Les émotions associées à divers processus et aux transformations des savoirs</i>	<i>294</i>
<i>1.4. Une confrontation des temporalités entre le PE et les autres acteurs</i>	<i>296</i>
2. Apports de la recherche sur les relations partenariales.....	298
<i>2.1. Des processus à questionner pour ouvrir la boîte noire d’un partenariat situé.....</i>	<i>298</i>
<i>2.2. L’activité d’enquête est enchâssée dans l’activité routinière.....</i>	<i>301</i>
<i>2.3. Les acteurs débordent des prescriptions relatives à leurs différents statuts.....</i>	<i>303</i>
3. Apports de notre recherche à la formation partenariale dans le cadre scolaire.....	307
<i>3.1. Former au partenariat à partir de situations vécues.....</i>	<i>307</i>
<i>3.2. Envisager des dispositifs de formation qui prennent du recul sur la prescription</i>	<i>310</i>
<i>3.3. La piste de la co-formation est-elle pertinente ?</i>	<i>314</i>
<i>3.4. Quels liens peut-on faire entre notre approche énaïve des situations et les contenus didactiques relatifs à une discipline ?.....</i>	<i>315</i>
4. Apports au Programme de Recherche du Cours d’Action.....	318
<i>4.1. Les apports relatifs à la notion d’éléments réflexifs et interprétatifs.....</i>	<i>318</i>

<i>4.2. Les apports de la théorie de l'enquête pour notre recherche.....</i>	320
<i>4.3. Analyser à différentes échelles temporelles par l'enchâssement des différentes structures.....</i>	321
PERSPECTIVES CONCLUSIVES.....	325
Références.....	329

Liste des tableaux

Tableau 1	Fréquence et nombre d'articles relatifs à l'analyse de l'activité en situation de travail.....	60
Tableau 2	Récapitulatif des différents articles étudiés rangés de manière décroissante par date de publication et ordre alphabétique des noms des auteurs.....	60
Tableau 3	Présentation des acteurs de la triade numéro 2.....	114
Tableau 4	Contexte et lieu du recueil des données.....	116
Tableau 5	Programmation des entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation.....	119
Tableau 6	Extrait des notes d'indexation, p 15 : séance du 24/01/19 de Karine.....	123
Tableau 7	Extrait du protocole à trois volets, réalisé à la suite de l'intervention de Karine : séance de natation du 30/01/20.....	126
Tableau 8	Grille d'analyse pour discriminer les différentes unités.....	129
Tableau 9	Grille d'analyse pour les composantes de l'expérience.....	131
Tableau 10	Extrait du traitement de Théo, séance du 30/01/20.....	132
Tableau 11	Grille permettant d'étiqueter les distinctions.....	133
Tableau 12	Extrait de la reconstitution du signe pour Théo.....	134
Tableau 13	Extrait du traitement de Théo retenu en relation avec l'indétermination sur les espaces de travail au cours de l'Histoire 2.....	139
Tableau 14	Exemple d'extrait non retenu qui n'est pas en lien direct avec l'indétermination relative aux problèmes des espaces de travail dans l'Histoire 2.....	140
Tableau 15	Extrait du 24/01/19, briefing.....	145
Tableau 16	Extrait du 24/01/19, briefing.....	146
Tableau 17	Extrait du 24/01/19, briefing.....	146
Tableau 18	Extrait du 24/01/19, briefing.....	147
Tableau 19	Extrait du débriefing du 24/01/19.....	147
Tableau 20	Extrait du débriefing du 24/01/19.....	148
Tableau 21	Extrait du 30/01/20, séance.....	149
Tableau 22	Extrait du tableau à triple volet (description de la situation, auto-confrontation, données ethnographiques).....	149
Tableau 23	Extrait du 30/01/20: débriefing.....	150
Tableau 24	Extrait du 24/01/19, débriefing.....	151
Tableau 25	Extrait du 30/01/20, séance.....	152
Tableau 26	Extrait du 30/01/20, séance.....	152
Tableau 27	Extrait du 24/01/19, débriefing.....	153
Tableau 28	Extrait du 30/01/20, briefing.....	153
Tableau 29	Extrait du 30/01/20, briefing.....	154
Tableau 30	Extrait du 30/01/20, séance.....	155
Tableau 31	Extrait du 30/01/20, séance.....	155
Tableau 32	Extrait du 30/01/20, séance.....	156
Tableau 33	Extrait du 30/01/20, débriefing.....	157
Tableau 34	Extrait du 30/01/20, débriefing.....	158
Tableau 35	Extrait du 24/01/19, briefing.....	159
Tableau 36	Extrait du 30/01/20, débriefing.....	160

Tableau 37	Extrait du 30/01/20, débriefing.....	160
Tableau 38	Extrait du 30/01/20, débriefing.....	161
Tableau 39	Extrait du 30/01/20, débriefing.....	161
Tableau 40	Extrait du 30/01/20, débriefing.....	162
Tableau 41	Extrait du 24/01/19, briefing.....	163
Tableau 42	Extrait du 24/01/19, débriefing.....	164
Tableau 43	Extrait du 30/01/20, débriefing.....	165
Tableau 44	Extrait du 30/01/20, débriefing.....	166
Tableau 45	Extrait du 30/01/20, débriefing.....	166
Tableau 46	Extrait du 30/01/20, débriefing.....	167
Tableau 47	Extrait du 30/01/20, débriefing.....	167
Tableau 48	Extrait du 30/01/20, débriefing.....	168
Tableau 49	Extrait du 7/02/20, briefing.....	168
Tableau 50	Extrait du 7/02/20, briefing.....	169
Tableau 51	Extrait du 7/02/20, briefing.....	170
Tableau 52	Extrait du 7/02/20, débriefing.....	170
Tableau 53	Extrait du 7/02/20, débriefing.....	171
Tableau 54	Extrait du 7/02/20, débriefing.....	172
Tableau 55	174
Tableau 56	« Distinctions majeures qui permettent de construire l'activité de Théo au sein de l'Histoire n° 1 ».....	178
Tableau 57	Pourcentages des occurrences relatives à préoccupation : « <i>Prendre en charge les autres partenaires</i> ».....	200
Tableau 58	Pourcentages des occurrences relatives à la préoccupation : « <i>Produire des jugements relatifs aux partenaires</i> » chez les trois acteurs.....	201
Tableau 59	Pourcentages des occurrences relatives à préoccupation : « Gérer les élèves pendant la séance ».....	202
Tableau 60	Pourcentages des occurrences relatives à préoccupation : « <i>Trouver des solutions aux blocages rencontrés</i> ».....	203
Tableau 61	Pourcentages des occurrences relatives à préoccupation : « Exprimer son expertise ».....	203
Tableau 62	Pourcentages des occurrences relatives à préoccupation : « <i>Découvrir et apprendre</i> ».....	204
Tableau 63	Modélisation générale de l'activité des acteurs	214
Tableau 64	Pourcentages des occurrences relatives à la préoccupation : « <i>Prendre en charge les autres partenaires</i> » chez les trois acteurs.....	227
Tableau 65	Pourcentages des occurrences relatives à la préoccupation : « <i>Produire des jugements relatifs à</i> » chez les trois acteurs	228
Tableau 66	Pourcentages des occurrences relatives à la préoccupation : « <i>Mettre en œuvre la séance avec les élèves</i> » chez les trois acteurs	229
Tableau 67	Pourcentages des occurrences relatives à la préoccupation : « <i>Trouver des solutions aux blocages rencontrés</i> » chez les trois acteurs	230
Tableau 68	Pourcentages des occurrences relatives à la préoccupation : « <i>Gérer la relation avec les partenaires</i> » chez les trois acteurs	231
Tableau 69	Pourcentages des occurrences relatives à la préoccupation : « <i>Découvrir et apprendre</i> » chez les trois acteurs	232
Tableau 70	« Distinctions qui permettent de construire l'activité de Cécile au sein de l'Histoire 2 ».....	236
Tableau 71	Nombre de distinctions identifiées au cours de l'Histoire 2 chez les trois acteurs.....	245

Tableau 72	Extrait de l'auto-confrontation de la séance du 30/01/20 pour Karine....	248
Tableau 73	Pourcentages des occurrences relatives à la préoccupation : « <i>Prendre en charge les autres partenaires</i> » chez les trois acteurs	258
Tableau 74	Pourcentages des occurrences relatives à la préoccupation : « Produire des jugements relatifs » chez les trois acteurs	259
Tableau 75	Pourcentages des occurrences relatives à la préoccupation : « <i>Mettre en œuvre la séance avec les élèves</i> » chez les trois acteurs	260
Tableau 76	Extrait du débriefing du 30/01/20.....	260
Tableau 77	Pourcentages des occurrences relatives à la préoccupation : « Trouver des solutions aux problèmes rencontrés »	261
Tableau 78	Pourcentages des occurrences relatives à la préoccupation : « Découvrir et apprendre » chez les trois acteurs	262
Tableau 79	Extrait du verbatim de Karine au cours de la séance du 30/01/20.....	266
Tableau 80	Extrait du verbatim de la MNS au cours de l'autoconfrontation relative à la séance du 30 janvier.....	270
Tableau 81	Extrait du traitement de Karine au cours de la séance du 30/01/20.....	273
Tableau 82	Extrait du traitement de Théo au cours de la séance du 24/01/10.....	273
Tableau 83	Rapport en pourcentages des distinctions relatives aux objets au regard de l'ensemble des distinctions.....	283

Liste des graphiques

Graphique 1	Précision relative à l'organisation temporelle des interactions entre les trois membres de la triade au cours des trois séances de natation..	144
Graphique 2	Préoccupations du PE au cours de l'Histoire « Je vous propose l'atelier des cordes tendues »	176
Graphique 3	Liens entre les distinctions des trois acteurs qui permettent la construction de l'activité sociale individuelle dans l'épisode 1.....	181
Graphique 4	Liens entre les distinctions des trois acteurs qui permettent la construction de l'activité sociale individuelle dans l'épisode 2.....	183
Graphique 5	Liens entre les distinctions des trois acteurs qui permettent la construction de l'activité sociale individuelle dans l'épisode 3.....	186
Graphique 6	Liens entre les distinctions des trois acteurs qui permettent la construction de l'activité sociale individuelle dans l'épisode 4.....	187
Graphique 7	Liens entre les distinctions des trois acteurs qui permettent la construction de l'activité sociale individuelle dans l'épisode 5.....	189
Graphique 8	Préoccupations du PE au cours de l'Histoire « <i>Je vous propose l'atelier des cordes tendues</i> ».....	194
Graphique 9	Préoccupations de la bénévole au cours de l'Histoire « <i>Je vous propose l'atelier des cordes tendues</i> ».....	195
Graphique 10	Préoccupations de la MNS au cours de l'Histoire « Je vous propose l'atelier des cordes tendues ».....	196
Graphique 11	Nombre d'apparitions des Émergences chez chaque acteur à la minute en fonction du contexte de recueil.....	207
Graphique 12	Détail des préoccupations relatives à la catégorie « <i>Trouver des solutions aux blocages rencontrés</i> » pour Théo.....	221
Graphique 13	Détail des préoccupations relatives à la catégorie « <i>Apporter un soutien aux autres partenaires</i> » pour Théo.....	222
Graphique 14	Détail des préoccupations relatives à la catégorie « <i>Gérer la relation avec les partenaires</i> » pour Cécile.....	224
Graphique 15	Détail des préoccupations relatives à la catégorie « <i>Gérer la séance avec les élèves</i> » pour Cécile	225
Graphique 16	Liens entre les distinctions des trois acteurs qui permettent la construction de l'activité sociale individuelle dans l'épisode 3 - Histoire 2.....	237
Graphique 17	Liens entre les distinctions des trois acteurs qui permettent la construction de l'activité sociale individuelle dans l'épisode 4 – Histoire 2.....	238
Graphique 18	Liens entre les distinctions des trois acteurs qui permettent la construction de l'activité sociale individuelle dans l'épisode 2 – Histoire 3.....	269
Graphique 19	Liens entre les distinctions des trois acteurs qui permettent la construction de l'activité sociale individuelle dans l'épisode 4 – Histoire 3.....	278

Liste des figures

Figure 1	La démarche d'enquête (Thievenaz, 2019, p. 23).....	104
Figure 2	Dispositif d'enregistrement audiovisuel in situ des leçons de Théo	118
Figure 3	Vues des deux caméras pendant la séance.....	118
Figure 4	Dispositif d'auto-confrontation (MNS).....	120
Figure 5	Les différentes échelles de notre analyse.....	322

Liste des annexes

Annexe 1	Distinctions de l'Histoire 1.....	341
Annexe 2	Distinctions de l'Histoire 2.....	345
Annexe 3	Distinctions de l'Histoire 3.....	349

INTRODUCTION GENERALE

Très longtemps l'école s'est présentée comme un sanctuaire où l'enseignant solitaire dispensait, seul dans sa classe, divers savoirs (Guigue, 2001). Depuis plusieurs décennies les établissements scolaires connaissent des changements qui ont conduit au développement de multiples partenariats (Marx et Reverdy, 2020). Des initiatives au niveau local et national se sont développées pour diverses raisons visant, par exemple, à lutter contre les inégalités ou l'ouverture des structures éducatives aux ressources culturelles et patrimoniales. De nombreuses circulaires au sein du ministère de l'Éducation nationale ont ainsi accompagné, impulsé ou prescrit cette mutation notamment dans le premier degré. Dans ce contexte marqué par l'appel à travailler ensemble, certaines recherches soulignent cependant que cette évolution n'est pas anecdotique et qu'elle affecte l'activité des acteurs de l'éducation (Baluteau, 2017; Garnier, 2015; Mérini et Ponté, 2009; Moussay et Aknouche, 2018; Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010).

En tant que conseiller pédagogique au sein de l'Éducation nationale sur des terrains variés de la formation initiale et continue d'enseignants, mais aussi d'intervenants spécialisés auprès des Centres de Ressources et de Performances Sportives ou de bénévoles dans le cadre des procédures d'agrément, j'ai eu l'occasion d'expérimenter au quotidien les effets de ces changements. Ce vécu d'une vingtaine d'années m'a conduit à orienter cette recherche sur des situations partenariales. Régulièrement confronté à la formation d'acteurs pour qu'ils agissent au sein d'équipes pluridisciplinaires, pour qu'ils organisent des dispositifs d'apprentissage engageant des collectifs divers par leurs statuts et leurs missions, j'avais un intérêt professionnel pour investiguer ce domaine en particulier. En effet, dans ma pratique journalière, je devais faire face à divers intervenants de formations et de cultures différentes qui exprimaient des difficultés pour travailler ensemble autour de questions éducatives relatives à l'EPS notamment. Le cadre organisationnel était pourtant défini et il devait garantir, du point de vue institutionnel par sa cohérence, un enseignement de qualité. Or les observations montraient que les acteurs exprimaient des divergences dans les conceptions des enseignements, des manières différentes d'appréhender les prescriptions, les élèves et les contenus d'apprentissage. Cela générait

quelquefois des tensions qui pouvaient déboucher sur des conflits identitaires. Si dans certains cas les contradictions et les désaccords pouvaient se dissiper dans le continuum des séances, dans certaines situations, les projets ne permettaient pas aux acteurs de co-intervenir de manière efficiente. Ces éléments constituaient, de mon point de vue professionnel, autant de problèmes à résoudre pour renforcer le travail en équipe.

En consultant la littérature académique et scientifique, nous avons noté que d'autres auteurs réalisaient les mêmes constats (Camporelli, 2022; Lescouey, 2001; Marx et Reverdy, 2020). En poursuivant nos investigations, nous avons remarqué que s'il existait des travaux pour inciter au partenariat, peu d'analyses se concentraient sur des situations engageant des acteurs de statuts aussi divers que ceux que nous rencontrions habituellement. En poursuivant nos lectures, nous avons trouvé des recherches permettant d'accéder à l'activité de collectifs mais la plupart du temps les publications se focalisaient sur des relations duelles ou coopératives, enseignants/élèves (Evin et al., 2013; Vors et Gal-Petitfaux, 2009) sein d'une équipe sportive (Bourbousson et al., 2008; De Keukelaere et al., 2014) ou d'un équipage (Saury et al., 2010a; Terrien et al., 2020). Nous avons d'ailleurs constaté que certains auteurs soulignaient la nécessité d'investir ce domaine et de le considérer comme un objet de connaissance et de développement technologique à prendre en compte au regard de l'évolution, entre autres, des métiers de l'enseignement (Dhume, 2010; Mérini et Ponté, 2009; Moussay et Aknouche, 2018). Compte tenu de ces éléments, nous avons creusé cette question et tenté d'ouvrir la boîte noire d'un partenariat spécifique réunissant un collectif d'acteurs aussi divers par leurs statuts que celui que nous rencontrions aux abords des bassins de natation. Si nous étions avertis des directives régissant le travail des enseignants, nous voulions interroger cette perspective institutionnelle à la lumière de ce travail de recherche. Dans cette optique nous avons abordé, de manière dynamique, la complexité des situations vécues et étudié les processus qui émergent de l'activité d'un groupe restreint de trois acteurs. Couplé à cette visée pragmatique, nous pensons que cette recherche empirique peut avoir une portée sociale plus large et présente un intérêt heuristique pour accéder à la compréhension générale du fonctionnement d'un collectif engagé dans un partenariat.

Cette thèse s'inscrit donc dans le mouvement évoqué par Dhume, Moussay et Mérini et cherche à produire de la connaissance sur l'activité de partenaires dans un contexte situé. L'objectif principal de cette approche est de saisir et de caractériser, de manière holistique, l'activité effective d'adultes intervenant au cours de plusieurs séances de natation avec des élèves de

l'école primaire. Dans ce contexte, cette étude vise à comprendre l'activité individuelle et collective d'un professeur des écoles, d'une maître-nageuse et d'une bénévole impliquées dans un dispositif où l'enseignement se déroule de manière conjointe. Le premier objectif est de décrire les préoccupations et les savoirs expérimentés par chaque acteur à partir de l'analyse de leur activité individuelle. Les approches situées sont souvent critiquées par le fait qu'elles rendent insuffisamment compte du contenu des connaissances des acteurs (Perrin et Dieumegard, 2012). Ce travail a donc pour ambition d'enquêter sur cet aspect et de déterminer les préoccupations et les savoirs réellement expérimentés dans cette situation de travail. Notre deuxième objectif est de pister le devenir de ces préoccupations et de ces savoirs et leur effet sur la dynamique du collectif des partenaires. Nous souhaitons ainsi connaître leurs marges de manœuvre, le degré de contrôle qu'ils ont sur les situations et au niveau de l'organisation de leur propre travail. Nous envisageons, par l'identification et l'analyse des processus en jeu, de découvrir ce qu'il se passe dans les relations interpersonnelles au sein du collectif et d'accéder aux éléments significatifs qui perturbent leur activité et engendrent d'éventuelles transformations. Les résultats obtenus par cette approche empirique pourraient, in fine, aider à une meilleure compréhension de ce contexte de travail et orienter la conception de dispositifs de formation (Leblanc et al., 2008, 2021). Par ailleurs, nous souhaitons aussi participer à une réflexion méthodologique au regard du cadre théorique choisi.

Ce préambule nous conduit à formuler les questions de recherche suivantes :

- Comment les processus inhérents à l'activité individuelle et collective des trois acteurs sont expérimentés pendant les séances de natation ?
- Comment ces processus perturbent l'activité collective du trio d'acteurs ? Nous cherchons à identifier ici la manière dont la bénévole, l'enseignant et la maître-nageuse influencent l'activité de leurs partenaires.
- Comment le contexte de travail où s'exerce le partenariat conduit à l'émergence des processus constitutifs de l'activité individuelle et collective ?

Ces éléments nous amènent à poser la question centrale suivante : en quoi et comment les préoccupations et les savoirs issus de l'expérience contribuent-ils à construire l'activité individuelle de chacun et l'articulation de l'activité collective des trois acteurs dans ce projet générique d'enseignement de la natation ?

Pour répondre à ces questions qui sont centrées sur l'expérience d'adultes, nous nous inscrivons dans le programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2004a, 2006, 2015). Ce programme envisage la cognition comme un processus social pour analyser l'activité de plusieurs sujets en situation réelle de travail et considère l'expérience comme un processus individuel et collectif (Theureau, 2004a). Il offre l'avantage d'analyser les dynamiques, les itinéraires et les trajectoires de plusieurs acteurs en faisant état de leurs multiples échelles temporelles. Il permet ainsi de prendre en compte des processus, des situations et des événements qui se sont produits dans différentes temporalités pour analyser les transformations de l'activité des acteurs. Pour appréhender ainsi l'activité dans sa dimension processuelle et dynamique, il nous semble aussi intéressant d'utiliser un autre appui théorique et de le coupler à ce programme de recherche. En utilisant la trame de l'enquête issue de la théorie de John Dewey (1938) et en l'intégrant au programme de recherche, nous envisageons ce dispositif comme pertinent pour explorer les processus sous-jacents à la construction de l'expérience.

Pour aborder cette étude nous proposons un développement en trois parties.

La première partie est composée de deux chapitres. Le premier chapitre vise, a) à délimiter notre champ d'études relatif au partenariat, b) à exposer des notions et des concepts utiles pour la suite du travail et c) à présenter le contexte professionnel dans lequel s'inscrit cette recherche. Le deuxième chapitre propose une revue de littérature de publications prenant en compte les préoccupations et les savoirs au sein de l'activité individuelle et/ou collective. Il nous permet, au regard des limites des travaux investigués, d'identifier l'axe d'analyse qui nous conduit à notre question de recherche.

La deuxième partie est composée de trois chapitres. Le premier a pour objet de présenter les spécificités du programme de recherche du cours d'action et ses liens avec la théorie de l'enquête. Le deuxième chapitre explicite le cadre méthodologique que nous avons élaboré pour apporter des réponses à notre questionnement. Le troisième chapitre propose une exemplification méthodologique détaillée d'une des trois études réalisées dans cette recherche. La troisième partie constituée des deux derniers chapitres présente les résultats des trois études qui servent de base au développement d'une discussion sur l'analyse et la mise en place de partenariats situés.

Nous concluons enfin en envisageant des perspectives technologiques et des prolongements scientifiques à cette thèse.

CHAPITRE 1

LE PARTENARIAT AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT

DANS LE PREMIER DEGRE : ENJEUX,

CARACTERISTIQUES ET DELIMITATION NECESSAIRE

Ce chapitre vise à présenter le contexte dans lequel s'inscrit notre travail. À travers notre question de recherche, nous faisons appel à un certain nombre de notions et de concepts que nous souhaitons développer ici. Nous proposons donc de donner des éléments de compréhension pour la suite de la lecture de cette thèse.

Ce chapitre est composé de deux sections :

- La première section présente des composantes des organisations institutionnelle, humaine et matérielle du partenariat pour l'enseignement de la natation dans le premier degré.
- La deuxième section vise à caractériser la notion de partenariat, en proposant une définition minimale tout en déterminant comment, dans la littérature française, un certain nombre d'auteurs ont développé cette notion dans le domaine de l'enseignement.

1. À propos des organisations institutionnelle, humaine et matérielle du partenariat pour l'enseignement de la natation dans le premier degré

1.1. Un environnement aux caractéristiques physiques qui pèse sur les interactions

Un certain nombre d'auteurs ont souligné les particularités du contexte d'enseignement de la natation (Pelayo, 1999, 2010). Il existe pour divers spécialistes des caractéristiques physiques relatives à ce milieu qui perturbent les interactions.

En résumant, voici les principales raisons qui rendent le travail de l'intervenant complexe à mettre en œuvre :

- Le bruit produit par les équipements, les entrées dans l'eau, la faible qualité acoustique des espaces rendent toute communication verbale difficile entre les élèves et l'enseignant et entre les enfants eux-mêmes.
- La présence des nageurs dans l'eau et de l'intervenant hors de l'eau pose aussi problème. En effet, les actions motrices des apprenants ne sont pas toujours visibles du bord des bassins. Dans ce contexte, une partie des actions des élèves restent invisibles pour l'adulte.
- Les aménagements des espaces, en général, ne permettent pas toujours aux adultes de se rapprocher de leur public ce qui fragilise d'autant plus les interactions.
- Le fait que les intervenants et les enfants ne soient pas dans le même milieu pose des problèmes du point de vue de la position. Les uns sont allongés alors que l'adulte est debout. Les nageurs soumis à deux forces invisibles dont la poussée d'Archimède, tentent quelquefois la tête dans l'eau, de suivre les consignes d'un enseignant en posture de terrien.
- La gestion de la dimension psycho-affective de l'enfant est aussi un point de difficulté. Les phases d'excitation relatives aux milieux aquatiques et les pratiques de références des enfants qui viennent à la piscine en dehors du temps scolaire avec leurs parents ajoutent de la complexité aux interventions de l'enseignant et imposent des démarches précises pour assurer la sécurité de chacun.
- La pression du temps liée au fait que les séances ont une durée limitée.

À ces particularités évoquées par Patrick Pelayo et son équipe, nous ajouterons d'autres éléments issus de nos observations de terrain :

- L'importance du nombre d'élèves à prendre en charge et leur hétérogénéité.
- Un nombre limité de parents agréés disponibles pour assurer une assistance pédagogique pendant les temps moteur.
- La gestion des élèves soumis à des angoisses et des peurs.
- Une difficulté pour certains enseignants à gérer leurs propres émotions pour une discipline considérée comme anxiogène.

Au regard de la complexité de la tâche d'enseigner le savoir-nager, quelques travaux de référence issus des recherches ont retenu notre attention. Ces auteurs soulignent que l'acte d'enseigner la natation en général présente un fort caractère d'imprévisibilité.

1.2. L'enseignement de la natation : une navigation à vue dans un milieu imprévisible ?

Face à la demande sociale et aux injonctions du MEN, les intervenants doivent délivrer un enseignement de qualité dans un contexte de terrain particulier. L'ensemble de ces travaux soulignent le fait que les enseignants ne s'engagent pas pendant la séance de natation dans un contexte d'intervention prévisible. Le paradigme de l'intervention dominant en EPS rétablit une incertitude dans l'acte d'enseigner. Nous ne souhaitons pas faire un panorama des recherches sur l'enseignement et l'intervention en EPS. Des spécialistes comme Durand et Visioli, entre autres, s'y sont déjà astreints. Comme le précisent Riff et Durand « *la tâche de l'enseignant est complexe, difficile, singulière, insaisissable. L'atteinte des objectifs éducatifs en partie imposée suppose la maîtrise d'habiletés diverses et affinées.* » (Riff et Durand, 1993, p. 81). Dans ce contexte, Ria et Visioli (2010) évoquent le fait que l'expertise des enseignants s'exerce de manière ponctuelle et « *contingente à une situation particulière ou à des classes de situations* » (Visioli et Ria, 2010, p. 13). Pour ces chercheurs, la prise en compte des émotions pour analyser le travail des enseignants reste un incontournable. Riff et Durand rajoutent que les observations « *suggèrent l'existence de processus d'influence réciproques* » (Ibid., p. 82). Ainsi, l'intervenant doit agir rapidement dans un environnement imprévisible, sous le regard de tous les autres acteurs (parents, MNS, autres enseignants).

Au regard des différents points traités, nous avançons l'idée que le contexte spécifique des bassins de natation constitue un espace privilégié pour analyser les relations entre des intervenants de statuts et de cultures différents. En effet de par les spécificités de ce milieu et de la richesse des interactions, nous faisons l'hypothèse que cet environnement exacerbe les processus en jeu au sein de l'activité individuelle et collective d'acteurs engagés dans un travail partenarial.

1.3. Un partenariat qui s'impose et s'organise de manière différente selon les territoires

Diverses approches historiques ont révélé l'élaboration progressive d'une pédagogie de l'enseignement de la natation, une lente maturation des objectifs et des savoirs didactiques mis en œuvre dans l'apprentissage du savoir-nager (Auvray, 2011; Gal-Petitfaux, 1993; Pelayo, 1999; Terret, 1999). La question maintenant est de déterminer, d'une part, comment le législateur a envisagé le partage des tâches d'enseignement entre les différents partenaires. Et d'autre part, comment le PE et le MNS concepteurs de leur enseignement construisent leur activité à partir du prescrit.

Depuis la circulaire du 23 décembre 1971 (Ministère de l'Éducation Nationale de la jeunesse et des sports, 1971), il est préconisé, pour une meilleure organisation pédagogique à l'école élémentaire, d'ajouter aux enseignants des classes concernées d'autres éducateurs. Des maîtres-nageurs sauveteurs, moniteurs municipaux qualifiés, éducateurs sportifs peuvent se joindre aux instituteurs de façon à tendre vers la proportion de deux intervenants par unité de 30 enfants environ. Cet encadrement réglementaire a aujourd'hui évolué. Dans les textes de 2011 et 2017, le législateur rappelle (Ministère de l'Éducation Nationale de la jeunesse et des sports, 1992) que la natation fait partie des activités à encadrement renforcé et que l'enseignant doit, au-delà de la présence de professionnel du sauvetage qui assure la surveillance des bassins, être accompagné d'intervenants extérieurs bénévoles agréés. Ces personnels bénévoles, pour la plupart du temps des parents d'élèves agréés par l'Éducation nationale doivent participer à l'enseignement de la natation si le nombre de MNS n'est pas suffisant pour assister l'enseignant dans son acte pédagogique. Ainsi selon les secteurs géographiques et les moyens financiers des collectivités qui mettent à disposition des structures pour le public scolaire, l'organisation du partenariat peut varier (Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2017).

1.4. Les prescriptions au regard du partenariat étudié

Si les conditions de l'organisation partenariale peuvent être différentes sur le territoire, il existe un cadre général édicté par l'Éducation nationale qui définit les prérogatives de chaque acteur et apporte des éléments d'éclairage sur les relations entre les divers intervenants. Ces relations en partie étudiées par Nicole Lescouey dans sa thèse, renvoient à la complexité d'intervention des différents adultes au bord des bassins. Le partenariat entre des PE et des MNS semble soulever des problèmes de concertation entre eux et avec les parents agréés qui ne sont pas, sauf rares exceptions des professionnels de la pédagogie ou de la natation (2001).

De notre côté, nous avons le pressentiment que le fait d'inclure des parents bénévoles dans un dispositif d'enseignement n'est pas sans influence sur le déroulé des séances. Nous rejoignons certains auteurs en considérant que les relations entre adultes dans un collectif « *plus ou moins imposées* » par le législateur peuvent produire des transformations intéressantes à observer et à caractériser (Allenbach et al., 2021; Lescouey, 2001). Mais avant de rentrer dans l'analyse empirique, tentons de déterminer comment les instructions officielles envisagent le partenariat étudié.

Malgré les contraintes économiques qui pèsent sur l'enseignement de la natation (Cour des comptes, 2019), le législateur montre un intérêt croissant pour la prévention active des noyades. La circulaire n° 2011-090 du 7 juillet (Ministère de l'Éducation Nationale de la jeunesse et des sports, 2011) relative à l'enseignement de la natation dans le premier et second degré fait de l'enseignement de la natation une priorité nationale, et ce pour tous les élèves. Cette priorité démontre de manière évidente que le savoir-nager constitue un élément essentiel de la formation de l'élève. Les dernières instructions officielles de 2017 précisent que les activités aquatiques font partie intégrante de l'enseignement de l'éducation physique et sportive à l'école. Le savoir-nager, qui est intégré dans les activités aquatiques, contribue à l'éducation globale de l'enfant et vise à faire acquérir des compétences spécifiques définies dans les programmes de 2015. L'enseignement de la natation doit permettre la continuité des apprentissages qui, de l'école primaire au collège puis au lycée, vise à assurer la construction, par tous les élèves, des compétences indispensables à la maîtrise de leur autonomie dans l'eau.

L'observation des textes réglementaires nous permet de constater que la dimension sécuritaire présente dans les textes du début du siècle dernier reste d'actualité. La circulaire du 22 août 2017 rappelle que l'on attend des élèves une maîtrise du milieu aquatique permettant de nager en sécurité dans une piscine ou dans un espace naturel surveillé (Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2017). Cette surveillance impose la présence continue du MNS spécialiste du sauvetage. De fait, sans l'appui de cet expert, il n'est pas envisagé pour un enseignant de mener une séance aux abords des bassins. Le MNS, légitime dans sa fonction de sauveteur, a ainsi une place centrale dans le dispositif d'enseignement. Cependant comment les textes officiels positionnent cet acteur au regard du PE ?

En annexe 1 de la circulaire, il est précisé que deux types d'intervenants agréés peuvent assister l'enseignant dans l'encadrement des élèves et l'enseignement de la natation :

- D'une part, les textes évoquent la présence de MNS qui peut enseigner sous réserve qu'ils se soient concertés avec le PE. Cet élément nous amène à considérer que si les MNS sont reconnus pour leur rôle central au niveau du sauvetage, ils jouent un rôle de subordonnés dans les injonctions officielles.
- D'autre part, la circulaire évoque la présence de personnes bénévoles agréées placées explicitement sous la responsabilité du PE. Ces acteurs, rarement spécialistes de la discipline ou pédagogues, suivent au préalable une session d'agrément pendant laquelle ils passent un test de natation. Après avoir reçu des informations relatives à l'enseignement du savoir-nager, ces parents d'élèves, dans leur grande majorité, peuvent faire partie intégrante de l'encadrement et apporter leur contribution aux activités physiques et sportives pendant les phases d'enseignement.

Si comme le précisent les textes, l'ensemble des intervenants professionnels et bénévoles sont sous la responsabilité des enseignants comment les parents et les MNS considèrent-ils ce partenariat ?

Cette situation particulière qui place un spécialiste de la natation et un intervenant bénévole en étroite relation avec un PE généraliste et polyvalent interroge sur le fonctionnement de ce trio d'acteurs à terme. Comment peut se passer la « concertation » proposée par le législateur entre les individus et sur quel temps ? Plusieurs recherches autant dans des publications internationales (Goffman, 1998; Strauss, 2006) que dans des recherches très ciblées sur l'enseignement de la natation (Buznic-Bourgeacq et Terrisse, 2013; Richet et Soulé, 2008) ont

démontré que la coopération ne va pas de soi. Certains auteurs rappellent d'ailleurs que les PE comme les MNS ne sont pas initiés dans ce domaine au sein de leur parcours de formation (Camporelli, 2022; Lescouey, 2001).

1.5. Des conceptions de l'enseignement de la natation et des enjeux qui opposent ou rapprochent les acteurs

1.5.1. L'enseignement : une transmission des savoirs ou un accompagnement ciblé ?

Chaque acteur qu'il soit parent, professeur des écoles ou maître-nageur a, en fonction de son statut, de sa culture, de ses connaissances, de son histoire personnelle, une conception particulière de la manière dont il va enseigner (Philipot et Baillat, 2009).

Pour divers spécialistes, l'enseignement est une activité complexe qui n'est pas synonyme d'une transmission de savoirs. Olivier Reboul précise que « *l'enseignement est une activité à long terme, qui se déroule dans une institution spécifique, confiée à des personnes compétentes, et dont le but exprès est de permettre aux enseignants ou aux apprenants d'acquérir des savoir-faire et des savoirs organisés et transférables, en développant leur esprit critique* » (Reboul, 1991, p. 117). Ainsi, l'auteur fait bien la différence entre l'enseignement et l'endoctrinement, en précisant que le premier concept valorise l'approche réflexive et l'analyse fine des mécanismes et la compréhension de logiques. Pour Jean Foucambert, l'enseignement constitue une aide à la transmission. L'apprentissage reste un processus cognitif qui est uniquement commandé par l'apprenant. S'il n'est pas possible d'apprendre quelque chose à quelqu'un, pour Foucambert, il est toutefois possible de l'accompagner pour lui permettre de comprendre et de construire des connaissances (Foucambert, 1976).

Comme nous l'avons évoqué, aux abords des bassins les intervenants ne sont pas tous des professionnels de la pédagogie ni de la natation. Les personnels agréés, par exemple, peuvent avoir un rapport très éloigné aux manières de faire acquérir des savoirs aux apprenants. Qu'en est-il des PE et des MNS sur cette question ? Comment est prise en charge la formation de ces deux types de personnels au niveau de l'enseignement de la natation ?

1.5.1.1. La profession des MNS : une spécificité Franco-française

Depuis la création du brevet d'état de MNS en 1951 et l'obligation de la surveillance des baignades publiques, ces professionnels ont connu des évolutions dans leur parcours de formations initiale et continue. Sans rentrer dans les détails historiques des changements survenus pour développer les compétences nécessaires à l'encadrement des publics, nous

notons qu'il est nécessaire, aujourd'hui, d'obtenir un Brevet professionnel de la Jeunesse de l'Éducation Populaire et du Sport, spécialisation Activités aquatiques et Natation, pour exercer le métier de maître-nageur. Ce diplôme de niveau 4 correspond au Baccalauréat professionnel.

Il confère à son titulaire les compétences pour encadrer divers publics, animer des activités aquatiques diverses et enseigner les différentes nages. Ces prérogatives sont obtenues au bout d'une année de formation qui alterne des temps dans des centres de formation (principalement des CREPS) et sur le terrain dans une structure d'accueil balnéaire. Les MNS français suivent donc une formation longue qui leur donne les compétences pour assurer la sécurité des baigneurs mais aussi pour animer et pour enseigner la natation à un public large. Au cours de ces stages pratiques et des cours en classe, le stagiaire doit apprendre à concevoir un projet pédagogique, à conduire des actions d'éveil chez les jeunes enfants ou bien à enseigner la natation à un public handicapé.

À l'étranger, un personnel qui assure la surveillance des baignades ne peut pas enseigner la natation. En Belgique, à l'image des autres pays, le surveillant-sauveteur après 65 heures de formation peut surveiller et garantir la sécurité, tandis que le professeur d'éducation physique ou le moniteur breveté se concentre sur l'apprentissage. Très clairement les personnels ne cumulent pas la double compétence : surveillance et enseignement. Pour travailler avec un public scolaire, il est nécessaire de passer un diplôme universitaire (Fédération Francophone Belge de natation, 2019).

En France, le MNS se présente donc comme un professionnel multicompétent dont les tâches sont bien balisées. Les résultats d'une enquête menée par Fabien Camporelli en 2019 montrent que la journée de ce spécialiste est globalement organisée autour d'un tiers de son temps pour la gestion et la sécurité des bassins. Un autre tiers est consacré aux fonctions éducatives pendant lesquelles le MNS enseigne la natation au public scolaire et anime des séances d'aquagym à destination des adultes. Le reste de son temps est occupé par les tâches administratives, les réunions de travail et l'aménagement des bassins. Il ressort de cette enquête contractée auprès de plus de 800 professionnels que cette corporation exprime un fort intérêt pour les actes d'enseignement au détriment de la surveillance perçue comme une tâche routinière peu valorisante (Camporelli, 2022).

1.5.1.2. Vers une précarisation du métier des MNS

Chez les MNS, il est relevé un émiettement voire une précarisation de la profession. Soumis aux contraintes économiques, les collectivités en charge des établissements balnéaires cèdent, de plus en plus souvent, par délégations de services publics (DSP), la gestion des

équipements et des personnels à des structures privées. Les principes de rationalité mis en œuvre dans ce contexte apportent des aspects positifs en termes d'optimisation des moyens humains et logistiques mais engendrent des clivages et des oppositions au niveau des salaires et des conceptions relatives au métier (Richet et Soulé, 2008). Cette intrusion du privé dans la gestion du service public n'est pas sans effet sur l'état d'esprit et la pénurie de MNS depuis plusieurs dizaines d'années sur notre territoire (Lebihain et Vignac, 2014). Il manque en effet plus de 7000 professionnels (source : FNMNS, 2019) pour répondre aux besoins sans cesse croissants d'une demande sociale forte. Cette exigence s'est concrétisée par la multiplication des espaces de baignades et a entraîné le législateur à alléger les modalités de recrutement des MNS aux contraintes de ce marché. Ces changements perçus comme dévalorisants se sont traduits par un sentiment de perte de légitimité dans la profession. Le métier, soumis aux logiques d'efficacité et de rendement est aujourd'hui considéré comme un « *simple job* » par certains car il est peu attractif sur le plan financier et il engage la responsabilité pénale du professionnel en cas d'accident (Richet et Soulé, 2008). Cet affaiblissement de la profession en proie entre autres aux délégations de service public (DSP) interroge la relation avec les PE et les personnels agréés.

1.5.1.3. La formation des PE : des personnels polyvalents, peu formés à l'enseignement de la natation

Le référentiel des dix compétences professionnelles du professeur des écoles rappelle que cet enseignant possède une particularité : il est polyvalent. Cette polyvalence est soulignée par le développement de la compétence 3 : « *Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale* » (Ministère de l'Éducation Nationale de la jeunesse et des sports, 2013). *Une bonne maîtrise des savoirs enseignés est la condition nécessaire de l'enseignement. Le professeur a une connaissance approfondie et élargie de sa ou de ses disciplines et une maîtrise des questions inscrites aux programmes. Il connaît les composantes du socle commun de connaissances et de compétences, les repères annuels de sa mise en œuvre, ses paliers et ses modalités d'évaluation. Il aide les élèves à acquérir les compétences exigées en veillant à la cohérence de son projet avec celui que portent les autres enseignants. Il possède aussi « une culture générale qui lui permet de contribuer à la construction d'une culture commune des élèves... » (Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sport, 2010).*

Le PE assure 27 heures d'enseignement par semaine et il peut être amené à gérer des classes à plusieurs niveaux. Il doit concevoir les séquences d'apprentissage et assurer l'évaluation des élèves. Il doit aussi établir toute une série de relations avec les partenaires de

l'école, les parents, les intervenants divers qu'ils soient institutionnels ou politiques. Au vu des injonctions du MEN, il doit aussi mettre en œuvre l'enseignement de la natation qui reste une priorité nationale. Cette spécificité nous amène à questionner la place des contenus spécifiques comme la natation dans la formation des enseignants. Quels moyens sont donnés aux PE pour assurer cette polyvalence et assurer les cours de natation ? Comment se déroule la formation dans ce domaine ?

Si aujourd'hui, la quasi-totalité des PE savent nager (test ASSN, académie de Grenoble), leur formation initiale consacrée à la natation dure selon les instituts universitaires (INSPE) de 8 à 20 heures (INSPE Valence). Un suivi de formation au titulaire de la première année permet à ces derniers d'opérationnaliser les connaissances acquises et de faire un lien avec la formation initiale. Si un enseignant exprime des difficultés dans ce domaine, il peut très bien, dans le cadre d'un échange de service, demander à un autre PE de prendre en charge les séances d'apprentissage (Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse et des sports, 2017).

Pour ce qui concerne la formation continue, le PE a le droit, au cours de sa carrière, à l'équivalent d'une année de formation qui correspond à « *36 semaines de congés éducation* » (Peyronie, 1998). Sur la natation par exemple, il peut donc suivre des stages départementaux d'un à deux jours et être accompagné par des conseillers pédagogiques de circonscription en éducation physique et sportive (CPC EPS). Cependant, en fonction des académies, les dispositifs proposés sont difficilement réalisables. D'après Toulemonde (2006), seul un tiers des PE participe à des stages de formation continue. Les CPC ont de plus en plus de mal à aider leurs collègues en raison du fait qu'un trop grand nombre de missions « *hors EPS* » leur sont confiées. Le développement du « *Plan Mathématique* » Villani-Torossian et du plan français confirme cette tendance. Par ailleurs, la suppression, depuis 2002, de l'épreuve de natation aux concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE-JO du 5 mai 2002; Journal Officiel, 2021), apporte un autre indicateur sur la faiblesse de la formation en natation des enseignants du premier degré. L'épreuve permettait d'inscrire la natation dans la formation initiale en dégageant du temps pour réussir un test chronométré de sauvetage et de nage sur 50 mètres. Depuis il est demandé un brevet de 50 mètres sans exigence particulière.

Ainsi un enseignant du premier degré n'est pas un spécialiste de cette discipline. Et certes, même si l'EPS représente la troisième matière en temps de présence dans l'emploi du temps de l'écolier, la formation à l'enseignement de la natation reste anecdotique. Pour aider les enseignants il existe quelques ouvrages de référence, des revues qui sont utilisées dans les écoles et qui proposent des mises en œuvre pédagogiques de contenus didactiques. La plupart

du temps les actions proposées visent à donner des fiches « *leçons* » aux enseignants à l'image d'un manuel ou des fichiers que l'on retrouve dans les disciplines générales de l'école primaire.

Ces ouvrages, aussi bien faits soient-ils, se bornent à donner des pistes d'exploitation pédagogique. Il incombe ensuite aux intervenants de traduire l'application des démarches proposées avec leur propre expérience. Au regard de ces aspects liés à leur formation et à une maîtrise plus ou moins assurée de l'enseignement de la natation, comment les PE peuvent-ils s'engager dans des cycles d'apprentissage avec d'autres acteurs bénévoles et professionnels ?

1.5.2. Influences des aspects culturels et des modèles d'enseignement sur les conceptions des acteurs

L'enseignement de la natation est inscrit dans les contextes historique, social et culturel (Schwob et During, 2017). Schwob (2012) citant Mauss à propos des techniques du corps, considère que la natation revêt une dimension culturelle. Dans sa thèse l'auteure montre comment le rapport à l'eau d'une société influence la conception de l'enseignement de la natation chez les acteurs en charge de ce projet (Schwob, 2012). Son enquête, qui visait à comparer trois modèles d'enseignement de la natation à Canton, Dakar et Paris, souligne l'importance des facteurs culturels dans les pratiques éducatives. Si les résultats de son travail montrent que le savoir-nager peut être considéré comme « *un processus local de diffusion des techniques du corps* » (Schowb, 2012, p. 265), son enseignement inclut une dimension culturelle aux techniques mondialisées en cours. Par exemple à Dakar, la peur de l'eau exprimée par les apprenants conduirait les enseignants à croire qu'il est nécessaire d'accompagner les élèves dans l'eau pour les rassurer et les empêcher de couler. Au Sénégal, où le savoir-nager est considéré comme une pratique élitiste, l'enjeu principal viserait la construction de la flottaison pour les écoliers. Le traitement didactique orienté par une approche techniciste et analytique serait mis en œuvre par « *la pédagogie du modèle* » (Schwobs, 2012, p. 161). Le traitement didactique et pédagogique à Paris relèverait d'une approche globale de l'apprentissage où « *l'autonomie et l'aisance aquatique sont recherchées* » (ibid, p. 178). Par des séances ludiques, la mise en œuvre d'une pédagogie qualifiée de différenciée permettrait aux nageurs de construire ses compétences pour dépasser la construction du corps flottant et acquérir progressivement, pour le plus grand nombre, les nages codifiées (Schwob, 2012).

La dimension culturelle rattachée aux croyances des enseignants, aux rapports entre acteurs, à l'environnement aquatique, à l'histoire du territoire et au capital économique local aurait ainsi une forte influence sur la manière d'éduquer les futurs nageurs.

Dans sa recherche, Lescouey (2001) relève de son côté toute une série de malentendus et de conflits entre les MNS et les PE relative aux modèles d'enseignement. Elle note une opposition entre les enseignants prônant les pédagogies actives qui valorisent la dimension ludique et les MNS orientés par une vision plus techniciste et sportive de la natation. Pour les PE, l'approche sportive proposant des situations d'apprentissage fermées, répétitives en référence aux nages sportives pose divers problèmes. Le modèle éducatif favorisant les démarches constructivistes (en vogue pendant les années 90) avec une dimension ludique par des aménagements des espaces en ateliers est à prioriser. L'élève doit pouvoir faire ses choix, exprimer une intentionnalité face à des situations problèmes ou à des tâches semi-définies. Ce modèle éducatif est préconisé dans les textes du MEN car il prend en compte les peurs des enfants. Ces concepteurs, (Fernandez, 1993; Vade pied, 1976) considèrent qu'il n'est pas suffisant d'apprendre à nager aux élèves. L'eau doit être explorée dans ses dimensions imaginaires et émotionnelles. À l'encontre du modèle sportif, l'enfant apprend à son rythme en explorant les potentiels des aménagements mis à sa disposition.

L'étude de Lescouey révèle, malgré des oppositions, une interpénétration progressive des modèles et des évolutions dans la posture des spécialistes : « *les maîtres-nageurs ont résisté fort longtemps à ce qu'ils ont appelé le barbotage des élèves* », puis ils ont repris à leur compte cette notion de « *jeux* » (Lescouey, 2001, p.92) en l'opposant à celle de moments d'apprentissage pendant lesquels il y avait des temps sérieux d'acquisition des savoirs. Si l'Éducation nationale a réagi en interdisant les moments récréatifs pour des raisons de sécurité, une incompréhension entre les acteurs a été constatée. Le fait de mettre entre parenthèses ou sur un second plan, la dimension sportive est cependant mal acceptée par les MNS. La plupart considère que les modèles éducatif ou clinique mettent à l'épreuve ou relativisent leur statut de spécialiste de la natation. De leur côté les MNS précisent que les enseignants ne connaissent pas les contenus de la natation et rejettent aussi leur légitimité pour dispenser des savoirs dans ce domaine. Dans ce contexte de fragilisation réciproque, le partenariat institutionnel peut-il se stabiliser pour engager des compromis voire une collaboration entre les acteurs ou est-il voué au maintien de relations tendues ?

1.5.3. Une fragilisation réciproque des partenaires qui peut être source de tensions

Si les conceptions de l'enseignement de la natation ont évolué en France au gré des influences culturelles, sociales et pédagogiques (Schwob, 2012) comment se traduisent les rapports entre les différents acteurs intervenant au niveau de l'enseignement de la natation ?

Les travaux de Lescouey (2001) Soulé et Richet (2008), Camporelli (2022) tendent à montrer que les relations entre les acteurs peuvent être source de tensions. Pour ces auteurs, les raisons de cette situation sont en partie liées à la formation des acteurs de statuts différents, aux modèles didactiques auxquels chaque corporation s'identifie, aux contextes historique, social et culturel dans lesquels sont placés les protagonistes. Par ailleurs, la littérature dans ce domaine souligne divers effets de ces aspects sur la corporation des MNS et la relation partenariale qui les lie aux PE.

1.5.3.1. Des relations partenariales qui oscillent au gré des situations

De son côté, le PE polyvalent doit intervenir dans un large panel de champs disciplinaires avec une formation initiale réduite. Il doit, lorsqu'il fait appel à un intervenant, reconnaître les limites de ses compétences. Si les enjeux d'apprentissage sont clairs, les rôles de chacun bien établis et les démarches concertées, il est possible d'espérer un bénéfice pour l'élève (Amans-Passaga, 2013). Cependant, dans le contexte précis de la natation, les obstacles pour un partenariat réussi sont nombreux. Lescouey (2001), Camporelli (2019) constatent dans deux études que les relations entre les PE et les MNS oscillent entre « *une collaboration acceptable* » et un « *partenariat factice voire conflictuel* ». Dans le meilleur des cas, les auteurs constatent des négociations partenariales qui permettent un travail collectif efficient sur le territoire partagé des bassins. Dans le cas de son étude sur les piscines de la région parisienne (2001), Lescouey fait le constat de relations conflictuelles entre les deux types d'acteurs. L'investigation sur neuf piscines du département de la Seine Saint-Denis et écoles du même secteur géographique révèle les multiples difficultés auxquelles sont confrontés les PE et les MNS dans le partenariat imposé. Des décalages sont observés à plusieurs niveaux entre les deux corporations. Leurs formations, leurs conceptions pour enseigner, leurs attentes au regard des apprenants sont différentes. Lescouey constate que les personnels ne sont pas formés pour travailler ensemble et que les MNS, en quête de reconnaissance, rejettent la légitimité des PE pour enseigner la natation. De leur côté, les enseignants réagissent de différentes manières.

Dans son étude, Lescouey identifie des situations de neutralisation des PE qui délèguent leur enseignement quand ils le peuvent ou évitent toute coopération et partage de l'action pédagogique. L'absence de concertation, de préalables à la co-intervention conduit à des formes de neutralisation et de séparation des rôles qui compromettent la collaboration (Lescouey, 2001).

La subordination d'un MNS, personnel qualifié, à un PE, peu formé à l'enseignement de la natation mais légitimé par les textes, interroge donc sur les relations d'évitement, de conflits et de négociations à venir. En effet, comment un enseignant validé par l'institution, confirmé dans ses responsabilités fait face au spécialiste sur le terrain ? De surcroît, si à ce contexte de travail, il est rajouté, sous la tutelle du PE, un intervenant bénévole qui est un parent d'élève agréé en charge de la surveillance et de l'enseignement comment la cohabitation se révèle-t-elle ?

1.5.3.2. Une réglementation sur le plan de la sécurité qui interroge le modèle de surveillance

À propos de la sécurité pendant les séances avec un public scolaire, les textes du MEN précisent que les bassins doivent être obligatoirement surveillés par des MNS. Un peu plus loin il est noté que « *la surveillance pourra être assurée par l'un des membres de l'équipe d'encadrement enseignant et intervenant agréé* » (Ministère de l'Éducation nationale et de la recherche., 2017). Il est clairement stipulé, qu'aux abords des bassins, la surveillance peut être assurée par les trois types d'acteurs. Cet aspect particulier est source de tensions. En effet la réglementation est stricte chez les professionnels. Un « *simple* » surveillant de baignade (titulaire du brevet national de sécurité et de sauvetage aquatique, BNSSA) ne peut pas se substituer à un MNS. Cette situation est paradoxale car les textes nous précisent qu'un personnel bénévole formé en quelques heures peut « *surveiller* » les élèves. Selon certains auteurs, cette particularité, rajoute un malaise chez les MNS. Ces derniers perçoivent le parent d'élève agréé comme un concurrent profane (Camporelli, 2022; Lescouey, 2001).

Sur le plan même de la sécurité, cette co-surveillance soulève des interrogations au niveau des responsabilités des individus en cas d'accident. Plusieurs travaux ont montré qu'il y avait une sorte d'incompatibilité entre les capacités cognitives des individus et les lois promulguées par le législateur. Les travaux de Lebihain et Vignac, montrent que le maintien de l'attention constante ne peut durer qu'une vingtaine de minutes environ chez les MNS. Au-delà de ce délai, le professionnel peut connaître des moments d'inattention qui peuvent compromettre la surveillance des bassins. Les rapports d'accidentologie révèlent des défaillances à ce niveau depuis plusieurs décennies (Lebihain et Vignac, 2014; Vignac et al., 2017). En matière de surveillance du public scolaire la responsabilité des acteurs est engagée pour les hommes de lois. S'il apparaît que la responsabilité civile doit rester à l'Éducation nationale, rien ne semble acquis. Le juge Belhache, en charge de dossiers relatifs aux noyades, précise « *En toutes circonstances, nonobstant le positionnement de cette administration, les*

agréés ne bénéficient d'aucune immunité notamment en cas de faute pénale, domaine dans lequel ils restent responsables de leurs actions. Or, la faute pénale est toujours individuelle. Il n'y a aucune possibilité de substitution en ce domaine et comme les agréés encadrent des enfants, en cas de noyade de l'un d'eux, ils se retrouvent nécessairement en première ligne. En l'espèce, l'on peut considérer que si tous les acteurs se croient exonérés, en réalité tous sont exposés, au surplus par un curieux truchement, car s'il n'y a pas absence de surveillance, en revanche tous y contribuant peu ou prou, l'on retombe dans le positionnement déresponsabilisant : ce n'est pas moi c'est l'autre... » (intervention à la faculté de Poitiers le 5 mars 2018)

Au regard de ces éléments, il semble que l'organisation du partenariat pour la surveillance des bassins de natation pour les scolaires ne se présente pas comme un modèle abouti. Nous pouvons nous interroger sur les effets de cet aspect sécuritaire au niveau de l'activité individuelle et collective des acteurs. Les difficultés institutionnelles et réglementaires que nous avons relevées peuvent être à l'origine de malentendus et de conflits. La surveillance des bassins peut-elle être source de tensions ou de malaises pour les non spécialistes du sauvetage que sont les personnels agréés et les enseignants ? Comment les protagonistes en charge de cette tâche considèrent le partenariat à ce niveau ?

1.5.3.3. L'introduction du personnel bénévole : Les parents agréés

La question de la relation école famille est une question récurrente dans le monde de l'éducation (Feyfant, 2015). Si aujourd'hui l'école se veut ouverte sur la société, comment est vécu ce lien dans les faits ? Les travaux de recherche qui ont investigué cette question révèlent des rapports asymétriques et distendus entre les enseignants et les parents d'élèves (Asdih, 2012; Glasman, 2020). Pour ces auteurs, les rapports entre les parents et les enseignants sont ambigus et sont le siège de points de frictions dans divers domaines comme les devoirs à la maison (Bonasio et Veyrunes, 2014) ou la violence et le harcèlement (Carra et Faggianelli, 2003). L'absence ou le manque de dialogue, les croyances et les décalages de perception sur les autres acteurs conforteraient les tensions. Pour ces auteurs, les enseignants affirmeraient un soutien aux familles pour répondre aux besoins des élèves. Les parents devraient être des sortes d'auxiliaires assurant le relais du travail en classe. Dans le second degré, les acteurs notamment issus des milieux défavorisés, en décalage avec les normes éducatives, seraient indifférents voire hostiles aux discours des éducateurs (Feyfant, 2015). Au regard de ce constat, l'Éducation nationale, soucieuse d'amélioration des liens entre les protagonistes dans ce domaine, impose à travers les dix compétences professionnelles du PE l'obligation de coopérer (Ministère de

l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2013, 2014, 2017). Par l'instauration d'un partenariat institutionnalisé, notamment en EPS, avec les intervenants extérieurs, qui devient courant (Garnier, 2015) et avec les intervenants bénévoles (Ministère de l'Éducation Nationale de la jeunesse et des sports, 1992), le MEN vise le développement d'actions co-éducatives entre les deux types d'acteurs. Ces injonctions pour travailler ensemble qui touchent certains territoires visent à engager les familles dans l'école et permettre le développement d'une culture commune.

La question, ici, n'est pas de convaincre d'une nécessité de coordonner l'action des parents, des PE et des autres intervenants extérieurs mais de construire les conditions concrètes de mise en œuvre effective. Pour ces chercheurs, la construction d'un partenariat viable et fertile suppose la mise en place de stratégies complexes au niveau de la gestion des personnels, du temps et des formations ciblées des divers acteurs (Dumoulin et al., 2013). Pour certains auteurs, des changements de postures s'observent sur le terrain de la co-éducation depuis quelques années. Les parents sont passés d'une position tributaire à l'égard de l'école, à celle de consommateur pour tenter de devenir progressivement des acteurs de la co-éducation (Fotinos, 2015). Cependant des sociologues, à l'image d'Eloïse Durler, s'interrogent sur cette injonction à travailler avec les enseignants et sur les capacités des familles à rentrer dans les logiques du monde scolaire. Si le législateur prône le développement de l'autonomie des élèves et de la co-éducation, sur le terrain, ses deux intentions génèrent des inégalités (Durler, 2015). Comme nous venons de le voir, le partenariat interroge et les réussites dans ce domaine doivent être analysées avec circonspection. Certains chercheurs évoquent des améliorations dans des contextes spécifiques de travail et depuis deux décennies, des travaux tentent d'apporter des pistes fécondes aux questions posées par la co-intervention (Feyfant, 2015; Mérini, 1995; Moussay et Aknouche, 2018). Dans le domaine qui nous intéresse, il y a peu d'études qui ont interrogé ce partenariat situé à l'école primaire et il n'y a pas de travaux qui ont analysé l'activité d'un trio d'acteurs aux statuts différents qui interviennent sur cet espace partagé. De plus, dans le cadre de notre étude, le parent d'élève ne doit pas seulement s'impliquer de manière classique en étant à distance des autres acteurs de l'école. Il doit aussi s'engager physiquement de manière synchrone sur un territoire local aux contours particuliers.

2. Caractérisation de la notion de partenariat : définition, champs d'application, modèles

2.1. Définitions

2.1.1. Le partenariat s'impose dans le système éducatif

Dans le cadre de l'enseignement de la natation dans le premier degré en France il peut être imposé une co-intervention entre plusieurs acteurs de statuts différents. Cette approche pourrait paraître anecdotique or, dans les faits, un certain nombre de chercheurs constatent que le travail en partenariat s'impose dans tous les domaines de la société et en particulier dans le milieu scolaire (Charlot, 2007; Mérini, 1995; Zay, 2001). Principalement sous la pression des demandes institutionnelles et l'arrivée de nouveaux acteurs, l'école s'est ouverte à des partenariats extérieurs. Les travaux de ces auteurs montrent que, depuis les années 70, les approches partenariales se généralisent, à différents niveaux, dans la plupart des domaines de l'éducation. Ces approches ont été étudiées, notamment dans le cas des éducateurs sociaux dans les milieux difficiles (Moussay et Aknouche, 2018; Van Zanten, 2011) ou avec le développement des techniciens des services éducatifs (Tardif, 2012) dans le cadre des politiques publiques éducatives.

La présence conjointe de partenaires divers témoigne ainsi de l'ouverture de l'école à d'autres types de pratiques que les approches scolaires traditionnelles. La classe n'est plus le lieu où s'exercent uniquement les savoirs savants. Les enseignements s'exercent aussi bien dans une salle qu'à l'extérieur des locaux de l'établissement. Cette ouverture n'est pas sans effet sur les enseignants et sur les contenus d'apprentissage. Selon Mérini (1995) la présence d'acteurs comme des parents d'élèves ou des éducateurs sociaux, culturels et sportifs amène des changements progressifs dans les comportements des personnels enseignants.

Le professeur des écoles se présentant comme un acteur polyvalent qui exerce dans l'ensemble des disciplines, doit composer, s'adapter à cette nouvelle donne. Dans de nombreux domaines culturels ou sportifs, il exprime même une dépendance réciproque au regard de ces compétences. Rares sont les pédagogues qui ont une expertise pour enseigner la danse (Massot-Leprince, 2014) ou la natation (Lescouey, 2001). Très peu d'enseignants sont en mesure d'effectuer les gestes de base pour assurer le sauvetage d'un nageur en difficulté, par exemple. Face à ce contexte d'ouverture de l'école qui s'est progressivement imposé et d'interdépendance dans des domaines ciblés d'apprentissage, de nouvelles configurations de l'organisation scolaire ont émergées. Au niveau de notre étude, nous verrons que l'injonction à la mise en place d'un partenariat résultant de la mise en relation d'acteurs de cultures et d'expériences différentes ne va pas de soi.

Avant de délimiter notre champ d'études, nous proposons de revenir, dans un premier temps, sur la notion même de partenariat que nous utilisons de manière régulière dans notre travail. Dans un second temps, nous proposons de déterminer les circonstances dans lesquelles est né et s'est développé le partenariat au niveau de l'enseignement de la natation dans le premier degré dans notre pays.

2.1.2. « Partenariat » notion complexe et polysémique

Le mot partenaire tire ses racines du mot : « *parcuner* », « *part* », « *parcener* », termes du français du 18e siècle qui renvoient aux notions de propriétaire indivis, de co-partageant, (Mérini, 1998, 2001). Ces mêmes racines seront par la suite à l'origine du mot anglais « *partner* » qui est lui-même à l'origine de cette notion récente de partenaire. Il décrit le partenariat comme l'association de partenaires qui décident de coopérer en vue de réaliser un objectif commun.

Dans le cadre du colloque INRP de 1993, Daniele Zay et Corinne Mérini définissent le partenariat comme « *...étant le minimum d'action commune négociée visant la résolution d'un programme reconnu commun...* » (Mérini, 2001, p. 2). Cette définition souligne l'idée que le partenariat s'exprime concrètement à travers une action qui est commune, qui est objectivable voire évaluable. De surcroît cette définition renvoie à l'idée que des négociations sont possibles et souhaitables pour que les entités en présence puissent être complémentaires et que les bénéfices soient profitables aux acteurs de cette association.

Le partenariat vise ainsi un système d'actions pour intervenir sur un problème en particulier. Dans le cas qui nous intéresse et sur lequel nous allons revenir, c'est celui de la mise en œuvre d'une action de santé publique pour éviter des noyades chez les jeunes enfants. Mérini (1998) rajoute que l'action partenariale combine nécessairement à la fois un système d'opérations, un système de décisions et un système de communications. Ces éléments peuvent, selon Mérini, amener les acteurs à se rencontrer sur des espaces qui peuvent être source de difficultés mais aussi des lieux où s'élaborent de nouvelles compétences. Ces espaces peuvent aussi devenir « *des lieux d'articulation entre la demande sociale d'insertion et la commande institutionnelle d'instruction et d'éducation* » (Mérini, 2001, p. 3).

2.1.3. Un espace d'actions, de tensions et de négociations

Le partenariat est considéré comme la résultante d'un engagement réciproque de plusieurs acteurs, basé sur un accord, un consensus et/ou une complémentarité des ressources

pour chacun. Ce système d'actions conjointes s'aligne sur la durée de la situation d'apprentissage.

Il suppose des ajustements chez chacun, en fonction du contexte dans lequel se déroulent les actions. Ce contexte de l'action, que nous avons investigué, a des effets déterminants sur les différents acteurs et le déroulement du partenariat. Anselm Strauss (2006) et Ervin Goffman (1998) ont montré au cours de leurs travaux comment le poids du contexte pouvait peser sur l'action et les relations entre acteurs. En fonction des missions, des statuts, des contingences, des imprévus et des perceptions de chacun, l'espace de négociations siège du partenariat, pouvait devenir conflictuel. Plus récemment, Baluteau (2017), Marx et Reverdy (2020) observent sur les terrains d'exercice, des tensions qui peuvent mettre à mal les principes fondateurs qui lient les partenaires. Pour ces chercheurs, le partenariat est sous-tendu par la présence d'un objet commun qui s'exprime sous la forme d'une action négociée reliant des acteurs de cultures professionnelles souvent différentes. Cette définition suppose à travers le terme de « *négociation* » et à travers la présence mutuelle d'acteurs de cultures professionnelles variées que des tensions ou des divergences peuvent donc émerger. Mérini (1998) confirme en nous faisant remarquer que les racines du mot partenaire portaient déjà le double sens de l'opposition et de la coopération. En effet le mot « *parcener* » était lui-même issu du latin « *partitio, partitionis* » et prenait le sens de partage, de division et de séparation. Dans le mot anglais « *partner* » et dans le verbe français « *partager* » les deux acceptions sont toujours présentes. Le double sens de l'avec/contre est identifiable dans la définition du mot « *partner* » : « *associés* » au jeu « *contre* » d'autres joueurs. On retrouve cette ambivalence dans le verbe partager qui peut vouloir dire diviser (partager un morceau de pain) ou au contraire exprimer l'indivision du partage comme dans l'expression « *partager une responsabilité ou une difficulté* » (Mérini, 1998, p. 72).

Le partenariat se présente ainsi comme une entité qui articule des logiques et des cultures qui peuvent s'opposer ou coopérer face à un problème identifié. Dans ce « *contexte partagé* » (Salembier et Pavard, 2004), les questions de négociation des décisions semblent être centrales. Mérini et Ponte (2009) notent que, dans certaines situations en raison de difficultés à mener une action négociée, le partenariat peut s'exprimer sous la forme d'une sous-traitance voire d'une délégation avec l'intervention extérieure. Si de manière majoritaire, la coopération est de mise entre acteurs, Lescouey (2001) confirme à travers sa recherche que le partenariat entre les professeurs des écoles (PE) et les maîtres-nageurs sauveteurs (MNS) n'est pas toujours effectif dans les faits. L'étude révèle que, dans certaines situations, un véritable rapport de force s'établit autour de la question de l'enseignement de la natation (Lescouey, 2001).

2.2. Des principes pour pérenniser un partenariat à l'école

Si sur le terrain le partenariat est porteur de tensions et de négociation, dans la plupart des cas les circulaires de l'Éducation nationale stipulent que les enseignants se doivent d'être maîtres d'œuvre des séquences d'apprentissage (Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2017). Face aux injonctions à construire des partenariats les PE portent la responsabilité institutionnelle et pédagogique des enseignements à destination de leurs élèves.

Dans ce contexte Mérini (1995) définit un certain nombre de principes issus de ses analyses qui peuvent amener les acteurs à se coordonner et coopérer :

- Le principe d'association qui permet à des partenaires de se saisir d'un problème commun.
- Le principe d'interacteur qui amène des partenaires à se sentir concernés par la collaboration.
- Le principe de besoin qui envisage la collaboration comme une complémentarité des rôles et des actions.
- Le principe de rupture qui peut amener un acteur à travailler avec un autre intervenant pour rompre avec les schémas habituels d'organisation de son action, en ne travaillant pas de manière isolée par exemple.
- Le principe d'identification qui détermine que chaque acteur accepte de se reconnaître dans un référentiel minimum commun autour d'une discipline comme l'EPS par exemple.
- Le principe de risque qui amène les acteurs à accepter le regard de l'autre, à abandonner momentanément leurs propres repères au profit de nouveaux. Ce principe sous-tend le fait que chaque acteur fait l'effort de l'exercice d'introspection pour s'interroger sur ses propres valeurs en les remettant en question quand cela est nécessaire.

Ces principes peuvent ensuite, selon Mérini, rendre le jeu de négociation possible dans le cadre d'un contrat de collaboration. Dans le cas qui nous intéresse, c'est précisément l'élaboration conjointe du projet de bassin pluriannuel avec les différents acteurs qui s'est présenté comme un support aux principes évoqués. Cependant, sans une certaine souplesse, une capacité des acteurs à exprimer « *une plasticité des conceptions et des savoir-faire* » (Mérini et Ponté, 2009, p. 47) les difficultés pour produire un partenariat effectif se pérennisent. Pour les deux auteurs, il est nécessaire que les partenaires fassent part de compétences organisationnelles en ritualisant

des temps de concertation et de régulation. Ils doivent aussi exprimer des compétences psychosociales et professionnelles pour communiquer, partager, écouter, gérer les difficultés et soutenir les autres partenaires quand les besoins apparaissent.

Le partenariat dans le milieu scolaire se présente donc comme un espace où s'articulent des logiques et des cultures diverses. Ces « *configurations du système d'apprentissage* » (Mérini, 1995, p. 182) produisent des effets au regard des frottements entre les acteurs, des jeux de pouvoir et des chevauchements de compétences possibles. La chercheuse note plusieurs effets à cette association. Un des éléments est lié au fait que le travail commun de l'enseignant et du partenaire peut faire penser que le traitement en partenariat d'un enseignement conduit à la « *dilution des compétences ou des identités de chacun* » (ibid. p. 182). Cette co-présence des acteurs et de leurs champs de compétences peut être perçue négativement et conduire à l'affirmation d'une « *identité propre contre celle de l'autre* » (ibid. p. 181). Cela a pour effet d'amener les enseignants à revendiquer leur identité en s'opposant ou en se démarquant des autres partenaires. Lescouey note par exemple que si le MNS est le spécialiste de la natation, le PE se proclame être le professionnel de l'éducation (2001).

2.3. Le partenariat convoque des compétences spécifiques

La construction de partenariats nécessite des compétences qui ne sont pas inscrites dans la formation initiale des enseignants (Mérini, 1998; Zay, 2001). Ces derniers rappellent que lorsqu'il est nécessaire d'élaborer des budgets ou d'échanger sur des domaines pas toujours maîtrisés avec des acteurs qui sont plus ou moins éloignés de la culture scolaire, des incompréhensions et des tensions peuvent apparaître. Cependant, pour (Barrère et al., 2022) une « *transformation des professionnalités* » s'est opérée chez un certain nombre d'acteurs de l'école. Un savoir-faire managérial s'est développé auprès des chefs d'établissement et des formateurs, des professeurs référents ont pris le relais pour coordonner le travail des partenaires. Garnier (2015) note que cette forme d'association rend le travail du pédagogue plus complexe. Dans la plupart des cas, les enseignants cherchent à conserver l'unité du groupe classe en se présentant comme des pilotes polyvalents qui assurent la continuité des apprentissages. Or la multiplication des interventions d'acteurs différents les inquiète car ils considèrent que cette donne alourdit leur travail et remet en cause leur expertise.

Pour éviter ces écueils, Garnier considère qu'il est nécessaire de bien définir en amont des actions « *des cadres institutionnels précisant les priorités et les invariants du métier qui lui donnent sa dimension pleinement politique [ainsi que] de collectifs professionnels propres à en nourrir le développement.* » (2015 p. 21)

2.4. *Quels effets auprès des élèves ?*

Si le partenariat malmène l'identité professionnelle des acteurs et complexifie le travail des enseignants, il interroge sur les effets auprès des élèves. Des chercheurs qui ont réalisé des travaux sur les dispositifs d'éducation artistique et culturelle tendent à relativiser les effets des approches partenariales dans ce domaine (Bonnéry et Renard, 2013). Les résultats montrent que « *la pédagogie du détour* » présente des limites. Les acteurs n'articuleraient pas suffisamment leurs interventions et donneraient trop souvent un pouvoir formateur voire magique aux œuvres d'art. Cela aurait pour effet de produire de nombreux implicites qui ne permettraient pas aux élèves de saisir le sens et la cohérence des actions menées. Pour d'autres chercheurs, les actions partenariales dans le domaine de l'éducation sembleraient néanmoins nécessaires. En effet, pour Barrère (2022) l'introduction de partenaires produirait des effets positifs sur le rapport que les élèves entretiennent avec les apprentissages sociaux. Les savoirs seraient mieux intégrés dans les domaines de la citoyenneté, la santé, de l'éducation au développement durable, de l'éducation physique ou de l'art dans ce contexte. Les élèves donneraient du sens aux activités, développeraient une curiosité et un intérêt particulier grâce au changement ponctuel d'acteurs qui aborderaient de manière singulière les apprentissages. Au final, les allers-retours qui s'opèreraient entre les divers intervenants finiraient par être bénéfiques au public scolaire (Barrère et al., 2022). Il semble donc pour ces auteurs, que si les élèves sont éloignés de la construction des partenariats, l'acquisition de leurs apprentissages soit dépendante de la qualité des relations qui se nouent entre les membres de ces associations (Moussay et Aknouche, 2018).

2.5. *Quel type de partenariat pour notre étude ?*

Pour clôturer ce volet, nous proposons de présenter la typologie des partenariats élaborée par Mérini (1995). Ces éléments nous permettront ensuite de cerner le type de partenariat qui est engagé dans notre étude. Cette typologie s'est construite à partir de plusieurs indicateurs.

Les actions partenariales s'organisent autour de trois types de réseaux d'ouverture et de collaboration qui se caractérisent par : a) le type d'ouverture mis en place, b) la durée de l'action, c) la forme du réseau et d) les enjeux de l'action.

- Le premier réseau d'ouverture et de collaboration est de type « *regard* ». Le partenariat s'organise sur un temps court de quelques heures. L'idée est de porter un regard à l'extérieur de l'école ou de faire venir une personne de l'extérieur de l'établissement pour compléter les apports pédagogiques de l'enseignant. L'élève apprend par addition d'informations prélevées dans des contextes différents et complémentaires.
- Le deuxième réseau est de type « *action* ». L'action dure de 6 à 12 semaines. Pendant cette période, les partenaires proposent leurs savoir-faire et leur terrain d'exercice au profit de l'élève. Les apprentissages sont transplantés sur le territoire physique du partenaire. Ce dernier apporte son expertise pour aider les enseignants dans leurs actions. Ici l'élève apprend « *en identifiant* » dans l'action les événements pertinents et favorables à ses progrès.
- Enfin, le troisième réseau est de type « *synergique* ». La durée du partenariat est plus longue. Ce réseau de type « *recherche innovation* » envisage une transformation profonde des pratiques et des mentalités. Les partenaires partagent leurs responsabilités et développent leurs intérêts et leurs compétences au service d'une production collective (Mérini, 1995).

Notre étude qui vise à caractériser l'activité individuelle et collective d'une triade d'acteurs engagés dans un espace de natation est principalement installée entre ces deuxièmes et troisièmes réseaux. En effet la séquence à la piscine va durer une dizaine de semaines chaque année et les enseignants vont vivre plusieurs séquences au cours de leurs activités professionnelles.

2.6. La question de la place des « parents bénévoles » dans le partenariat

Dans le cadre de notre travail, un bénévole intervient au niveau de l'enseignement du savoir-nager avec les deux professionnels (PE et MNS). Cet acteur, le plus souvent un parent d'élève, est rarement évoqué dans les situations partenariales. Van Zaten (2011) précise cependant que si le rôle des parents est récent dans le système éducatif, dès 1968, les représentants des parents d'élèves ont été autorisés à intervenir dans les établissements. Avec la multiplication des actions partenariales dans les différents champs disciplinaires et des moyens financiers limités (actions

culturelles et artistiques, le développement des politiques éducatives autour du décrochage scolaire), la présence des parents est devenue nécessaire (Van Zanten, 2011).

Comme le précise Marx et Reverdy (2020), l'évolution des problèmes éducatifs, des politiques publiques dans les situations partenariales et des mentalités a permis l'introduction des parents comme partenaires reconnus. Cette nouvelle donne à l'école a favorisé une diversification des acteurs. À côté de spécialistes et de professionnels traditionnellement investis, la présence des parents a fait progressivement sens. Au-delà des cercles d'expertises reconnus, il a même été considéré que le parent devait prendre une place plus centrale.

Aujourd'hui sur le territoire, il n'est pas rare que les parents soient sollicités pour des activités à encadrement renforcé, en EPS par exemple. Après un temps d'agrément, organisé par les services de l'Éducation nationale, le parent peut, s'il le souhaite, assister l'enseignant dans son acte pédagogique. Dans le dispositif que nous étudions, des parents peuvent venir enseigner la natation à l'occasion d'une ou deux séances sur l'année scolaire. Dans ce cas, le réseau d'ouverture et de collaboration est de type « *regard* ». Dans d'autres situations, les parents accompagnent le dispositif d'enseignement tout au long de la séquence. L'introduction et la place des parents dans le dispositif d'enseignement de la natation n'impliquent donc pas les mêmes types de partenariat.¹

¹ Nous pouvons noter que dans l'étude que nous avons menée, nous avons collaboré avec des parents d'élèves qui étaient présents tout au long du cycle d'apprentissage au même titre que les MNS.

CHAPITRE 2

REVUE DE LITTÉRATURE : APPREHENDER LES PREOCCUPATIONS ET LES SAVOIRS EXPERIENCES A PARTIR DE L'ACTIVITE INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE D'ACTEURS ENGAGES DANS DES SITUATIONS PARTENARIALES

Comme nous l'avons évoqué au précédent chapitre, les situations partenariales qui engagent des collectifs de travail peuvent révéler diverses formes d'organisations humaines. En fonction de la focale des chercheurs, elles renvoient, à travers leurs analyses, à diverses notions. Au regard de cette question, ce chapitre envisage de produire un état de l'art concernant des recherches inscrites dans une perspective située. Plus précisément, nous nous intéresserons aux recherches contemporaines qui, dans une perspective située, regroupent les approches qui se réclament du paradigme de la « *cognition située* », de la « *cognition distribuée ou de la cognition incarnée* » (Hutchins, 1995; Suchman, 1987; Varela, 1989). Parmi les travaux retenus, nous nous focaliserons sur les études qui évoquent l'activité collective.

Pour établir cette revue de littérature, nous proposons de souligner des travaux qui évoquent la construction de savoirs sur des empan temporels larges de quelques heures à plusieurs semaines. Notre objectif est d'élaborer une « *carte* » en un temps « *T* » des investigations dans ce domaine. Il ne s'agira pas ici de lister de manière exhaustive l'ensemble des analyses sur ce sujet. L'enjeu est plutôt de circonscrire l'état de la question à des essais majeurs qui nous permettront de faire le point sur les connaissances existantes à propos de cet objet de recherche. L'enjeu, ensuite, sera de positionner nos résultats par rapport à cet état de l'art.

Pour atteindre cet objectif, nous proposons d'organiser ce chapitre en deux sections :

- Dans la première section, nous présenterons quelques travaux importants qui ancrent notre étude et les interrogations à venir dans les perspectives de la cognition située.
- Dans la deuxième section, à partir d'une synthèse systématique des articles parus dans quatre revues, nous nous intéresserons aux travaux qui ont appréhendé en « contexte situé », les préoccupations et les savoirs expérimentés d'acteurs engagés dans une activité individuelle et/ou collective.

1. Appréhender la cognition en “*contexte situé*”

1.1. Les origines et les influences

Les essais relatifs à l'analyse de l'activité collective se sont développés tout au long du vingtième siècle à partir de divers cadres théoriques. L'émergence de cette préoccupation pour les études mettant en jeu plusieurs catégories d'acteurs en situation de travail s'est accompagnée, au niveau théorique et méthodologique de changements et de ruptures sur la façon d'investiguer la cognition humaine à travers ces collectifs. Dans cette partie nous nous concentrerons sur les approches dites « *situées* » en sciences sociales et plus particulièrement en sciences de l'éducation. De manière générale, pour certains auteurs (Salembier et Pavard, 2004; Theureau, 1992), la formulation « *action située* » est utilisée dans les recherches issues des cadres théoriques de l'ethnométhodologie et de l'anthropologie et « *cognition située* » dans les études en sciences cognitives notamment en ergonomie cognitive, en psychologie et en intelligence artificielle. Pour notre travail, le terme « *située* » tout au long des deux chapitres suivants sera évoqué pour préciser les détails des soubassements conceptuels à l'origine du paradigme « *de l'action et de la cognition située* » auprès de la recherche française aujourd'hui.

Certains auteurs s'accordent à considérer que le développement et la réorganisation des systèmes socio-techniques sont à l'origine de l'accroissement des thèses situationnistes et de l'essor des approches situées (Poizat et al., 2008; Salembier et Pavard, 2004). Devant l'expansion des systèmes technico-organisationnels engageant de multiples acteurs à agir ensemble, il devient pressant de comprendre et de régler les problèmes relatifs à la complexification du travail collectif. Or les présupposés du paradigme cognitiviste, encore

dominant dans les années 80, ne permettent pas de répondre aux contingences liées au caractère indéterminé des interactions qui se créent lorsque des individus sont communément engagés dans des actions collectives. La pensée que la cognition et l'action doivent être considérées au regard d'une situation singulière n'est pourtant pas nouvelle. Les travaux de Schütz (1932, 1987), de Dewey (1938) ou encore de Goffman (1963) amènent des chercheurs à prendre en compte la situation pour saisir comment s'opère la cognition des individus au sein de leur couplage avec leur environnement organisationnel (Salembier et Zouinar, 2004).

Il faudra attendre les avancées de Lucy Suchman, Edwin Hutchins et Donald Norman aux États-Unis, pour ouvrir un débat qui remettra en cause les approches cognitivistes et créer une importante controverse au sein de la communauté scientifique. Pour les cognitivistes, la planification joue un rôle essentiel pour prescrire l'action humaine. Le cadre d'analyse se focalise principalement sur l'individu et son plan d'action. Un certain nombre d'auteurs, à l'image de Suchman formée à l'école de l'ethnométhodologie développée par Garfinkel (1963, 2007), mais aussi d'Hutchins (1995) et Lave (1988) et bien d'autres, contredisent les présupposés cognitivistes. Ces chercheurs mettent en avant le caractère situé de toute action. Pour eux, le caractère opportuniste et improvisé de l'action ne permet pas de l'envisager sans la prise en compte des données d'une situation assujettie à un « *contexte* » historique, social et culturellement situé. Il devient dès lors nécessaire de reconsidérer le rôle du plan comme déterminant de l'action.

1.2. Une contestation du rôle fonctionnel des plans

Dans son ouvrage « *Plans and situated action* » publié en 1987, Lucy Suchman précise que le plan ne détermine pas l'action. Il est présenté par la chercheuse comme une ressource qui constitue une aide et non pas un outil d'opérationnalisation permettant d'anticiper l'action à venir. À travers l'exemple d'un kayakiste, l'auteure ne nie pas l'existence du plan comme moyen pour l'acteur. Elle souligne cependant qu'au moment de son engagement le kayakiste, par exemple, doit, en fonction des conditions du milieu et de son état mental, improviser, mettre en œuvre des savoirs incorporés qui lui permettent de s'adapter pour franchir les rapides qu'il rencontre.



L'acteur en situation choisit un ensemble de répertoires pour faire des bacs, stopper dans les contre-courants ou éviter de dessaler en traversant des zones de cisaillement. Il peut planifier sa descente en eaux vives en anticipant les effets du cours d'eau sur son embarcation. Cependant, si le plan constitue une aide pour permettre au sujet d'exercer au mieux son expertise, il sera abandonné dès que l'environnement de la rivière apportera son lot d'indéterminations au temps *t* (variation des niveaux de navigation, présence d'obstacles flottants, etc.). Ainsi le plan n'est plus prescripteur de l'action pour les tenants de la cognition située. Le plan oriente l'action et il est considéré comme un phénomène secondaire (Salembier et Zouinar, 2004) au sein du paradigme de la cognition située. L'acteur interprète et réinterprète une « *situation* » dans le cours de son action. Ce processus produit par le sujet est à mettre en relation avec l'histoire personnelle de l'individu, les ressources de son expérience passée qu'il développe et utilise au moment présent. Son « *action est donc toujours dans une certaine mesure, une improvisation en situation* » (Saury et al., 2010a).

Le mot « *situation* » évoqué ici par les auteurs prend une dimension importante pour notre étude. En suivant la distinction proposée par Lave (1993) entre « *Arena* » et « *Setting* », le terme « *situation* » est vécu par l'acteur en première personne et cette dernière se construit par son activité. La « *situation* » est une portion ou la totalité de l'environnement matériel et social présent, sur un ancrage dans l'ici et maintenant qui est significatif pour l'acteur. La situation suit l'acteur et elle se déforme au travers de son activité (*Setting*). Comme Lave, nous envisageons une « *situation* » vécue en première personne du « *contexte* » que nous emploierons avec précaution dans notre recherche. Le « *contexte* », que Lave nomme « *Arena* », fait référence aux contenants qui englobent la situation, c'est-à-dire les diverses contraintes sociales, culturelles, et historiques objectives qui peuvent peser sur l'acteur.

Le « *contexte* » défini en troisième personne par le chercheur apparaît comme une entité stable qui revêt une dimension plus statique que la situation. Autrement dit, si l'acteur évolue au niveau de ses préoccupations ou de ses attentes, la situation va changer, alors que le « *contexte* » ne se modifiera pas.

1.3. Les liens entre situation et action : l'influence des dimensions sociale, historique, culturelle et matérielle

Dans la perspective de la cognition située, les facteurs sociaux, historiques et matériels sont des éléments essentiels à prendre en compte pour accéder aux savoirs expérimentés des agents en situation. Pour agir, l'acteur va entrer en relation avec un environnement imprévisible, tenter de s'adapter, ajuster son comportement voire improviser au regard des caractéristiques de l'action. Lave, dans son ouvrage « *Cognition in practice* » (1988), fait apparaître la notion d'action située. Pour l'auteure, la cognition est très clairement située. L'individu agit et réfléchit dans un environnement spécifique. Ici, le rôle de la situation reste déterminant et influence de manière prépondérante l'expérience d'un acteur couplé à son environnement.

Les travaux d'Erving Goffman, à travers l'analyse des interactions entre individus en situation duelle ou au sein de collectifs, sont révélateurs du fait que les aspects sociaux au sens large présentent un caractère incontournable pour appréhender l'activité (1974). Les normes, les statuts, les rites constituent des éléments qui influencent et structurent l'issue des interactions entre acteurs. Tenir compte de ces aspects devient dès lors primordial. Cette dimension sociale est pour John Dewey tout aussi essentielle. À travers ses recherches et la publication de sa théorie de l'enquête qui se veulent holistiques et universelles (1938), l'auteur influence le courant de l'action située. Pour Dewey, l'humain en tentant de résoudre les problèmes qu'il rencontre au cours de sa vie quotidienne met en place un « *processus réflexif* » (Dewey, 1938). Face à des doutes, des imprévus, des phénomènes inattendus qui le surprennent, le sujet instaure naturellement une démarche réflexive qui combine des pensées, des émotions, mais aussi des attitudes corporelles. Ce mécanisme d'investigation qu'il nomme « *enquête* » lui permet de produire de nouveaux savoirs et de dépasser de manière continue les obstacles rencontrés tout au long de son activité.

Focalisé par la construction de l'expérience, Dewey va ainsi créer un modèle intelligible qui nous semble particulièrement intéressant pour notre travail et sur lequel nous reviendrons plus tard. Pour lui, le processus d'enquête dont il établit sa théorie considère que l'expérience de l'acteur s'élabore dans l'action en situation. Pour Dewey, comme pour les tenants de l'action située, il n'y a un sens à l'analyse de l'activité des sujets qu'à partir du moment où elle se réalise au sein d'une situation sociale, historique, culturelle et matérielle.

Pour les cognitivistes, la cognition est individualiste. Par exemple, les interactions sont l'expression d'informations abordées par le système cognitif propre à chaque acteur. L'approche située s'oppose à cette vision sur le fait que la cognition est nécessairement historiquement et culturellement située. Les significations qui émergent du cours de l'action ont « *une dimension sociale qui se rattache à une culture préexistante* » (Saury et al., 2006, p. 4). L'histoire de l'acteur, mais aussi son passé, son présent et son futur (éléments d'anticipations, prédispositions à agir, attendues) influencent ses savoirs et les interactions avec son environnement. La façon de faire de l'individu, ses expériences tirées du passé vont avoir ainsi un effet sur sa culture et ses interactions qu'il a avec les autres sujets.

La production d'une intelligibilité mutuelle (Salembier et Zouinar, 2004) pendant les échanges entre individus va aussi nécessairement passer par l'interprétation d'éléments matériels de la situation. La cognition située accorde beaucoup d'importance à la dimension matérielle des situations. L'influence de cet aspect sur la cognition est démontrée par les recherches de Lave (1988) et Suchman (1987). Pour ces scientifiques, l'activité humaine est étroitement liée aux artefacts utilisés au sein du couplage local entre l'acteur et son environnement singulier. Ces artefacts qui peuvent être très divers (objets de la vie quotidienne, rayons de supermarchés, cockpits d'avions, etc.) structurent l'action et représentent un support qui agit sur la cognition (Salembier et Zouinar, 2004). La question de la conception des environnements de travail devient progressivement prégnante. Les recherches de cette époque (Hutchins, 1995), montrent leurs effets structurants sur l'activité des acteurs. L'exemple illustré par Salembier et Zouinar (2004) travers l'analyse de mode d'organisation des strips (données d'information pour les contrôleurs aériens) sur le tableau, facilitant la visualisation du trafic des aéronefs, est ainsi révélateur de cette dimension. Les ressources offertes dans cette situation de travail vont amener les sujets à se coordonner tout en « *permettant la reconnaissance d'intention et l'actualisation d'un "contexte partagé" nécessaire à la réalisation collective de la tâche* » (Salembier et Pavard, 2004, p. 4). Cette coopération médiée par les éléments

matériels conduit au processus d'intelligibilité mutuelle et de compréhension partagée. Ces résultats, tirés notamment de l'étude des processus informels liés au partage d'informations, montrent clairement que les objets peuvent soutenir des raisonnements et influencer les autres dimensions de l'activité. L'impact de la théorie de la cognition située rappelle continuellement que l'on doit nécessairement prendre en compte les éléments de la situation (sociaux, historiques, culturels et matériels) pour saisir le comportement humain.

Ces éléments amènent aussi à une redéfinition du rapport entre l'acteur à son environnement et engendre des effets non négligeables sur le plan épistémologique. L'agent et l'environnement ne sont plus deux entités distinctes dont on pourrait décrire les relations de manière séparée.

Ce constat nous conduit à relever deux conséquences:

- La nature même de la relation acteur/environnement change dans le paradigme de la cognition située. L'environnement (externe) n'est pas porteur d'informations qui sont encodées par l'individu (interne) comme le soutiennent les cognitivistes. Les relations sont directes, internes et relatives à un même système selon Gibson (1977). Ici, ce sont les acteurs qui font exister l'information et qui déterminent ce qu'ils doivent faire avec (Gibson, 1977). Chaque individu par son activité, en fonction de ses perceptions et de son expérience, élabore son monde avec ses repères. Le canoéiste de Suchman (1987) et le pêcheur ne voient pas la même chose et ne donnent pas la même signification à la situation lorsqu'ils naviguent sur une rivière. Leurs interprétations et leurs actions seront différentes dans ce même environnement face aux perturbations rencontrées, comme une chute d'eau par exemple.
- Le cadre situé conduit à une définition du domaine d'étude d'un acteur dans une situation donnée. Pour les tenants de l'approche située, l'acteur et l'environnement sont étroitement intriqués. Pour les chercheurs adoptant ce courant de pensée, il est donc possible d'aborder la cognition à partir d'observation d'interactions entre l'acteur et l'environnement.

Nous reviendrons sur ces deux conséquences lorsque nous aborderons le paradigme de l'énaction et le programme de recherche du cours d'action. Cependant, nous allons considérer dans cette revue de littérature les essais issus du courant de recherche de l'action située orientée autour des travaux relatifs à des collectifs qui coopèrent en situation de travail. Nous n'avons nullement l'intention de rendre compte de manière exhaustive des multiples recherches dans ce

domaine. Il s'agit plus modestement de mettre en lumière quelques avancées en matière d'analyse de l'activité collective en situation coopérative dans le domaine de l'éducation, de la santé et du sport.

2. Une analyse de l'activité partenariale qui permet d'appréhender les préoccupations et les savoirs expérimentés dans le domaine de l'éducation et du sport

2.1. Balisage du corpus

Plusieurs travaux d'analyse de la cognition de collectifs en situation de coopération dans le domaine de l'éducation, de la santé et du sport ont pris appui sur l'approche de la « *cognition située* ». Selon Saury (2008) il existe trois manières d'aborder l'activité collective en situation de travail :

- La première approche vise à décrire l'activité cognitive individuelle au sein de collectifs pour déterminer comment se met en place le processus de coopération. Saury évoque plusieurs études qui ont pu dégager d'importantes notions comme « *les modèles mentaux partagés* » « *le référentiel opératif commun* » et les dialogues fonctionnels
- Un deuxième axe d'investigation envisage l'activité collective à un niveau d'analyse holistique. L'idée est d'examiner le collectif comme une unité. L'analyse se focalise sur les interactions entre acteurs, mais aussi sur les liens qui sont entretenus avec le « *contexte* » matériel. Ces études (Hutchins, 1995) ont permis d'éclairer des notions essentielles comme la distribution de la cognition et la compréhension partagée.
- Une troisième ligne de recherche associe l'activité individuelle à l'activité collective. L'enjeu des explorations est de rendre compte des articulations des activités individuelles au sein des collectifs (Salembier et Zouinar, 2004; Theureau, 2006). L'acteur est ici autonome mais il participe à l'activité collective coopérative. Les notions de « *coordination interpersonnelle* » de « *contexte partagé* », de partage d'informations contextuelles et d'intelligibilité mutuelle (Salembier et Zouinar, 2004) apportent un nouvel éclairage sur la manière dont se construisent et se transforment les savoirs au sein des collectifs.

Les travaux que nous allons évoquer utilisent prioritairement la troisième ligne de recherche présentée par Saury. Il nous semble nécessaire de nous intéresser à la notion de « *contexte* »

partagé » pour notre étude qui appréhende les interactions entre plusieurs acteurs de statuts et de cultures différents au sein d'un même environnement de travail. En effet, si nous considérons que la cognition est influencée par la situation, nous rejoignons, en partie, Salembier et Zouinar. Pour ces derniers, la réussite des interactions est basée sur un accès et un partage conjoint aux informations. Les ressources, les savoirs ne sont pas donnés, ni à recueillir au sein de la situation dans laquelle intervient l'individu. Ils ne sont pas encodés et décodés pendant la phase de communication. Ils sont plutôt co-construits au cours des échanges entre agents actifs au sein d'un environnement cognitif partagé (Salembier et Zouinar, 2004). Pour les auteurs, l'environnement cognitif d'un acteur « *est un ensemble de faits qu'il peut percevoir ou inférer. Il inclut non seulement tous les faits de son environnement dont il a pris connaissance, mais aussi tous ceux dont il est capable de prendre connaissance. Les mêmes faits et hypothèses peuvent être manifestes dans les environnements cognitifs de deux individus* » (Poizat et al., 2008, p. 325). L'idée ici est que ces environnements peuvent se recouper et permettre le développement d'un environnement cognitif partagé entre les deux acteurs. Les acteurs en situation de travail partagé, ont mutuellement accès à toute une série d'évènements, d'émotions, d'informations qui leur permet, au regard de leurs capacités perceptuelles et cognitives, de produire une intelligibilité mutuelle des situations et de coopérer dans une certaine mesure (Poizat et al., 2008).

Si dans notre étude, nous accordons une importance à l'articulation de l'activité collective, nous rejoignons Durand pour envisager que l'analyse de l'activité humaine et les liens qu'elle tisse avec l'expérience peuvent être réalisés à de multiples échelles temporelles (Durand, 2008).

Si l'activité se déroule sur un temps très court, de l'ordre de quelques secondes, ou sur un temps long de quelques années, elle est constitutive, selon nous, d'une expérience pour l'acteur. Les derniers résultats de l'étude sur l'analyse de praticien en gestalt-thérapie au cours de débriefings montrent que l'expérience se constitue à plusieurs échelles temporelles (Dieumegard et al., 2022). Les auteurs interrogeant l'intérêt des « *pratiques réflexives* » à partir de l'expression de la conscience pré-réflexive de formateurs soulignent l'importance de prendre en compte la multi-temporalité de l'expérience. Ainsi en accord avec les chercheurs cités, nous considérons qu'une activité de quelques minutes, jours, mois et même années peut donner lieu à une conscience et une expérience. Cette expérience peut être constitutive d'une habileté gestuelle (Visioli et al., 2015a) d'un processus de coopération (Bourbousson et al., 2008) ou créatrice d'une œuvre collective (Crance et al., 2014). Nous retiendrons dans notre corpus les travaux qui investiguent l'expérience et modélisent la construction de préoccupations et de savoirs sur un empan temporel de quelques heures à plusieurs mois.

2.2. Méthode de la revue de littérature

Pour cette revue de littérature, nous avons sélectionné les principales publications prenant en compte les préoccupations et les savoirs au sein de l'activité individuelle et/ou collective. Nous avons identifié quatre revues scientifiques que nous avons dépouillées sur la dernière décennie. Nous n'avons retenu que les études françaises² expertisées issues de ces quatre revues³. Nous avons cependant conservé quelques articles importants pour affiner notre état de l'art à l'image des travaux de Corinne Mérini (de nombreuses fois citées dans le premier chapitre) Sylvie Moussay et Rémi Bonasio. Notre souhait était, dans un premier temps, de considérer les avancées dans les métiers impliquant des relations interpersonnelles à l'image de l'éducation, du sport et de la santé.

Dans un second temps, nous entendions, au regard des limites des travaux investigués, identifier un axe d'analyse pertinent sur le plan heuristique :

- Du numéro 7.1 au numéro 17.2 de la revue @ctivité.
- Du numéro 24 au numéro 47 de la revue eJRIEPS.
- Du numéro 170 au numéro 207 de la revue française de pédagogie.
- Du numéro 59 au numéro 92 de la revue Recherche & formation.

En fonction des requêtes associant des mots clés (préoccupations, savoirs, analyse de l'activité individuelle et/ou collective, partenariat dans l'enseignement réunissant des acteurs de statuts et cultures différents) avec des opérateurs « ou », nous avons répertorié 64 articles relatifs aux questions des savoirs dans le domaine de l'éducation, de la santé et du sport au regard des 1058 articles ciblés. C'est dans la revue eJRIEPS que nous avons identifié le plus d'écrits visant à illustrer des situations en lien avec notre préoccupation.

² Nous avons ciblé des travaux en français car le partenariat engageant les trois acteurs dans notre recherche est spécifique au regard du statut de chaque membre de la triade et du contexte national d'intervention. En effet, comme nous l'avons vu au premier chapitre, les MNS ont par exemple une double prérogative (surveiller et enseigner) originale et unique au regard des autres pays.

³ Nous avons repris les lignes éditoriales de plusieurs revues et sélectionné les quatre revues qui nous semblaient les plus orientées autour de notre étude. La revue « *Activités* » publie des travaux qui explorent les différentes dimensions de l'activité que ce soit en ergonomie et en psychologie. La revue « *eJRIEPS* » vise à établir des liens entre les recherches empiriques et leurs implications pratiques et pédagogiques dans différents domaines d'intervention et de la formation en EPS. La « *revue Française de pédagogie* » publie des recherches en éducation dans une perspective aussi large que la psychologie, la sociologie ou les sciences de l'éducation. Enfin, la revue « *Recherche & Formation* » est un espace de publication pour des recherches sur la formation initiale et continue dans l'enseignement, mais aussi la santé, la médiation sociale, l'animation socioculturelle et l'éducation territorialisée.

Le tableau 1 ci-dessous donne la fréquence et le nombre d'articles portant sur notre investigation :

Revue	Nombre d'articles dépouillés	Nombre d'articles portant sur notre préoccupation	Fréquences arrondies
@ctivité	200	12	6 %
eJRIEPS	174	23	14 %
Revue française de pédagogie	406	11	3 %
Recherche et Formation	278	16	6 %
Autres publications	74	15	20%

Tableau 1 - Fréquence et nombre d'articles relatifs à l'analyse de l'activité en en situation de travail

Voici le récapitulatif des différents articles étudiés qui sont rangés de manière décroissante par date de publication et ordre alphabétique des noms des auteurs :

Éric Terrien, Benoît Huet et Jacques Saury (2020)	Équipements sportifs innovants et développement d'une culture technique. L'exemple de la navigation sur des voiliers « volants »
Nicolas Terré, Cécile Sève et Benoît Huet (2020)	L'évolution de l'espace d'actions des élèves : une aide à la compréhension des apprentissages en Éducation Physique et Sportive. Une étude de cas réalisée avec des élèves de troisième en kayak de mer
Nicolas Terré, Cécile Sève et Benoît Huet (2020)	La construction conjointe d'un observatoire et d'un objet théorique : l'exemple du récit d'expérience et de l'espace d'actions
Pierre Trudel et Marc Cloes (2020)	Les sources de connaissance privilégiées par les entraîneurs belges francophones
William Larosa et Gilles Dieumegard (2020)	L'adaptation de l'intervention sur le savoir-nager : une étude du cours d'action d'une professeure des écoles et d'un maître-nageur
Aline Paintendre, Mary Schirrer et Bernard Andrieu (2019)	Développer des savoir-faire perceptifs en Éducation Physique et Sportive : analyse de l'activité d'élèves engagés dans une séquence d'enseignement de step
Brigitte Albero (2019)	La théorie de l'enquête : relier les pôles épistémè et praxis de l'activité
Donia Sghaier, Hejer Ben Jomâa, Mohamed Mami, Georges Kapazai et Anissa Bouassida (2019)	L'effet des pratiques ostensives sur le rapport au savoir dans l'enseignement de la natation : deux études de cas
Joris Thievenaz (2019)	La théorie de l'enquête de John Dewey : actualité en sciences de l'éducation et de la formation
Mael Le Paven, Thibault Kerivel, Gilles Kermarrec et Tanguy Philippe (2019)	Quelles connaissances les étudiants mobilisent-ils pour coopérer en futsal à l'aide d'une tablette numérique ?
Magali Boizumault et Sophie Necker (2019)	Analyse de l'expérience d'ateliers de relaxation pour les professeurs des écoles en formation initiale : agir sur les compétences émotionnelles pour contribuer à une meilleure gestion de sa santé
Marion Paggetti (2019)	« Agir et apprendre par le corps : l'activité d'"enquête" du psychomotricien »
Nada Ghorbel et Florence Darnis (2019)	L'apprentissage paritaire en EPS : analyse comparatiste des interactions dyadiques en handball et danse
Serge Leblanc et Céline Sauvaire-Maltrana (2019)	Comprendre l'activité d'enseignant(e)s utilisant des formes pédagogiques coopératives nouvelles dans le secondaire
Teddy Mayetko (2019)	Faire apprendre les élèves en milieu difficile
Frédéric Leroy et Ghislain Carlier (2018)	Identifier la singularité du rapport au savoir d'un étudiant-stagiaire en éducation physique en situation d'enseignement

Géraldine Escriva-Boulley, Damien Tessier, Philippe Sarrazin (2018)	Augmenter le temps d'enseignement de l'éducation physique et sportive à l'école primaire : sur quels facteurs peut-on agir ?
Maher Guerchi, Hanene Lengliz, Denis Loizon et Marie-France Carnus (2018)	Analyse didactique clinique de pratiques déclarées par des enseignants d'EPS : un déjà-là en tension dans l'enseignement du football en Tunisie
Sylvie Moussay et Samia Aknouche (2018)	Un espace de dialogue entre les enseignants et les parents autour des traces audio- vidéo de l'activité en classe
Jean-François Gréhaigne, Marie-Paule Poggi et Zeineb Zerai (2017)	L'enseignement et l'apprentissage des connaissances et des compétences motrices utiles en sport collectif
Olivia Gross, Rémi Gagnayre (2017)	Caractéristiques des savoirs des patients et liens avec leurs pouvoirs d'action : implication pour la formation médicale
Viviane Folcher, Anne Bationo-Tillon et Stella Duvenci-Langa (2017)	Construire et conduire une intervention en ergonomie
Bonasio Ret Veyrunes P (2016)	Activité collective et apprentissages dans la pratique des devoirs. Éducation et formation, n° 304-01, p. 73-86.
Cathy Rolland (2016)	Une autochronie métaphorique constitutive de l'intelligibilité située des réalisations gymniques
Clément Jourand, David Adé, Cécile Sève et Régis Thouwarecq (2016)	Matérialité et formes d'interaction entre élèves : une étude empirique lors de leçons d'EPS en course d'orientation
Corinne Mérini, Serge Thomazet (2016)	Faciliter la coopération entre les différents acteurs de l'école inclusive. Les cahiers des PEP
Jérôme Visioli, Oriane Petiot et Luc Ria (2016)	L'activité d'enseignants experts en Éducation Physique et Sportive : une étude de cas sur les formes, les fonctions et la pertinence des communications non verbales en situation
Agathe Evin, Cécile Sève et Jacques Saury (2015)	L'histoire collective comme notion descriptive pour l'analyse de l'activité d'élèves engagés dans des situations de coopération en Éducation Physique
Alain Mouchet (2015)	L'explicitation au cœur d'un dispositif de formation en spirale qui articule vécu singulier et expérience collective
Antonio Iannaccone et Elisa Cattaruzza (2015)	Le vécu subjectif pour la recherche en psychologie
Germain Poizat et Marc Durand (2015)	Analyse de l'activité humaine et éducation des adultes : faits et valeurs dans un programme de recherche finalisée
Romain Chonaki et Denis Loizon (2015)	Analyse didactique clinique des savoirs enseignés par un entraîneur en basket-ball
Vittoria Cesari Lusso et Mireille Snoeck (2015)	La description, une exigence méthodologique pour accéder à l'intelligibilité des pratiques réelles
Bonasio R et Veyrunes P (2014)	Les « devoirs » : une pratique sociale à la croisée des espaces éducatifs ? Recherches en éducation, n° 19, p. 164-174.
Camille De Keukelaere, Gilles Kermarrec, Cyril Bossard et Pierre De Loor (2014)	Évolution et partage du sentiment de performance collective au cours d'un match de handball
Claire Margolinas (2014)	Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ?
Géraldine Rix-Lièvre, Simon Boyer, Fabien Coutarel et Pascal Lièvre (2014)	La performance arbitrale : de son étude à son développement
Nicolas Terré, Jacques Saury et Cécile Sève (2014)	Émotions et transformation des connaissances en éducation physique : une étude de cas en kayak de mer (Mots) —
Serge Leblanc (2014)	Vidéo formation et transformations de l'activité professionnelle
François Vanderclayen, Cécile Delens et Ghislain Carlier (2013)	Styles de supervision de maîtres de stage en éducation physique : prise en compte du vécu émotionnel des stagiaires lors d'un entretien post-leçon
Pablo Buznic-Bourgeacq et André Terrisse (2013)	Le sujet en position d'enseignant : pratique et discours de trois professeurs d'EPS débutants avec ou sans expérience personnelle dans l'activité enseignée
Alexandra Bidet, Manuel Boutet et Frédérique Chave (2012)	Au-delà de l'intelligibilité mutuelle : l'activité collective comme transaction. Un apport du pragmatisme illustré par trois cas
Corinne Mérini, (2012).	Travailler en partenariat dans une action d'éducation à la santé. Les cahiers pédagogiques. N° 24 numérique hors-série : l'éducation à la santé
Fabienne Brière-Guenoun (2012)	Les apports de la didactique comparée pour la formation : pistes de réflexion à partir de l'analyse des savoirs mobilisés par le professeur d'EPS dans l'interaction didactique

Jérôme Guérin et Catherine Archieri (2012)	Pratique du jeu dramatique et construction de l'expérience
Joris Thievenaz (2012)	L'activité d'« enquête » du médecin du travail
Pascale Garnier (2012)	Coopérer avec les parents
Peter Jarvis (2012)	La construction de l'expérience
Benoît Huet et Jacques Saury (2011)	Ressources distribuées et interactions entre élèves au sein d'un groupe d'apprentissage : une étude de cas en éducation physique et sportive
Cathy Rolland et Marc Cizeron (2011)	Comprendre et intervenir : les connaissances des entraîneurs experts en gymnastique
Cyril Bossard, Gilles Kermarrec, Camille De Keukelaere, Denis Pasco et Jacques Tisseau (2011)	Analyser l'activité décisionnelle de joueurs de football en situation d'entraînement pour développer un modèle de joueur virtuel
Florence Darnis et Lucile Lafont (2011)	Influence du niveau cognitif sur un apprentissage au choix tactique en dyades symétriques
Odile Devos-Prieur (2011)	Chronogenèse des objets enseignés en basket-ball par quatre intervenants à l'école primaire
Olivier Vors et Nathalie Gal-Petitfaux (2011)	Situations de travail par ateliers et configuration de l'activité collective en classe « Réseau Ambition Réussite
Patricia Tavignot (2011)	Circulation de savoirs et espace d'intéressement
Amans-Passaga, C. (2010).	L'articulation de l'action didactique d'intervenants associés en EPS à l'école primaire. <i>Éducation et didactique</i> , 4, 25-50.
Jacques Saury, Antoine Nordez et Cécile Sève (2010)	Coordination interindividuelle et performance en aviron
Jerôme Bourbousson et Cécile Sève (2010)	Construction/déconstruction du référentiel commun d'une équipe de basket-ball au cours d'un match
Marcel Crahay et al (2010)	Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants
Marie Toullec-Théry, M. et Nédélec-Trohel, I. (2010)	« École et inclusion », <i>Recherche et formation</i> , 64 , 123-138.
Marina Loubet (2010)	Étude de cas des ressentis émotionnels de deux enseignantes débutantes d'éducation physique et sportive
Pablo Buznic-Bourgeacq, André Terrisse et Eric Margnes (2010)	La transmission du savoir expérientiel en EPS : études de cas et analyses comparatives en didactique clinique
Samuel Julhe et Stéphanie Mirouse (2010)	Entrer dans la danse : divergence des « systèmes de pertinence » entre enfants, parents et enseignants
Corinne Mérini et Pascale Ponte (2009)	“le travail conjoint à l'école : exploration des modalités d'action.” <i>Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle</i> , 42, n° 2, p.44-64 ; CERSE université de Caen.
Corinne Mérini (1998)	Le partenariat éducatif en France : à la croisée des chemins entre « ajustements » et « possibles »
Corinne Mérini (1995).	Entre savoirs scolaires et pratiques sociales : le partenariat à l'école. In : <i>Spirale. Revue de recherches en éducation</i> , n° 16, 1995, Les savoirs scolaires (3) p. 169-184

Tableau 2 – Récapitulatif des différents articles étudiés rangés de manière décroissante par date de publication et ordre alphabétique des noms des auteurs

2.3. Synthèse des publications : Les préoccupations et les savoirs dans les domaines de l'éducation, de la santé et du sport

Nous avons ciblé uniquement des travaux inscrits au sein d'une approche située sans toutefois nous restreindre au cours d'action. En effet, les lectures font état d'une variété de démarches théoriques et méthodologiques autour de l'appréhension des préoccupations et des savoirs expérimentés dans des domaines aussi divers que la sociologie, l'ergonomie, et la psychologie. De surcroît, nous avons aussi observé au sein des études, une diversité des situations éducatives,

de santé, sportives et des pratiques de formation rattachées à des terrains ou des contextes d'exercice spécifiques (école maternelle, élémentaire, secondaire, formation initiale et continue) et d'acteurs de statuts divers (enseignants, personnels hospitaliers, sportifs de haut niveau, arbitres). Certains travaux sélectionnés portent sur l'analyse de l'activité collective pour accéder à l'expérience des acteurs et notamment comprendre les processus qui favorisent l'émergence des savoirs.

Si la question relative à l'acquisition et la transmission des savoirs est prégnante, nous avons mis en place une approche inductive qui nous a permis de dégager plusieurs axes relatifs à ces contributions empiriques et technologiques. Nous proposons leur examen en quatre points :

- Appréhender l'activité individuelle et/ou collective : une préoccupation récurrente pour analyser les effets de l'expérience et les processus de transformations des savoirs.
- Les émotions dans la transformation des savoirs et le développement du pouvoir d'agir.
- L'activité d'enquête chez l'acteur : un moyen d'accéder aux préoccupations et aux savoirs de collectifs en situation de travail.
- Accéder à l'activité d'un collectif réunissant des partenaires de statuts différents : un champ d'étude pertinent sur le plan heuristique et peu exploité pour accéder aux préoccupations et aux savoirs des acteurs.

2.3.1. Appréhender l'activité individuelle et/ou collective : une préoccupation récurrente pour analyser les effets de l'expérience et les processus de transformations des savoirs

Dans l'ensemble, les études, les savoirs prennent une dénomination différente selon les approches théoriques. Présentés comme des connaissances (Paintendre et al., 2019; Poizat et Durand, 2015), des compétences, des savoir-faire, des savoir-être ou des habiletés, les savoirs (Mouchet, 2015; Saury et al., 2010a) désignent de manière générale des dispositions à agir (Guérin et Archieri, 2012), à investiguer. Certains auteurs discutent des liens entre savoirs et croyances (Crahay et al., 2010) en analysant leur effet sur les pratiques dans le monde de l'éducation. D'autres interrogent le rapport entre les notions de connaissance et savoir (Margolinas, 2014) et mesurent leurs incidences dans le cadre de la formation en didactique des mathématiques. Majoritairement l'enjeu des travaux est d'appréhender les savoirs en partant de la perspective des acteurs et tenter de saisir les processus agissants.

Dans le domaine de la voile sportive par exemple, Terrien et al (2020) ont étudié le développement d'une culture technique relative à une innovation matérielle afin de percevoir

la nature et la structure des savoirs des pratiquants en action. De leur côté, Gross et Gagnayre (2017) analysent les savoirs expérientiels d'acteurs pour déterminer les processus d'émergence et discuter de leur valeur et de leur utilité dans une optique formatrice. Une majorité d'études ambitionne d'aborder le mécanisme de constitution de l'expérience appréhendé comme un processus (Zeitler et al., 2012). Une partie vise aussi à analyser les savoirs d'acteurs engagés dans des logiques partenariales.

L'analyse de l'activité individuelle et/ou collective permet d'investiguer des processus coopératifs (De Keukelaere et al., 2014; Evin et al., 2015; Terrien et al., 2020). Elle permet aussi d'investiguer d'autres processus. C'est le cas notamment dans l'article de Vors et Gal-Petitfaux (2011) qui analysent la construction d'une activité collective viable en milieu « *difficile* ». Les chercheurs mettent en évidence des processus d'ostentation-masquage entre les enseignants et les élèves. Ces phénomènes reposant sur une base de préoccupations divergentes permettent cependant aux enseignants de créer une dynamique de classe propre à favoriser l'engagement des apprenants.

L'ensemble de ces travaux mettent en évidence des phénomènes de coordination, d'interprétation et d'ajustements mutuels entre les individus. Ces phénomènes participent à l'émergence et la transformation de savoirs et permettent de construire une culture partagée par les membres des collectifs (Jourand et al., 2016; Le Paven et al., 2019; Saury et al., 2010; Sgaier et al., 2017; Terrien et al., 2020; Vors et Gal-Petitfaux, 2011).

En partageant les savoirs (Bourbousson et Sève, 2010), en les faisant circuler (Julhe et Mirouse, 2010; Tavignot, 2008), les acteurs actualisent leurs préoccupations et affinent les processus décisionnels en jeu au sein du collectif. La rencontre des individus sur un même espace partagé, présenté comme « *un espace d'intéressement* » porteur de tensions et de négociation permet à chacun de se mettre en action, de réaliser des choix sur la base « *d'un système de pertinence* » co-construit. Ces espaces d'intéressement peuvent être des espaces d'action et de rencontre où enseignants et parents peuvent interagir au gré de leur conception pour envisager des changements chez l'autre (Julhe et Mirouse, 2010). Ils peuvent être des outils numériques (Le Paven et al., 2019) ou des appuis matériels à l'image des cartes d'orientation (Jourand et al., 2016) qui organisent, par leur propriété physique, l'activité collective de binômes. Ils peuvent aussi constituer un support qui fait unité avec les acteurs. C'est le cas notamment de l'étude proposée par Terrien et al citée plus tôt. En identifiant des expériences relatives à la reconnaissance et au contrôle de la stabilisation des embarcations, les auteurs ont pu distinguer des mécanismes d'incorporation et démontrer comment un bateau et son équipage présentaient progressivement les caractéristiques d'un système autonome.

Ces travaux tendent à souligner le fait que les savoirs sont co-construits dans le cadre d'interactions avec les autres (Darnis et Lafont, 2011; Ghorbel et Darnis, 2019; Huet et Saury, 2011) et avec du matériel (Jourand et al., 2016; Le Paven et al., 2019). À des fins d'amélioration des pratiques ou dans l'optique d'élaborer des stratégies d'interactions réciproques, les résultats mettent en évidence une évolution voire une transformation des savoirs mobilisés pour répondre aux diverses préoccupations des acteurs en activité (Brière-Guenoun, 2012; Rix-Lièvre et al., 2014). Des études soulignent que les savoirs se co-construisent grâce à la médiation de matériels et/ou dans le cadre d'interactions orientées dans le cours de l'action. Les processus à l'œuvre, notamment d'appropriation (Brière-Guenoun, 2012; Le Paven et al., 2019; Mayeko, 2019) et d'incorporation (Saury et al., 2010a; Terré et al., 2020; Terrien et al., 2020), sont élaborés au cours des interactions sur « *des espaces d'appropriation* » (Le Paven et al., 2019; Mayeko, 2019) ou des « *espaces d'action* » qui favorisent les processus de construction de savoirs (Terré et al., 2020). Ces « *espaces d'action* », qui sont définis par l'auteur comme l'ensemble des propriétés de l'environnement avec lesquelles agit un individu, constituent les supports des processus d'appropriation du milieu dans lequel se déroulent les apprentissages.

2.3.2. Les émotions dans la transformation des savoirs et le développement du pouvoir d'agir

Il y a différentes circulations ou articulations entre les émotions à un niveau collectif et à niveau individuel. Nous sommes conscients que, de manière générale, les ressentis, les sentiments, les affects intéressent les chercheurs et sont investigués dans le cadre d'analyses qualitatives. Une partie des études relative à l'examen des savoirs expérimentés que nous avons répertoriée fait état de cet aspect (17 articles/64). Ces travaux traduisent différentes articulations entre les émotions à un niveau collectif et un niveau individuel. Quelquefois les publications font état d'une analyse à un niveau individuel. D'autres fois, la question des émotions est traitée à l'échelle d'un collectif ou dans le cadre d'une circulation entre l'individuel et le collectif. Ainsi certains auteurs tentent de déterminer comment la dimension émotionnelle peut favoriser le développement d'une culture technique (Brière-Guenoun, 2012; Jourand et al., 2016; Le Paven et al., 2019; Saury et al., 2010a; Terré et al., 2020; Terrien et al., 2020). Les résultats révèlent que les affects ont des incidences majeures sur l'acquisition de savoirs expérimentiels au gré des mécanismes complexes d'incorporation, d'acculturation, d'adaptation qui se jouent au cours de l'activité des sujets. Ces savoirs acquis pendant l'activité ordinaire permettent d'opérer des tris, de prendre du recul et d'influer sur autrui à terme en augmentant leur pouvoir d'agir. Autrement dit, ces scientifiques considèrent que les émotions ont des effets significatifs sur

l'activité des acteurs et la transformation de leurs jugements perceptifs (De Keukelaere et al., 2014; Gross et Gagnayre, 2017; Guerchi et al., 2018; Julhe et Mirouse, 2010; Terré et al., 2020). Il apparaît clairement que les émotions qui se dégagent d'un collectif agissant ont des effets sur le sentiment de performance individuel. Divers travaux démontrent leurs impacts sur le sentiment d'efficacité du collectif et sur la manière dont elles influencent notablement les choix tactiques d'une équipe sportive (Bourbousson et Sève, 2010; De Keukelaere et al., 2014), d'un équipage (Terrien et al., 2020) ou d'un groupe d'apprenants (Evin et al., 2015; Terré et al., 2020). Dans le domaine médical, Gross et Gagnaire (2017) ont aussi démontré sous couvert d'un environnement émotionnel fort qu'ils se tissaient, chez des groupes de patients, des liens entre savoirs et pouvoir d'agir.

À titre d'exemple, dans le domaine de l'éducation, une recherche portant sur l'enseignement du kayak de mer auprès d'élèves du second degré a retenu notre attention. Cette étude apporte des précisions sur les relations entre émotions et savoirs (Terré et al., 2013). Les résultats des analyses démontrent comment les sensations et les sentiments ressentis influent sur le mode d'engagement des kayakistes et favorisent la construction de connaissances. Les élèves soumis à diverses émotions (crainte ou angoisse) déclenchent une activité d'enquête. Cela les conduit à un élargissement en délimitant le champ des actions possibles. Les auteurs ont ainsi montré des liens entre l'activation d'émotions et l'augmentation des capacités de discernement de l'environnement permettant in fine à de jeunes kayakistes d'adapter leurs conduites motrices.

Pour poursuivre dans le domaine de l'éducation, une étude clinique a analysé les effets des émotions ressenties sur l'engagement professionnel de deux enseignantes débutantes d'éducation physique et sportive (Loubet, 2010). Les résultats ont révélé l'apparition cyclique d'émotions négatives après chaque période de vacances scolaires. Ces moments de coupure de contact avec les élèves étaient vécus comme des moments de remise à niveau porteurs de doutes. Chaque reprise, considérée comme un moment difficile, engendrait le ressenti d'émotions « *néglatives* » qui s'estompait au fil des semaines pour devenir plus « *positives* ».

Dans le domaine de la formation, certains chercheurs, en analysant le rapport entre processus décisionnels et affects, ont montré comment la part de subjectivité de l'acteur, influencée par des facteurs émotionnels, catalysait ou éliminait les tensions et les contradictions au sein d'un collectif d'enseignants (Guerchi et al., 2018). Au cours d'une analyse de l'expérience de professeurs des écoles en formation initiale, lors d'ateliers de relaxation, deux chercheuses ont pu relever le développement de plusieurs types de compétences émotionnelles permettant aux enseignants d'augmenter leur discernement sur les situations et, in fine, leur

pouvoir d'agir sur leur propre santé (Boizumault et Necker, 2019). Dans la même optique, une recherche a porté sur l'activité d'élèves engagés dans une exploration des processus d'apprentissage sensoriel. L'enjeu était de saisir comment les sujets, dans leurs parcours de transformation, affinaient et élargissaient leurs ressentis corporels pour réguler leur pratique physique personnelle. Les résultats ont permis aux auteures de dégager trois catégories de connaissances (sur soi, sur les mouvements à réaliser et sur le corps capacitaire) et d'accéder à une meilleure compréhension de l'acquisition de savoir-faire perceptifs auprès de ce public (Paintendre et al., 2019).

Pour finir sur ce terrain d'exercice, des chercheurs ont tenté de saisir en quoi la considération des émotions vécues par les stagiaires pouvait aider à une meilleure prise en charge des pratiques d'accompagnement en formation. Les résultats mettent en avant le fait que le vécu émotionnel, du stagiaire s'il est pris en compte, n'est pas abordé de manière frontale. D'après les auteurs (Vanderclayen et al., 2013), les émotions seraient envisagées de manière « *discrète ou détournée* » autour notamment des actions de supervision. Regrettant la faible prise en compte de ce phénomène, les chercheurs engagent les formateurs à porter une attention plus marquée aux ressentis des formes. Cette incitation permettrait in fine un meilleur développement professionnel et une meilleure gestion des émotions par les futurs enseignants. Ainsi pour résumer, les études relatives à la gestion des affects et à leur effet dans le cadre d'interactions dans le domaine de la santé, du sport ou de l'enseignement ont ainsi montré les incidences sur la dynamique de transformation de leurs savoirs expérientiels.

2.3.3. L'activité d'enquête chez l'acteur : un moyen d'accéder aux préoccupations et aux savoirs expérientiels

Un certain nombre de chercheurs ont mis en avant l'idée d'enquête ou revisité la théorie proposée par Dewey (1938) pour traiter et analyser l'activité. C'est le cas notamment de Poizat et Durand qui ont étudié la conception d'environnement de formation en lien avec l'analyse de l'activité collective. Les auteurs ont constaté l'intérêt de mettre en place une démarche d'enquête collaborative pour « *identifier des objets individuels/collectifs significatifs et consensuels en rapport avec l'efficacité du travail enseignant* » (Poizat et Durand, 2015, p. 54). Si ces chercheurs soulignent l'intérêt d'une telle approche pour renforcer les « *pratiques réflexives* » de groupe et adopter des analyses critiques propices aux développements de la formation des divers professionnels, quels types de résultats se dégagent des recherches récentes ?

Terré et al(2013), dans le cadre d'un article sur les émotions d'élèves en situation de pratiquer le kayak de mer, constatent que la construction de savoirs passe par plusieurs mécanismes. L'analyse des résultats montre que la transformation des savoirs s'effectue sur la base d'un processus d'enquête. Dans cette étude, l'enquête conduit les élèves à rechercher des composantes de l'expérience qui permettent de donner du sens et/ou d'atténuer l'émotion ressentie. Pour illustrer le processus, les auteurs ont évoqué l'exemple d'un élève soumis à l'effet d'une peur qui s'est engagé dans une enquête pour tester de nouvelles actions motrices.

La dynamique de l'enquête entretenue par l'émotion a été interrompue à la suite d'un conseil d'un camarade. L'interaction entre les deux apprenants a permis à l'élève en difficulté de comprendre que, pour contrôler son embarcation, il était nécessaire de pagayer dans la vague. Les analyses ont ainsi mis en évidence le déclenchement systématique d'enquêtes lorsque les élèves étaient soumis à des émotions. Elles ont aussi pu montrer que par cette démarche d'enquête, les apprenants mobilisaient des savoirs, régulaient leurs émotions et augmentaient leur pouvoir d'agir sur l'environnement d'exercice.

L'occasion a également été donnée à Paggetti (2019) de mettre en application cette théorie de l'enquête pour analyser l'activité de psychomotriciens. En développant son étude, l'auteure a pu, d'une part, accéder à l'intelligibilité des pratiques d'ajustement des professionnels en exercice. Elle a pu, d'autre part, montrer comment la conduite d'une méthodologie de terrain relative à l'enquête avait permis de documenter l'analyse de l'activité en situation. La chercheuse a ainsi mis en évidence le fait que la conduite d'enquête était intégrée à l'activité de soin et qu'elle reposait prioritairement sur des composantes sensorielles et corporelles qui se dégageaient du collectif soignant/soigné.

Enfin toujours dans le domaine de la santé, Thievenaz (2012) a proposé d'analyser les processus de constitution de l'expérience en investiguant l'activité d'enquête de médecins du travail. Ce dernier a montré des transformations des savoirs des acteurs permettant in fine d'améliorer leur expertise pour faire des prescriptions médicales. Les dialogues avec les patients lors des consultations permettaient aux médecins d'orienter leurs actions de prévention et constituaient une occasion de développement de leurs expériences personnelles.

2.3.4. Accéder à l'activité de partenaires de statuts différents²: un champ d'études pertinent sur le plan heuristique et peu exploité pour accéder aux préoccupations et aux savoirs

Comme nous l'avons précédemment évoqué, les objets de savoirs représentent un enjeu majeur des interactions au sein de collectifs sportifs, médicaux ou scolaires. La majorité des résultats qui se dégagent des travaux montrent que le rapport au savoir dépend de l'histoire des personnes et des singularités relatives à leur vécu (Buznic-Bourgeacq et al., 2010; Leroy et Carlier, 2018; Margolinas, 2014; Mérini, 1998). Une partie des analyses cherchent à accéder à l'activité individuelle et/ou collective d'acteurs de statuts et de cultures différents. À titre d'exemple, nous avons retenu une étude qui visait à comparer les activités individuelles d'une professeure des écoles et un maître-nageur sauveteur. L'analyse portant sur une séance d'apprentissage de la natation à l'école primaire montre comment chaque acteur, au regard de son expérience et de son parcours professionnel contrasté, met en place une activité adaptative particulière (Larosa et Dieumegard, 2020). Les résultats soulignent que l'enseignante réagit en situation en faisant face aux imprévus, alors que l'autre acteur anticipe les difficultés et utilise toute une série de routines pour atteindre plus confortablement des objectifs d'apprentissage.

Une autre partie des analyses cherchent à accéder à l'activité individuelle et collective d'acteurs de statut et/ou de culture similaires. C'est le cas notamment dans l'étude de Devos Prieur (2011) qui s'est intéressée aux effets de la formation de quatre professeurs des écoles de parcours très différents sur leurs choix didactiques et pédagogiques pour enseigner le basket-ball. La chercheuse a ciblé une personne issue d'une filière STAPS, un autre sans formation sportive et didactique dans le domaine, un maître basketteur et un enseignant ordinaire utilisant les ressources d'un intervenant extérieur façonné par sa fédération sportive. Les résultats soulignent une forme d'assujettissement des savoirs institutionnels et/ou incorporés des acteurs à leur formation initiale et une grande variabilité des contenus enseignés. Ils ne remettent pas cependant en cause le fait que les connaissances se transforment sur le « *tas* » au fil des séquences d'apprentissage.

Dix-sept essais portent spécifiquement sur l'activité d'élèves, dix-neuf études sont orientées sur l'activité d'enseignants et quinze autres se focalisent sur l'activité de sportifs qu'ils soient entraîneurs ou joueurs. Sur les soixante-dix articles examinés, dix-sept travaux utilisent le programme du cours d'action et deux utilisent ce cadre théorique pour aborder l'activité partenariale d'individus de statuts et de cultures différents (Bonasio et Veyrunes, 2014; Moussay et Aknouche, 2018). Certains travaux se concentrent sur les relations entre des patients et des soignants, des enseignants et des parents d'élèves, des arbitres et des superviseurs

en proposant des analyses qualitatives à partir d'enquêtes ou d'autres cadres théoriques. Les résultats qui se dégagent de cette minorité de travaux mettent l'accent sur plusieurs aspects. Certains auteurs évoquent les limites des actions qui permettent aux individus de coopérer (Bonasio et Veyrunes, 2014; Mérini et Thomazet, 2016; Saury et al., 2010) et mettent en évidence les mécanismes sous-jacents qui permettent de dépasser les tensions entre acteurs de statuts et de cultures différents.

Amans-Passaga réalise une étude qui rassemble un PE et un intervenant extérieur qui collaborent pour enseigner le golf à des élèves de l'école primaire (Amans-Passaga, 2010). Les résultats de sa recherche montrent que malgré sa méconnaissance du sport pratiqué, l'enseignante se réapproprie divers objectifs présentés par le spécialiste et qu'elle mobilise certains savoirs. L'analyse révèle cependant que son manque de savoirs liés à la discipline l'engage vers des préoccupations transversales qui ne lui permettent pas de réguler son public sur le plan didactique. Ces résultats conduisent la chercheuse à envisager la nécessité d'une formation « *technologique et didactique* » des PE et la mise en place de lieux de discussions pour permettre au partenariat entre des deux types d'acteurs de se développer de manière féconde.

Dans un contexte d'inclusion scolaire Toullec-Théry et al explorent trois situations de classes réunissant des auxiliaires de vie scolaire (AVS) et des enseignants dans le cadre de l'accueil et de l'accompagnement d'élèves en situation de handicap (Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010). Les résultats montrent que les postures des intervenants en fonction des dispositifs classes pour l'inclusion scolaire, (CLIS) unité pour l'inclusion scolaire (ULIS) et classes ordinaires peuvent varier ou au contraire montrer une certaine forme de stabilité. Par exemple en CLIS, chaque intervenant garde son territoire d'action et la répartition des rôles semble fixée. En classe ordinaire, les résultats soulignent une autonomie de l'AVS par rapport à une enseignante qui n'est pas en mesure d'exercer une supervision fine du travail de sa partenaire en raison de multiples contingences. En ULIS, l'étude du système enseignant / AVS révèle un système interchangeable entre les deux acteurs qui conduit à une forme de partage des tâches. Les auteures concluent sur le fait que ce type de partenariat peut être efficace, s'il existe un accompagnement dans la classe et en dehors de l'action au travers de co-formations réunissant les deux types d'acteurs.

Julhe et Mirouse (2010) mettent en évidence des différences de structuration des systèmes de pertinence entre des enfants, des parents et des enseignants vis-à-vis du sens que chaque sujet donne à la pratique enfantine de la danse. Les auteurs soulignent l'important effort des pédagogues pour dépasser les tensions qui agissent au sein de l'approche partenariale et les

mécanismes qui se mettent en œuvre pour voir émerger une forme de compréhension mutuelle entre interactants.

En investiguant les relations entre parents et enseignants spécialisés, à propos de la réussite et de la difficulté scolaire, Desombre et al (2010) ont pu montrer que les croyances autour de l'élève en difficulté n'étaient pas inverses à celles de l'élève en réussite. Ces éléments ont aussi permis de souligner comment des tensions et des rapprochements pouvaient apparaître entre les deux types d'acteurs au sujet de la question des jugements scolaires. Par ailleurs, une équipe interrogeant le partenariat patients/médecins a pu démontrer que les savoirs expérimentés des malades pouvaient aider les soignants dans leurs pratiques thérapeutiques. Les résultats ont aussi mis en évidence des savoirs d'adaptation et des savoirs « *d'hétéro-adaptation* » qui ont permis aux patients d'exercer une influence sur d'autres souffrants et sur l'environnement médical (Gross et Gagnayre, 2017).

À travers l'étude de traces audio-vidéo de l'activité en classe relative au dispositif « *Parents dans la classe* », Moussay et Aknouche (2018) ont pu montrer comment une forme inédite de co-éducation pouvait conduire à favoriser un partenariat entre des parents d'élèves et des enseignants du collègue Triolet à Vénissieux. Les analyses des données d'entretiens d'auto-confrontations ont souligné que la présence des parents n'était pas sans effet sur l'activité des pédagogues. Dans l'optique de rendre compréhensible leurs démarches, ces derniers tendaient à modifier les modalités de travail avec leurs élèves ou à réorganiser les espaces de travail. En amplifiant des gestes d'explicitation et en détaillant leurs démarches auprès des élèves, les enseignants ont à leur tour conduit les parents à réinterroger leurs croyances relatives au fonctionnement d'une classe. En observant le fonctionnement d'une classe in situ, les parents ont pu ainsi saisir à la fois les attentes des professeurs et des pistes pour l'aide aux devoirs à la maison, par exemple. Les résultats de cette étude confortent la nécessité de dépasser les modalités partenariales proposées par l'institution habituellement perçues comme « *descendantes* » afin de dissiper les malentendus et de renforcer la coopération entre les enseignants et les familles des élèves les plus en difficulté.

Toujours dans le domaine de la relation parents/enseignants nous souhaitons évoquer les travaux de Rémi Bonasio et Philippe Veyrunes. Les auteurs que nous avons intégrés à cette revue de littérature apportent des éléments intéressants sur la relation parents/professeur autour de la question des devoirs à la maison et du décrochage scolaire (Bonasio et al, 2014). En comparant l'activité d'élèves avec leurs enseignants en classe et d'enfants avec leurs parents à la maison, les chercheurs ont pu identifier des situations à l'origine de la construction des difficultés d'apprentissage chez les apprenants. Pour les auteurs, il ne faut cependant pas

renvoyer aux individus isolés qu'ils soient parents ou enfants la responsabilité d'éventuels obstacles. Il apparaît que l'activité collective qui lie ces deux types acteurs en dehors de l'école n'est pas favorable à la réussite des apprenants. En abordant l'étude d'acteurs engagés dans des activités coordonnées et interdépendantes (Bonasio et al, 2014), à l'image des devoirs à la maison, les deux chercheurs ouvrent plusieurs pistes pour permettre aux parents comme aux enseignants de travailler ensemble et développer in fine une approche préventive du décrochage scolaire. En proposant des formations conjointes aux deux acteurs, l'enjeu serait de favoriser l'émergence d'une culture partagée. D'une part cela permettrait aux enseignants de mieux comprendre comment ils pourraient augmenter le niveau d'autonomie des élèves, au niveau de leur travail personnel en classe. D'autre part, en accompagnant les parents, l'enjeu serait de leur permettre d'accéder aux dimensions collectives des devoirs et de les aider à situer leur action propre dans la chaîne d'apprentissage des élèves.

Dans son analyse sur la performance arbitrale, Rix-Lièvre et al (2014) analysent l'activité de deux acteurs de statuts différents, un arbitre et un superviseur. Les résultats qui se dégagent soulignent, comme dans les travaux précédemment évoqués (Brière-Guenoun, 2012; Ghorbel et Darnis, 2019; Huet et Saury, 2011), que l'arbitre co-construit ses savoirs dans le cadre d'une activité collective orientée principalement autour du jugement des joueurs. L'activité du superviseur présent sur les terrains de jeu participe à ce mécanisme et amène l'arbitre à dépasser les tâches auxquelles il est assigné. Pour les auteurs, il semble ainsi clairement que la performance arbitrale se co-construit de manière dynamique, sur le tas, au gré de tensions, de négociation, apparaissant dans le cours de l'action de l'acteur. Sous l'effet du superviseur, à travers un travail d'enquête mettant à l'épreuve des éléments objectifs et une appréhension spontanée et subjective de la situation, l'arbitre enrichit progressivement son répertoire de connaissances.

2.3.5. Résumé

La revue de littérature qui vient d'être présentée ne prétend pas à l'exhaustivité. En suivant les critères exposés précédemment, nous avons proposé une synthèse organisée en quatre points.

Les travaux évoqués nous ont permis de mieux cerner la nature des préoccupations et certaines avancées des différents chercheurs dont voici les principaux éléments : les savoirs et les préoccupations se co-construisent aussi dans le cadre d'interactions avec les autres et/ou les objets, et/ou les espaces « *d'intéressement, d'action ou d'appropriation* »

- Ces études ont souligné l'importance des effets d'acculturation technique aux milieux médicaux, sportifs et éducatifs, pour permettre in fine aux acteurs de transformer leurs savoirs et d'exercer un pouvoir d'agir sur autrui.
- Les postures réflexives, les phases de tensions et de négociations influent sur les préoccupations et favorisent l'émergence et la transformation des savoirs.
- Les émotions jouent sur les préoccupations et les savoirs en favorisant le développement d'une culture technique, en influant sur les jugements perceptifs et les processus de décisions en augmentant ou en réduisant les capacités de discernement sur l'environnement et sur les autres pour, in fine, avoir un effet sur le pouvoir d'agir des individus. Les émotions agissent aussi sur les sentiments de performance individuelle, d'efficacité d'un collectif et en impactant la subjectivité de l'acteur. Elles catalysent ou éliminent les tensions et les contractions qui peuvent émerger de l'activité collective.
- La présence dans certains travaux de la démarche d'enquête présente un intérêt heuristique pour investiguer de manière opérationnelle l'activité des agents au travail et in fine la construction de leur expérience.
- Les analyses de collectifs réunissant des acteurs de statuts et de cultures différents restent encore peu explorées dans le programme de recherche du cours d'action et constituent selon nous un terrain d'investigation fécond.

Certains résultats présentés ont constitué des points de vigilance et des balises qui ont orienté nos observations et nos analyses des éléments empiriques au cours du traitement des données.

Nous avons pensé, par exemple, au poids des émotions et leurs effets dans le cadre d'interactions. Un autre exemple qui a marqué nos lectures est la prégnance d'un processus d'enquête, au sens de Dewey (1938), lors des études sur l'activité individuelle et collective. Nous avons cependant constaté une faible utilisation d'un cadre théorique global pour investiguer la question de la construction et la circulation des savoirs au sein de partenariats réunissant des acteurs de cultures et de statuts différents. Au regard de la portée heuristique des quelques travaux examinés, il nous a semblé que le programme de recherche du cours d'action (Theureau, 1992) pouvait nous permettre de répondre à notre préoccupation à savoir, accéder à la complexité des situations partenariales. Le premier chapitre relatif au contexte de notre étude et cette revue de littérature ont aussi permis d'affiner notre questionnement que nous développons dans la partie suivante.

CHAPITRE 3

CADRE THEORIQUE UN DOUBLE APPUI THEORIQUE POUR INVESTIGUER L'EXPERIENCE VECUE : L'ENACTION ET LA THEORIE DE L'ENQUETE

Ce chapitre vise à présenter le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre travail. À travers notre question de recherche, nous faisons appel à un certain nombre de notions et de concepts que nous souhaitons développer ici. Nous tenterons de justifier, à ce moment de notre travail, en quoi un double appui théorique relatif aux paradigmes de l'énaction et de la théorie de l'enquête nous semble adapté pour aborder le processus constitutif de l'expérience.

Ce chapitre est composé de trois sections :

- La première section présente l'intérêt d'analyser l'expérience dans une perspective située puis énaïve.
- La deuxième section précise les éléments d'opérationnalisation de l'énaction dans le cadre du programme de recherche du « cours d'action » (PRCA).
- La troisième section présente la théorie de l'enquête selon Dewey ainsi que les intérêts et les limites de cette approche pour analyser l'expérience.

Cette section vise à présenter des aspects primordiaux de notre cadre théorique, il est organisé en deux parties :

- La première partie tente de définir l'activité humaine, l'expérience et précise les intérêts à nous inscrire dans le cadre du paradigme de l'action située au regard de la spécificité de notre étude. Dans l'optique d'introduire la deuxième partie, nous questionnerons l'opérationnalisation de ce champ de recherche.
- La deuxième partie présente le cadre théorique de l'énaction et ses liens avec l'expérience vécue.

1. Analyser l'expérience dans une perspective située : Notre attachement à une conception de « l'individu processus » et de son réel

Nous rejoignons un ensemble de chercheurs (Dewey, 1938; Theureau, 2004a; Varela, 1989) qui envisagent l'homme et ses interactions avec un environnement matériel, historique, social, et culturel. Ainsi appréhender l'activité d'un individu c'est considérer une série de processus prenant en compte les relations que l'acteur tisse de manière dynamique avec le milieu dans lequel il évolue. Dans cette perspective, la relation que l'individu « *processus* » entretient avec le monde est très personnelle. La manière de concevoir le réel, de le ressentir et de le percevoir n'est qu'une construction individuelle qui peut être en partie partagée avec les autres acteurs. Le réel est ainsi « *à considérer comme relationnel ou interactionnel, historique ou dynamique, processuel, multi-aspects et multi-échelles, contextuel et non causaliste.* » (Azéma et al., 2020, p. 3).

Au regard de ces éléments, nous nous inscrivons dans la pensée de Barbier et Durand (2003) qui présentent l'approche française « *entrée activité* » et soulignent la nécessité de développer la recherche dans ce domaine en donnant une place prépondérante à la prise en compte de la situation dans laquelle elle se déroule. Les auteurs rajoutent que cette démarche, par son approche transversale à plusieurs champs de recherche, peut permettre une meilleure compréhension des processus de transformation qui se produisent notamment dans le monde du travail (Barbier et Durand, 2003). Pour eux, il est nécessaire d'analyser les dynamiques, les itinéraires et les trajectoires des acteurs en tenant compte de leurs différentes échelles

temporelles. Comprendre la transformation de l'expérience des acteurs peut nécessiter la prise en compte de phénomènes, de situations et d'évènements qui se sont produits antérieurement ou a posteriori. S'il est essentiel au sein de la posture de recherche engendrée par « *l'entrée activité* » de s'intéresser aux individus, l'intérêt pour l'analyse des interactions est dominant. Les combinaisons d'activités individuelles produisent des tensions, des transactions et des compromis qui sont particulièrement intéressants à étudier pour faire émerger la culture des acteurs (Theureau, 2015). Au-delà de l'intérêt d'accéder à l'activité d'individus, sur du temps long de donner du sens à leurs discours, à leurs subjectivités, d'aborder l'activité de manière individuelle et/ou collective, le programme de recherche « *entrée activité* » permet de développer une nouvelle culture de pensée que nous adoptons.

Notre intérêt est né d'une observation sur plusieurs années des pratiques des acteurs de terrain. Les moments de prise de recul et d'échanges avec les enseignants, les bénévoles et les maîtres-nageurs nous ont amenés à développer une intuition. Il nous a semblé que, pendant les temps de travail sur l'espace partagé des bassins de natation, se jouait toute une série de processus entre les membres de cette triade qui leur permettait d'acquérir de nouveaux savoirs qu'ils mettaient ensuite, sous certaines conditions, à profit. Pour étayer cette intuition, nous nous sommes tournés rapidement vers des modèles d'analyse qui incluaient une notion essentielle, celle d'activité et d'étude de l'expérience vécue.

Avant d'aller plus loin, revenons sur le terme d'activité pour en définir les contours et les intérêts pour notre étude. Dans le langage courant, il est communément admis de considérer que l'activité équivaut à ce qui est fait par un individu. Or pour les spécialistes, envisager l'activité comme le résultat d'une action est réducteur. Pour Barbier, l'activité représente « *un ensemble de processus par et dans lesquels est engagé un être vivant, notamment un sujet humain individuel ou collectif, dans ses rapports avec son environnement (physique, social et/ou mental) et les transformations de lui-même s'opérant à cette occasion* » (Barbier, 1996, p. 25).

Elle peut être le siège de transformations visibles ou souterraines des modes de pensée, des enchaînements, des préoccupations ou des savoirs (Lorino, 2013). Elle se présente comme un objet qui peut être étudié, caractérisé, et/ou comparé pour accéder à son intelligibilité.

Cependant, à l'image de Lave (1988), certains auteurs précisent que comprendre les logiques des acteurs, saisir leurs raisons d'agir n'est pas aisé. En effet, les approches de l'ergonomie et de la cognition située visent à appréhender l'activité de manière holistique. Dans ce cadre, certains chercheurs proposent d'aborder la notion de situation « *d'étude privilégiée* » (Grison et Riff, 2002 cité par Leblanc, 2012) pour saisir dans leur complexité et de manière dynamique les divers processus en jeu au niveau de l'activité humaine. Pour ces auteurs, la notion de *situation d'étude privilégiée* « *consiste à élaborer-choisir les situations d'étude : a) les plus pertinentes qui pré-orientent le couplage acteur-environnement du point de vue des phénomènes visés, b) les plus faciles d'accès à des matériaux empiriques tout en respectant les critères du point de vue méthodologique ... et c) les plus fécondes pour les différents acteurs impliqués (praticiens, chercheurs, informaticiens-techniciens...) du point de vue épistémique et transformatif.* » (Leblanc, 2012, p. 94). Pour ces chercheurs, il est envisageable de prédisposer le couplage acteur-environnement afin de créer les conditions d'émergence de divers phénomènes de manière plus manifeste. De son côté Leblanc (2012) préfère utiliser le qualificatif de situation « *porteuse et prometteuse* ». En effet la situation « *porteuse et prometteuse* » ne vise pas directement un but qui conduirait à une action prédéterminée et ne cherche pas à imposer un effet contrairement à la notion de « *situation d'étude privilégiée* » (Ibid, p. 94). Dans les situations « *porteuses et prometteuses* », le caractère processuel de l'activité se déroule « *naturellement* » sans influencer sur le couplage acteur/environnement. Nous rejoignons Leblanc (2012) en envisageant le potentiel heuristique des situations « *porteuses et prometteuses* ». Sur cette base il devient dès lors possible d'observer avec une certaine neutralité, de renforcer la compréhension des dynamiques que nous souhaitons investiguer et de construire de nouveaux savoirs relatifs aux processus en jeu au sein de l'activité individuelle et collective d'acteurs en situation de partenariat.

1.1. La nécessité de la prise en compte de l'environnement et de l'expérience de l'acteur

Comme nous l'avons précisé au chapitre précédent, à l'origine du mouvement pluriel de l'action située, Suchman pointe le caractère opportuniste et improvisé de l'action et de la cognition dans les situations de la vie ordinaire (1987). De son côté, Lave (1988) ouvre un important débat dans la communauté scientifique en opposant les approches cognitivistes à la cognition située. Si les débats se poursuivent encore aujourd'hui (Jordan et Henderson, 1995; Lave et Wenger, 1991), les chercheurs s'accordent pour considérer que les savoirs se co-construisent dans le cadre d'interactions entre les membres d'un groupe particulier d'individus engagés dans un

monde matériel contextualisé. Ainsi, les composantes de l'activité humaine ne s'analysent pas à travers des expériences de laboratoire décontextualisées mais plutôt en observant les détails des interactions sociales dans des espaces ordinaires de la vie réelle, définis sur des empanns temporels plus ou moins longs. Les interactions sont envisagées par les scientifiques comme des situations complexes qui ne peuvent pas être définies par une juxtaposition de tâches présentant des buts clairs. Au regard de la multiplicité des acteurs, des interactions, du milieu et des objets, les composantes d'un système reliant un individu à son environnement historique, social et culturel présentent un niveau de détails qui peut se préciser à l'infini. Dans ce cas, il serait réducteur pour un certain nombre de chercheurs inscrits dans le paradigme de la cognition située, de mettre en œuvre un modèle représentationnaliste classique à l'image du cognitivisme (Steiner, 2011). Ainsi, nous rejoignons l'ensemble de ces chercheurs qui envisagent la cognition comme un processus social et culturel pour analyser l'activité de plusieurs acteurs en situation réelle de travail.

Pour Olivier de Sardan (2004) et Säljö (2009), faire de la recherche c'est, d'une certaine façon, réduire le réel. Ce faisant, il devient possible de l'étudier scientifiquement. Dans une perspective de développement des études visant l'amélioration des conditions de travail (Theureau, 2004b) les approches situées constituent pour ces auteurs un cadre nécessaire, mais pas suffisant, pour aborder l'activité des acteurs et appréhender la question des savoirs individuels et leurs évolutions. Des limites sont observées au regard des matériaux recueillis qui sont majoritairement des vidéos tournées en situation ordinaire. Les observations des comportements filmés montrent de manière récurrente qu'une part importante de l'activité des acteurs n'est pas accessible et interprétable de manière continue. Dans ce cas, il est difficile pour un observateur de saisir les processus internes de l'individu comme des perceptions ou des savoirs.

Pour ces auteurs, il y a une nécessité à se rapprocher de la perspective de l'acteur pour saisir ses intentions, ses préoccupations, ses émotions et la singularité de ses perceptions dans le continuum de ses actions. Ainsi, il devient possible d'ouvrir une voie à un examen approfondi des processus relatifs à la cognition dans des situations naturelles (Poizat et Durand, 2015; Theureau, 2004b). L'enjeu est alors d'aborder les études en accordant un primat aux discours de l'acteur en développant des approches à la seconde personne où la parole du sujet est considérée de manière compréhensive (Leblanc, 2012; Saury, 2008). Pour renforcer les interprétations et obtenir des résultats tangibles, il semble ainsi nécessaire d'objectiver au mieux

les situations de travail, dans toute leur complexité, en donnant toute son importance à la fois à des données comportementales et à des données en seconde-personne. Les chercheurs adoptant une perspective énonciviste, mettent alors l'accent sur le couplage asymétrique (Varela, 1989) entre l'acteur et son milieu. L'individu produit des effets sur son environnement tout en étant affecté par le monde qui l'entoure. Ce double processus actif et passif, façonné par l'histoire de l'individu, est très personnel et produit, au gré des interactions avec l'environnement matériel et social, l'expérience vécue de l'acteur. Pour le cadre théorique que nous avons choisi à savoir le programme de recherche du cours d'action, l'expérience vécue est un concept central. Nous rejoignons ainsi certains chercheurs (Dieumegard et al., 2004; Durand, 2008; Saury, 2008; Terré, 2015; Theureau, 1992) en considérant que l'expérience vécue constitue une entrée pertinente pour dépasser les limites évoquées tout en tenant compte du caractère situé de l'activité.

1.2. Aborder l'expérience vécue en adoptant la perspective théorique de l'énoncivité

1.2.1. Aborder l'expérience vécue selon Theureau

Commençons par définir l'expérience. Il existe de nombreuses manières d'aborder ce terme dans la littérature scientifique. Certains évoquent l'idée de « *faire des expériences* », « *avoir l'expérience de* » et relèvent le caractère ambigu du mot (Zeitler et Barbier, 2012). Pour Theureau (2004a), l'expérience est appréhendée à partir d'une réinterprétation et d'un affinement de la notion de conscience préreflexive empruntée à J-P Sartre.

Selon Durand (2016, p. 3) Une partie de l'activité humaine « *fait expérience. ... ;... cette expérience est directement accessible à l'acteur et exprimable par lui* ». La conscience préreflexive constitue ainsi la partie de l'expérience que chaque acteur peut montrer, raconter, commenter (Theureau, 2006). Pour ce chercheur, l'expérience est le résultat d'un processus qui se déroule au cours de l'action. Elle est « *incorporelle, au sens où elle consiste en une interface entre le corps de l'acteur et l'ensemble des corps qui constituent son environnement* », (Theureau, 2015, p. 14). Barbier précise que « *l'ensemble des constructions de sens que les sujets opèrent à partir, sur et pour leur propre activité, qu'ils reconnaissent ou qui sont reconnues comme leur, ... ces constructions sont considérées par les sujets et leur environnement comme des ressources pour la poursuite de leurs activités* » (Barbier, 1996, p. 69). L'acteur agissant peut ensuite mobiliser, dans des situations similaires, les ressources qu'il a acquises à l'issue de ce processus. L'expérience vécue est ainsi le résultat d'un enchevêtrement de l'activité individuelle dans un environnement social, culturel et matériel

situé. L'acteur s'engage avec sa propre expérience dans le cadre d'interactions avec les autres et l'environnement dans lequel il s'inscrit qu'il soit professionnel, familial, fraternel ou conflictuel. Il utilise ses repères culturels (savoirs, normes...) et matériels (outils, espaces...) pour agir sur son milieu. L'expérience vécue est envisagée comme une expérience « *individuelle-sociale* » (Theureau, 2006).

1.2.2. Aborder l'expérience à travers le paradigme de l'énaction

Pour appréhender l'expérience vécue d'acteurs en situation de travail sur l'espace partagé des bassins de natation, nous adoptons la perspective théorique de l'énactivisme comme principe pour l'étude de l'activité. Ce paradigme énatif est issu des travaux d'Umberto Maturana et Francisco Varela, biologistes chiliens qui sont les concepteurs d'une théorie du vivant qu'ils ont développée à partir de l'approche biologique de l'autopoïèse (Steiner, 2011; Theureau, 1992). Dans le cadre de cette théorie, les savoirs sont le résultat d'une interprétation en fonction d'une perspective propre de l'acteur qui possède son « *monde propre* ». Pour un énativiste le monde n'est pas porteur d'informations comme le soutiennent les cognitivistes. Le « *représentationnalisme classique* » (Steiner, 2011) considère que notre cerveau encode des informations issues de l'extérieur au système vivant. Pour les tenants de l'énaction, les représentations mentales ne sont pas à la base de la cognition.

D'après Maturana et Varela (1994), ce sont les acteurs qui constituent l'information au travers de leurs actions. Chacun construit un « *couplage structurel* » avec son environnement qu'il spécifie lui-même. En parallèle de la notion de couplage structurel, l'idée de « *clôture opérationnelle* » fonde l'hypothèse de l'autopoïèse. Par « *clôture opérationnelle* », Maturana et Varela considèrent l'individu comme une unité autonome qui peut interagir dans son environnement. Si le milieu est porteur de contraintes, l'individu par son activité, construit et interprète son monde (Maturana et Varela, 1994).

Illustrons ces éléments théoriques à travers un exemple qui rassemble deux utilisateurs sur un environnement spécifique. Imaginons un kayakiste slalomant dans les rapides et un pêcheur occupé à préparer ses appâts dans une zone de contre-courant. Chaque acteur ne construit pas les mêmes significations et les mêmes importances aux informations qu'ils constituent dans le milieu qui les entoure lorsqu'ils sont en contact avec une rivière. Leurs interprétations, leurs perceptions et leurs actions seront différentes dans ce même environnement face aux perturbations rencontrées comme une chute d'eau ou la présence de poissons par exemple. Dans cette perspective, les actions produites par les deux acteurs ne dépendent pas de représentations mentales qui encodent l'information par laquelle elles copient

ou reproduisent de manière généralement complète et précise des aspects donnés d'un monde externe qui leur préexiste (Steiner, 2011).

Ici, nous tenons à distinguer deux notions importantes. La première est liée au caractère perceptif, pratique et émotionnel des acteurs. Ce ne sont pas des représentations inconscientes internes, des lois, des règles ou des calculs qui déterminent leurs comportements, mais plutôt leurs actions, leurs émotions et leurs perceptions.

La deuxième notion est relative à la singularité des couplages entre l'acteur et son environnement. C'est le couplage structurel qui fait émerger les actions. Ces actes sont en lien avec un savoir qui se crée ou se manifeste au cours de l'activité in situ de l'acteur. Ce dernier, en fonction de son histoire personnelle, de son vécu précédent, va réagir de manière particulière aux perturbations rencontrées.

En référence à l'hypothèse de l'autopoïèse, l'expérience ne peut donc être analysée que de l'intérieur, en se plaçant dans la perspective de l'individu. Ainsi, en suivant les travaux de Varela (1989), Theureau (2004a, 2006), nous définirons l'expérience vécue dans le cadre éactif comme le couplage entre un individu et son environnement tel qu'il le ressent et le vit de l'intérieur à un instant donné sur un espace donné. Ce couplage asymétrique est ainsi le résultat de l'histoire et des relations qu'entretient le sujet avec son environnement. Il est donc propre à l'acteur et dynamique dans le sens où en agissant, ce dernier produit de nouveaux savoirs, de nouvelles habitudes, de nouvelles ressources qui peuvent orienter son action.

Dès lors, l'expérience vécue est à la fois active et passive même s'il existe un couplage asymétrique. Le sujet vit le monde de manière singulière tout en étant affecté par le monde qui l'entoure. Cette dimension l'amène à transformer son expérience dans une perspective matériellement et socialement située. Enfin l'expérience vécue s'inscrit dans une temporalité complexe dans le sens où certaines de ces composantes peuvent être affectées par des événements du passé. Cet aspect de l'expérience est pour nous essentiel au regard de notre questionnement relatif à l'étude des transformations dans l'activité des acteurs sur des empan temporels de plusieurs séances.

2. Le programme de recherche du cours d'action (PRCA)

Cette deuxième section précise les éléments d'opérationnalisation empirique et méthodologique des objets théoriques présentés précédemment dans le cadre du programme de recherche du cours d'action.

Elle se décompose en quatre parties :

- La première partie présente les raisons qui nous conduisent à nous inscrire dans le programme de recherche du cours d'action. Elle démontre en quoi le PRCA qui utilise l'hypothèse de l'énaction et l'hypothèse de la conscience pré-réflexive permet d'accéder à l'expérience individuelle et collective.
- La deuxième partie convoque les deux objets théoriques et méthodologiques que nous avons ciblés pour analyser l'activité individuelle et collective d'acteurs engagés dans des situations partenariales.
- La troisième partie centre notre réflexion sur les diverses catégories descriptives mobilisées pour notre étude. Nous rendrons compte des catégories descriptives que nous empruntons au PRCA en abordant le signe hexadique.
- Dans la quatrième partie, nous aborderons les structures significatives des objets théoriques utilisés et les systèmes des « *ouverts* ». Cette approche nous permettra d'accéder à la notion « *d'histoires* » et de justifier l'intérêt de cette unité d'analyse pour accéder à l'expérience des acteurs.

2.1. Les hypothèses qui structurent le PRCA

2.1.1. Opérationnaliser une recherche sur l'expérience humaine en s'inscrivant dans le cadre du PRCA

Nous avons recours à des objets théoriques construits sur un ensemble d'hypothèses ontologiques (énaction, conscience pré-réflexive et articulation collective des activités individuelles). Nous basons également notre démarche de recherche sur ces présupposés éthiques et épistémologiques en faisant le choix d'une approche qui propose une analyse de l'activité des intervenants en situation par le biais du cours d'action (Theureau, 2004a). Ainsi, nous nous inscrivons dans une pensée complexe du monde en particulier pour étudier le domaine du partenariat. Le programme que nous utilisons fait référence aux travaux de l'anthropologie cognitive, de la psychologie et de l'ergonomie de conception. Nous avons pour but d'explorer les relations entre la situation, la cognition et l'action. Ce programme de recherche « *cours d'action* » élaboré par Jacques Theureau, issu de l'ergonomie et centré sur

l'expérience vécue de l'individu a plusieurs atouts pour opérationnaliser notre étude. En effet, le cours d'action se présente comme un objet théorique prenant en compte le caractère incertain et singulier des processus humains que nous souhaitons étudier. D'autre part, il considère la perspective des acteurs comme un élément central de l'analyse. Enfin, par son déroulement, il permet de saisir les articulations des activités individuelle et collective en jeu au sein de notre terrain d'exercice. Ces éléments sur lesquels nous reviendrons dans notre travail, nous conduisent à présenter un certain nombre de présupposés relatifs à l'activité.

2.1.2. Présupposés sur l'activité

Le cadre du PRCA rejoint les postulats fondamentaux de l'activité humaine présentés précédemment. L'activité est autonome, située, vécue, incarnée, cognitive et cultivée au regard des deux notions fondamentales relatives à l'autopoïèse que sont « *la clôture opérationnelle* » et le « *couplage structurel* ».

Les interactions dynamiques que l'acteur a avec son environnement sont asymétriques. Chaque individu fait émerger son propre monde qui lui est signifiant. L'activité est incarnée dans le sens où la cognition s'inscrit dans le corps et dans les composantes neurobiologiques, sensori-motrices, perceptives et émotionnelles d'un individu. Elle est cognitive car elle valide et construit de manière dynamique des savoirs de manières individuelle et collective en s'insérant dans un monde social et technique (Theureau, 2004a, 2006). Chaque acteur intègre ainsi l'activité des autres individus présents dans la situation et peut dégager des ressources pour son propre compte (Crance, 2013).

L'activité est aussi culturellement située. Elle s'inscrit dans une histoire particulière, issue d'évènements passés et à venir qui s'ancrent dans un monde porteur de valeurs, de croyances et de normes. Enfin, l'activité humaine est vécue. Elle donne lieu à une expérience que nous cherchons à investiguer. Cette expérience individuelle renvoie à l'hypothèse de l'énaction (Varela, 1989) et à la notion de « *conscience préreflexive* » que Theureau emprunte à Sartre et Merleau-Ponty dans le cadre du PRCA.

2.1.3. Accéder à l'expérience par l'analyse de l'activité individuelle et collective à partir de l'hypothèse de l'énaction

En construisant le programme de recherche du cours d'action, Theureau opérationnalise l'hypothèse de l'énaction proposée par Maturana et Varela (1989). Son idée est de s'intéresser à la manière dont l'individu construit du sens et son expérience dans le cours de son action principalement dans des situations de travail de la vie courante. L'enjeu est de saisir de manière

compréhensive, sans jugements prédéterminés, des processus qui ne seraient pas directement accessibles par une observation extérieure. Considérant qu'un individu se constitue dans un couplage avec son environnement et qu'il existe une « *perspective* » propre de l'acteur, l'auteur inclut dans son programme de recherche les fondements ontologiques de l'énaction. L'expérience est alors abordée « *du dedans* » en accordant une place centrale à la perspective de l'acteur. Les interactions entre l'acteur et le milieu produisent une activité individuelle, qualifiée « *d'individuelle-sociale* » qui est le siège de transformations de l'expérience de l'acteur. Ces transformations sont le résultat d'un effort d'adaptation aux diverses perturbations auxquelles l'individu donne une signification.

2.2. L'organisation intrinsèque locale : le signe hexadique

Dans nos recherches, une interprétation littérale des verbalisations des acteurs ne suffit pas. Il est nécessaire d'utiliser un cadre d'analyse fiable pour traiter les données. En élaborant son programme, Theureau emprunte à Charles Sanders Peirce un outil conceptuel nommé le « *cadre sémiologique* » (Theureau, 2012). Ce dernier met en place une théorie que l'on peut résumer ainsi : l'homme pense et agit par signes. L'auteur considère que « *la pensée signe* » permet de rendre compte et de comprendre la dynamique de signification et d'organisation de l'activité d'un acteur. En utilisant cette théorie, il devient dès lors possible de produire une description précise de la conscience pré-réflexive et d'explorer des aspects de l'expérience que nous cherchons à investiguer.

En reprenant les travaux de Pierce, Theureau (2004a) va proposer une adaptation du signe triadique en introduisant la notion de signe hexadique. Le signe hexadique permet à l'aide de six instances analytiques de décrire la conscience pré-réflexive à l'instant « *T* ». Autrement dit, il devient possible de découper le flux de l'expérience en unités puis de caractériser chacune d'entre elles en tant que signe hexadique. Ce signe hexadique permet de rendre compte de « *différents aspects* » de l'expérience des acteurs (Dieumegard et al., 2022). Dans notre travail, nous noterons chaque aspect du signe avec une majuscule par convention lorsqu'ils sont reliés à la construction théorique de Theureau.

Les différents aspects de l'expérience sont :

- E : l'Engagement dans la situation qui représente l'ouverture du champ des possibles. Il est ainsi constitué par le faisceau des préoccupations qui s'ouvrent à l'instant donné et qui découle néanmoins de son vécu passé. Envisagé de manière dynamique l'engagement s'actualise à chaque instant au regard des intentions et de l'action de l'acteur.
- A : l'Actualité potentielle ou la structure d'anticipation qui correspond à l'ensemble des attentes structurées de l'acteur à un moment donné qui sont sélectionnées au regard de son faisceau de préoccupations passées et actualisées. Ces attentes sont le reflet d'une multitude d'anticipations produites par l'acteur de manière plus ou moins consciente tout au long de son cours d'action. L'actualité possible prolonge de manière concrète le faisceau de préoccupations à l'instant t.
- S : Le Référentiel qui correspond à l'ensemble des savoirs issus de l'expérience passée d'un acteur. Ils appartiennent à sa culture et peuvent être mobilisés en fonction de ses attentes et de son engagement. Ce référentiel de savoirs et leur relation à l'origine constituent des « *types* » issus d'un processus de « *typicalisation* ». Les types correspondent à des savoirs pour l'action ou des « *pratiques* » (Evin, 2013) qui se construisent au gré des ressemblances et des différences avec les expériences passées.

Les trois aspects de l'expérience que nous venons de présenter constituent la structure d'attente de l'acteur.

Elle renvoie au registre du « *potentiel* » car elle représente, pour l'acteur, l'ouverture vers des possibles significatifs au regard de son expérience passée.

- R : le Representamen qui correspond à ce qui fait « *signe* » ou « *choc* » chez l'acteur. En fonction de son engagement, de ses attentes et de ses savoirs, l'acteur prend en compte, dans son couplage avec l'environnement, des éléments qui sont significatifs pour lui. Le representamen peut être perceptif (externe), proprioceptif ou mnémonique (interne). Il traduit la capacité de l'acteur à construire du sens dans diverses situations.
- U : l'unité élémentaire ou unité d'activité que l'acteur s'attribue à lui-même en termes d'actions, de communication, de sentiments, ou d'interprétations.
- U et R renvoient au registre de « *l'actuel* » dans la mesure où ces deux aspects de l'expérience sont l'actualisation concrète d'un ou plusieurs possibles pour l'acteur.

- I : l'Interprétant qui correspond à l'émergence, au renforcement ou à l'affaiblissement des savoirs d'un acteur à travers la production de U. L'interprétant opère une transformation de S et traduit l'hypothèse que toute activité s'accompagne d'un apprentissage.

L'interprétant se rattache au registre du « *virtuel* » car il permet l'émergence, le renforcement ou l'affaiblissement des savoirs de l'acteur. Pour notre étude, l'examen plus détaillé de l'Interprétant (I) est essentiel au regard de notre question de recherche et nous impose un éclaircissement relatif à son traitement que nous détaillerons dans la partie observatoire.

Pour conclure sur l'analyse locale, le modèle proposé nous permet, en utilisant l'analyse en signe, de décrire l'expérience d'un acteur sous la forme d'une succession d'unités et d'en saisir la dynamique. Cette présentation présuppose ainsi qu'il existe des connexions entre les aspects du signe et les registres du « *potentiel* », « *actuel* » et « *virtuel* ».

Les préoccupations, les attendus et les éléments qui font signe tout au long de l'activité vont évoluer au gré des interactions asymétriques de l'acteur avec son milieu. Ainsi, l'Engagement E qui découle des expériences passées ouvre des possibles significatifs en termes de préoccupations. Ils délimitent à leur tour des anticipations susceptibles de se produire, compte tenu de cet Engagement et du fait de l'actualisation de certains savoirs des expériences passées (S). Ainsi sur la base de EAS, s'actualisent des possibles en termes d'actions, d'intentions, d'interprétations (U) compte tenu d'éléments jugés significatifs par l'acteur qui l'interpellent au gré de ses émotions (U) et donne lieu à des transformations (I).

Dans le modèle théorique de Theureau, les possibles sont le résultat des interprétations, des perceptions, des émotions et des savoirs propres de l'acteur qui déterminent son action. Le milieu, ici, n'est pas prescriptif. Pour illustrer notre propos, prenons l'exemple d'un kayakiste descendant une rivière. En fonction de son niveau technique, de son expérience, c'est l'acteur qui va déterminer s'il peut ou pas franchir un rapide. La rivière peut présenter des obstacles, des dangers incontournables pour certains navigateurs et pour d'autres constituer un espace de jeu et d'entraînement. Ici, c'est l'individu « *autonome* », au regard de son bagage expérientiel, qui va envisager la rivière comme dangereuse, joueuse voire facile à naviguer et in fine déterminer les possibilités au regard des potentialités.

2.3. Les notions de « structures significatives », « d'ouverts » et de « possibles »

Notre questionnement relatif à l'activité collective nous a amenés à recourir aux notions de « structures significatives », « d'ouverts » et de « possibles ». Nous cherchions à accéder aux transformations de l'activité des acteurs et souhaitions saisir comment les acteurs s'engageaient dans les situations que nous avons étudiées.

Comme nous l'avons vu, il est concevable d'appréhender de manière locale, au grain le plus fin, l'expérience en la découpant en signes hexadiques. L'expérience peut aussi être découpée comme un ensemble d'unités d'activités délimitées par des « ouverts significatifs » (Theureau, 2006). Ces « ouverts » vont s'actualiser, se transformer au regard du couplage structurel sur une période donnée. Ils se présentent comme une catégorie descriptive qui permet aux différentes unités du cours d'expérience et du cours de vie⁴ de s'insérer à un moment précis dans un ensemble de relations avec des unités de cours d'expérience et de cours de vie passés. Ici l'acteur perçoit ses relations sur le moment tout en se projetant vers un horizon d'attentes dans le futur (Terré, 2015). Ces relations sont nommées des structures significatives. Elles correspondent à « l'histoire rétrospective, telle qu'elle est conçue par l'acteur depuis un instant t , du système des ouverts à cet instant t » (Theureau, 2006, p. 300).

Reprenons l'exemple évoqué plus tôt du kayakiste descendant une rivière. Imaginons que lors du franchissement d'un rapide qu'il connaît bien, ce dernier aperçoive, sur le rapide suivant, un obstacle potentiellement dangereux pour sa progression constitué d'un arbre emporté par une crue récente. Dans cette situation, un ouvert va se créer. Cet ouvert correspond à une action en cours « qui attend une fin à venir ». L'acteur va peut-être renoncer à franchir le rapide ou tenter de passer en esquivant l'obstacle par une manœuvre spécifique. Plusieurs ouverts peuvent ainsi apparaître chez l'acteur au gré des diverses contingences rencontrées au cours de la descente (variation rapide du niveau d'eau, problèmes matériels). L'ensemble des ouverts à l'instant t , constitués dans le passé et non refermés, représente « un système des ouverts » qui va structurer l'engagement de l'acteur en situation. Ces ouverts sont considérés comme des « possibles

⁴ Le cours d'expérience est un objet théorique qui permet de décrire finement l'activité selon le point de vue de l'acteur en la réduisant à la partie la plus significative pour lui sur un temps court.

Le cours de vie est un objet théorique qui permet de décrire finement l'activité selon le point de vue de l'acteur en la réduisant à la partie la plus significative pour lui sur un temps long.

périphériques » qui peuvent, au gré du couplage, prendre une place centrale ou être ajournés dans le cours d'action (Theureau, 2004a, 2004b).

Afin de mieux cerner la notion de possible, nous envisageons de recourir à la notion du signe hexadique. Elle correspond à la structure d'attente qui relie E-A-S et qui constitue les possibles et « leur dynamique de transformation ». La structure d'attente E-A-S représente l'ensemble des possibles au regard du couplage structurel et de sa dynamique dans le temps. Dieumegard, reprenant les éléments de Varela, précise « *qu'il y a une asymétrie de couplage, car l'actualité et la virtualité (R, U, I) se constituent en fonction des possibles, elles ne s'initient pas sur une base d'informations extérieures. Le monde extérieur intervient toutefois dans la dynamique des possibles, par l'effet en retour du representamen R, qui focalise, détermine, et actualise les éléments de la structure d'attente E-A-S. Par ailleurs, l'unité de cours d'expérience U intervient de manière similaire en déterminant et en actualisant la structure d'attente E-A-S.* » (Dieumegard, 2004, p. 56).

Nos travaux s'attachent à investiguer l'expérience autour de la construction et de la transformation des significations et des savoirs d'acteurs en situation de travail partenarial. L'enjeu est de décrire la dynamique de l'évolution des préoccupations et des savoirs à une échelle multi temporelle. Plusieurs recherches ont été consacrées au travail de reconstruction pas à pas de l'expérience d'acteurs engagés dans des situations collectives (Donin et Theureau, 2008; Evin, 2013; Saury, 2008). Certaines études ont particulièrement retenu notre attention. Nous faisons référence aux investigations de Terré (Terré et al., 2016) visant à décrire la construction et la transformation de savoirs, à celles de Crance, (2013) décrivant des « histoires » structurant l'expérience d'élèves à l'échelle d'une année et à celles de Petiot, (Petiot, 2019) relatives aux modalités d'intervention d'enseignants d'EPS et leurs effets sur l'engagement des élèves. Au-delà de s'inscrire dans notre cadre théorique, et dans notre champ de recherche, les travaux cités ont en commun l'utilisation de la notion « *d'histoire* » pour décrire l'expérience sur des temporalités longues. Les histoires présentées dans ces diverses études ont été considérées comme des unités d'analyse compatibles avec le PRCA. Elles ont permis de reconstituer le déroulement des événements et d'en mesurer leurs effets sur l'activité collective sur des empan de quelques jours à plusieurs semaines en fonction des moments investigués.

La notion d'histoire est évoquée plusieurs fois dans l'ouvrage de Theureau (2006). Elle correspond aux ouverts, aux possibles et aux transformations des structures significatives.

L'enchaînement des signes hexadiques construit des structures significatives continues, emboîtées et/ou discontinues « *c'est-à-dire des unités plus larges de cours d'expérience traduisant des préoccupations plus globales de l'acteur, éventuellement déjà "ouvertes" ou "en cours", à cet instant, et susceptibles de se prolonger dans l'activité future de l'acteur* » (Saury, 2008, p. 50). Les structures significatives, complémentaires du signe hexadique, correspondent à « *l'histoire rétrospective, telle qu'elle est conçue par l'acteur depuis un instant t, du système des ouverts à cet instant t* » (Theureau, 2006, p. 38). Autrement dit, l'expérience humaine peut être découpée en enchaînement de signes hexadiques, mais aussi en un ensemble d'ouverts qui s'actualise de manière dynamique au gré des interactions pour faire « *histoire* ».

Nous rejoignons ainsi ces chercheurs (Evin, 2013; Huet et Saury, 2011; Petiot, 2019, 2019; Terré, 2015) en considérant que ces ouverts, ces possibles sont potentiellement documentables en termes d'Histoire⁵ moyennant certaines conditions. L'Histoire représente une construction du chercheur qui est délimitée par la dynamique d'un ouvert dans le temps. Autrement dit, elle représente, rétrospectivement, la dynamique d'un « *ouvert* » à différentes échelles temporelles, telle qu'elle est vécue par un ou plusieurs individus.

L'Histoire se caractérise par son ouverture, son développement et son éventuelle clôture (Evin, 2013) :

- L'ouverture ou la ré-ouverture est liée à une perturbation qui fait choc. Cette perturbation va amener l'acteur à mettre en place des mécanismes de compensation engendrant des actions, des réponses qui modifieront, ou pas, son expérience et ses savoirs. Par exemple au cours d'une Histoire développée au chapitre 5, la MNS va découvrir qu'elle doit partager son espace de travail. Cet imprévu va l'amener à divers changements qui vont transformer son activité.
- Le développement lié à des rebondissements peut déboucher sur l'arrêt de l'Histoire ou sa continuation. Au cours d'une des Histoires présentées, le PE va proposer une modification de la séquence pour dépasser les obstacles rencontrés par les élèves. Les changements vont engendrer de nouveaux rebondissements.

⁵ Dans notre thèse, nous écrivons le mot Histoire avec un H majuscule à certains moments. Notre idée est de spécifier au lecteur que le terme utilisé est à ce moment-là, considéré comme une catégorie descriptive, une construction du chercheur à partir d'événements significatifs pour l'acteur. Les Histoires sont ainsi une reconstruction par le chercheur qui se réalise à partir des données documentées par le cours d'expérience et le cours de vie de chaque intervenant.

- La clôture potentielle au regard de l'empan temporel étudié peut terminer l'Histoire. En effet, en fonction de la période analysée l'Histoire peut se rouvrir. Cette clôture se réalise quand l'ensemble des préoccupations et des attentes ont été satisfaites. La bénévole inquiète de la stagnation de certains élèves au niveau des immersions va expérimenter une situation et trouver le moyen de les faire progresser.

Une Histoire peut être partagée par plusieurs acteurs. Dans les Histoires qui seront développées ensuite, un, deux ou quelquefois les trois membres de la triade seront associés et leur expérience sera proche. Ils exprimeront des convergences ou des divergences de préoccupations et partageront de manière commune certains savoirs.

2.4. Collectif, activité collective, activité sociale-individuelle : éléments de précision

Le terme collectif est ici utilisé au sens proposé par Theureau, à savoir que *le « collectif ou plus largement les structures sociales ne constituent pas des totalités données, préconstituées ou externes aux individus, mais sont en permanence construites ou reconstruites par les activités individuelles »* (Saury, 2008, p. 44). Dans notre thèse, le collectif est donc utilisé en remplacement des termes de triade ou du groupe d'acteurs qui constitue, dans ce cas, une structure composée d'une MNS, un PE et une bénévole.

Dans le PRCA, l'activité collective qualifiée de sociale-individuelle est abordée en articulant les activités individuelles-sociales des acteurs inscrits dans un même environnement. Nous considérons ainsi que pour reconstruire l'activité collective à partir de l'étude des activités individuelles des acteurs, il est nécessaire de prendre en compte certains phénomènes sur le plan théorique. Pour Theureau, les acteurs interagissent entre eux de manière indirecte par le biais d'interfaces situationnelles (2006). Dans notre étude, nous envisageons la possibilité que les acteurs en présence soient perturbés par des aspects similaires de leur environnement, sans pour autant le partager totalement. Chaque individu pourra ainsi avoir des interprétations et une façon d'appréhender la situation de manière similaire, différente, voire opposée. En fonction, par exemple, de son expérience passée, de son parcours de formation, ou de ses préoccupations du moment, l'acteur pourra énoncer certains phénomènes de manière individuelle au regard de son « interface ». Cependant plusieurs acteurs, munis de leurs « interfaces » et affiliés à une situation donnée, peuvent construire du « sens commun » au cours d'échanges immédiats ou élaborer des significations sur des observations ou des interactions passées (Theureau, 2006, p.

127). Ces éléments peuvent constituer des « *ancrages* » pour les autres acteurs inscrits dans un collectif et permettre l'articulation des activités qui se déroulent dans une interdépendance cognitivement, culturellement, socialement et matériellement située entre les acteurs (Veyrunes, 2013). Pour notre étude, qui vise justement à saisir comment un collectif « *fonctionne* », comment les acteurs, munis de leurs « *interfaces* », ajustent leur activité pour construire du « *sens commun* », les considérations que nous venons d'évoquer sont essentielles et appellent à un développement.

2.4.1. Approche de l'activité collective dans le programme du cours d'action

Notre étude relative à l'activité collective est passée par l'analyse des activités individuelles qui la construisait, la déconstruisait, la façonnait et in fine la transformait. En retour la focale s'est aussi portée, dans la dynamique des interactions, sur la manière dont cette activité collective en perpétuelle évolution a transformé l'activité individuelle. Ces allers-retours dans l'analyse, entre l'activité individuelle et collective, ont pu se faire selon Theureau en empruntant deux autres éléments de la pensée de Sartre. Convoquant des notions « *d'altérité — culture et d'altérité — nature* » (Sartre, 1960), le chercheur envisage qu'un groupe d'individus « *munis de leur interface* » et inscrits dans un environnement matériel et physique peut partager des éléments significatifs pour un ou plusieurs acteurs issus de ce collectif.

Dans son programme de recherche, Theureau reprend aussi les considérations de chercheurs (Maturana et Varela, 1994) sur trois domaines de phénomènes. Dans le cadre de l'énaction, il est possible de distinguer trois types de couplage. Un couplage de premier ordre organise la relation entre un système vivant et son système nerveux. En parallèle, il existe un couplage de second ordre qui met en relation un système vivant et son environnement. Enfin, il est noté un couplage de troisième ordre entre différents systèmes vivants ayant un système nerveux. Ce couplage de troisième ordre semble particulièrement intéressant pour accéder à l'activité collective. En effet, ce troisième couplage conforte l'idée que si l'individu est autonome, il est aussi possible d'envisager une activité collective autonome qui peut se constituer à partir des activités individuelles.

Dans ce cas, il est possible d'observer des phénomènes d'émergences de comportements qui n'existent pas au niveau individuel et qui apparaissent au niveau collectif à l'image par exemple des comportements dans les stades (Hourcade, 2002) ou des joueurs sur un terrain de foot (Reynes et al., 2007). Reprenant les travaux de Maturana, Perrin (2011) apporte d'importantes précisions pour notre étude, sur le couplage structurel de 3^e ordre. Ce couplage qui rassemble plusieurs acteurs est dynamique et porteur de transformations. À partir de

l'exemple d'un binôme de céistes en canoë biplace, Perrin montre comment les comportements des deux rameurs se perturbent mutuellement et engendrent un mécanisme de compensation : « *les comportements du système A perturbent le système B et les comportements compensatoires du système B perturbent à leur tour le système A dont les comportements compensatoires perturbent de nouveau le système B et ainsi de suite récursivement tant que le couplage est ininterrompu* », (Perrin, 2011b, p. 80). Au regard de ces aspects, deux structures congruentes partageant certaines facultés peuvent ainsi « *co-évoluer ou co-dérivée* » et, in fine, s'influencer mutuellement et assurer une modification congruente de leurs comportements.

Ces considérations ont des conséquences importantes pour notre étude. Les mécanismes décrits qui se déroulent au sein de ce couplage permettent, selon nous, de prendre en compte de manière simultanée divers phénomènes (compensation, coopération, perturbation, etc...) qui agissent au sein de l'activité collective. À travers notre recherche, nous souhaitons appréhender ces phénomènes et les hypothèses présentées (énaction et conscience préreflexive) permettent, selon nous, de dégager des résultats intéressants. À travers le PRCA, les interactions sont envisagées à partir de l'articulation des cours d'expérience et des cours de vie. Dans nos analyses les dynamiques du monde propre des trois acteurs sont associées. Ces dynamiques sont-elles mêmes liées aux dynamiques de la triade en interaction.

Selon certains chercheurs, l'activité collective (sociale-individuelle) repose sur des situations de partage, de complémentarité, de congruence mais aussi sur des phases de discordances qui peuvent générer des tensions ou des incompréhensions (Poizat et al., 2008; Saury, 2008). Nous rejoignons ces auteurs en considérant que cette activité collective met en jeu divers processus coopératifs et concurrentiels qui produisent des effets sur les partages mais aussi sur les oppositions de sens, de tensions, d'intérêts, etc. L'activité sociale-individuelle peut ainsi, d'une part, enclencher des phénomènes catalysant des contraintes, des discordances ou des résistances (Lhuilier, 2009). Elle peut déboucher, d'autre part, sur des préoccupations, des orientations communes et la construction de nouveaux savoirs. Ainsi, en partageant des préoccupations et/ou les attentes, les savoirs mais aussi les autres composantes du signe, nous faisons l'hypothèse qu'il est possible de mieux comprendre comment l'activité collective, en perpétuelle évolution, réagit aux perturbations et aux compensations issues de l'activité individuelle de chaque intervenant et comment l'activité collective peut produire des transformations de l'expérience de chaque interactant.

2.4.2. Deux voies complémentaires pour accéder à l'expérience : analyser l'activité « individuelle-sociale » et l'activité « sociale individuelle »

Dans le cadre du PRCA, nous envisageons deux approches complémentaires pour accéder à l'expérience. La première mobilise l'activité « individuelle-sociale ». L'enjeu est d'analyser l'activité d'un acteur en particulier qui est ontologiquement en relation avec d'autres individus. Cette approche est considérée comme limitée, car elle ne permet pas d'avoir accès à l'activité collective, à « *l'activité d'autrui et plus largement à l'environnement social et culturel* » (Theureau, 2006, p. 88). Autrement dit, cette description est féconde pour modéliser l'activité de chaque acteur mais elle apporte peu d'informations sur l'activité collective. Or comme autrui fait partie du couplage structurel de chacun des acteurs, il devient nécessaire d'accéder à l'activité collective en utilisant un deuxième niveau d'analyse. L'approche du collectif par l'analyse sociale-individuelle constitue une voie complémentaire intéressante et féconde pour permettre la description de dimensions non triviales de l'activité collective (Saury, 2008). Cette activité sociale-individuelle peut rendre compte de l'articulation des activités « individuelles-sociales ». ⁶ Ainsi, c'est en caractérisant les formes d'articulations qu'il devient possible, selon nous, d'accéder à l'expérience vécue d'une triade engagée dans un travail partenarial.

2.4.3. L'articulation des cours d'expérience et des cours de vie

2.4.3.1. L'articulation des cours d'expérience

Le cours d'expérience est considéré comme « *la construction du sens pour l'acteur de son activité au fur et à mesure de celle-ci, ou encore l'histoire de la conscience pré-réflexive de l'acteur* » (Theureau, 2006, p. 48). Cet objet théorique permet donc de décrire finement l'activité selon le point de vue de l'acteur en la réduisant à la partie la plus significative pour lui. Le cours d'expérience permet ainsi de restituer le flux de l'expérience vécue sur un temps court de quelques dizaines de minutes tout au plus. En découpant l'action en unités réduites et en les mettant en lien les unes au regard des autres, il est possible de reconstruire de manière plausible la dynamique de l'activité d'un acteur. En analysant la succession des unités du cours d'expérience, un chercheur peut accéder à la singularité du couplage entre l'individu et son

⁶ Par « *articulation* » nous attendons la manière dont les processus coopératifs et concurrentiels engagent l'activité d'un collectif en situation de travail. Ainsi, nous nous distinguons de Veyrunes (2007) qui considère l'articulation à l'aune des préoccupations. Pour notre part, il y a différentes formes d'articulations qui peuvent rendre compte des préoccupations, mais aussi d'autres composantes du signe hexadique. Ces formes d'articulations peuvent se faire sur la base de divergences et de convergences d'attentes, de savoirs, etc... Elles peuvent aussi se construire à partir de E, A, S, R, I, U concomitants, indépendants ou séparés.

environnement. Il peut saisir, de manière dynamique, une partie des préoccupations, des actions, des émotions et des savoirs d'un acteur qui agit en situation.

Dans notre travail, nous souhaitons saisir comment plusieurs acteurs en situation, au gré des diverses interactions, construisent leur expérience. L'objectif est de reconstruire l'expérience vécue des acteurs dans une situation potentiellement collective en relation avec des caractéristiques extrinsèques de l'environnement matériel ou social. Dans cette optique, il est nécessaire « *d'articuler* » les cours d'expérience des membres de la triade. En rejoignant Theureau (2006), nous considérons qu'une articulation est possible dans la mesure où l'activité d'un acteur est significative pour un autre et modifie son activité. Sur cette base, il est envisageable d'accéder à l'activité collective de plusieurs acteurs engagés dans une action partenariale.

Si l'articulation repose sur un partage de significations, elle peut révéler des processus coopératifs et concurrentiels entre plusieurs individus (Bourbousson et al., 2011; Saury, 2008). À titre d'exemple, nous avons analysé l'engagement collectif du PE et de la MNS pour récupérer une perche sur un coin du bassin. Les deux acteurs partageaient les mêmes significations sur l'objet. Ils s'accordaient ponctuellement pour coopérer dans cette quête et ils exprimaient une convergence de préoccupations sur la façon de récupérer l'objet au plus vite.

Cependant cette convergence de préoccupations peut conduire dans une autre situation au développement d'une activité concurrentielle entre les individus. Pour illustrer notre propos, nous pouvons avoir deux acteurs qui partagent une même préoccupation comme par exemple, « *obtenir un maximum d'espace de travail* » pour évoluer le plus confortablement avec les élèves. Si l'espace est restreint et que les conditions d'exercice deviennent difficiles, il est tout à fait probable que les deux acteurs font l'expérience soit une activité coopérative soit une activité concurrentielle. Ils pourront aussi, en fonction de l'évolution des contingences, faire alterner les deux processus pour, in fine, atteindre leur but.

Pour notre recherche, l'objet théorique « *cours d'expérience* » nous permet ainsi, d'une part, d'accéder à la dynamique sociale-individuelle de la triade d'acteurs telle qu'ils la vivent dans la perspective située. D'autre part, nous pouvons étudier et identifier le produit des transformations qui s'opèrent au sein de l'activité collective en articulant les activités individuelles des membres du collectif.

Le grain d'analyse que nous ambitionnons de mettre en place pour accéder à l'expérience des acteurs sur plusieurs séances de natation nous impose néanmoins de convoquer un autre objet théorique à savoir le cours de vie.

2.4.3.2. *L'articulation des cours de vie*

Dans notre étude, nous avons considéré la nécessité d'une approche basée sur une analyse de l'expérience sur des empanns longs engageant des acteurs autour de problématiques communes significatives pour chacun d'eux. De son côté Theureau, dans le cadre de son programme de recherche, propose l'objet théorique du cours de vie pour analyser l'activité sociale d'individus sur une échelle temporelle plus longue que le cours d'expérience. Le cours de vie permet d'accéder à l'expérience d'un acteur tout au long de sa vie de manière discontinue.

Les différents épisodes étudiés par le chercheur ne doivent pas nécessairement se suivre de manière chronologique et continue. En utilisant cet outil, il est possible de sélectionner chez l'acteur des moments significatifs pour lui, qui permettent de saisir l'histoire des transformations de son expérience.

En articulant les cours de vie, c'est-à-dire en mettant en relation plusieurs cours de vie, il devient possible de saisir l'activité individuelle et collective d'acteurs sur plusieurs séances de travail. Cette articulation repose sur le fait que les partenaires inclus dans ce collectif « *partagent* » des significations, des préoccupations, des attentes, des représentations ou des savoirs communs. En retour, ce partage conduit à des transformations de l'activité individuelle à l'échelle temporelle de plusieurs séances.

À titre d'exemple, nous avons traité une situation qui engageait les trois acteurs dans une réflexion sur les contenus d'un atelier. Dans ce passage un, deux ou quelquefois les trois membres de la triade se sont associés et ont éprouvé, par moment, les mêmes composantes du signe. Ils pouvaient partager des U lorsqu'ils étaient en briefing, des R quand ils constataient l'inefficacité d'ateliers, des E et des A lorsqu'ils s'accordaient pour faire progresser les élèves en difficulté à l'échelle de plusieurs séances. Ils exprimaient aussi des régularités dans leur activité individuelle comme des mécanismes d'auto-organisation au niveau de la répartition des élèves ou la mise en place de routines pour lancer les consignes ou réguler les déplacements des nageurs. Ils pouvaient aussi articuler des préoccupations et des savoirs sur la manière de s'organiser autour des bassins de natation au cours de la séquence.

Sans cette idée de partage, il devient, à notre avis, difficile d'articuler quoi que ce soit. Comme nous l'avons vu pour le cours d'expérience, la notion de partage ne renvoie pas systématiquement à l'idée d'accord, d'alliance et de consensus. Un partage de préoccupations ou de savoirs peut déboucher sur une activité concurrentielle. Deux acteurs peuvent partager la même préoccupation et s'opposer pour atteindre le même but, comme par exemple, aller plus vite que l'autre dans une course. Deux acteurs peuvent partager le même savoir et s'affronter pour entretenir une relation ou obtenir une légitimité. Pour illustrer notre propos, deux

instructeurs qui enseignent l'esquimautage en kayak peuvent s'opposer sur l'approche didactique et/ou pédagogique à destination des apprenants.

Dans notre étude, nous souhaitons analyser le flux global de l'expérience de trois acteurs sur des empan temporels discontinus. Pour aborder ce processus collectif, nous considérons qu'il est intéressant d'articuler les cours de vie des trois acteurs tout en prenant en compte des éléments qui sont relatifs à la conscience réflexive. Nous avons constaté une posture de recul réflexif des acteurs engagés lors des entretiens avec nous. Les acteurs se sont, par exemple, remémoré une situation datant de plusieurs années qui a fait choc pour eux. Nous avons en tête le cas de la MNS qui a dû intervenir pour éviter un accident lié à une mauvaise utilisation du mannequin pour l'entraînement au sauvetage. Lors des entretiens, cette actrice, dans un moment d'évocation d'un incident de surveillance, est revenue sur son activité à l'évènement marquant de la noyade. Elle a précisé le cheminement qui l'avait amenée à mettre en œuvre de nouvelles conduites à tenir pour éviter que ce type d'évènement ne se reproduise.

Ces éléments relatifs à sa prise de recul nous ont donné des indices pour une meilleure compréhension de son activité au sein des épisodes discontinus du cours de vie. Nous rejoignons ainsi Theureau (2006) en considérant qu'il est donc possible d'inclure des épisodes de pratiques réflexives pendant lesquelles l'acteur analyse son travail, prend du recul sur ses émotions ou ses significations. Certaines recherches « *supposent* » leur présence (Leblanc et al., 2021). Ces épisodes correspondent à des postures réflexives connectées au cours de vie que nous considérons comme intéressantes, dans une optique compréhensive, pour éclairer notre connaissance des mécanismes en jeu et affiner nos interprétations.

Par l'articulation des différents cours de vie qui incluent donc des pratiques réflexives, nous envisageons ainsi de rendre compte de la dimension collective de l'expérience. En construisant des descriptions symboliques des cours d'expérience et des cours de vie des membres de la triade et en les articulant, nous considérons qu'il est possible d'obtenir une réduction « *acceptable* » du réel étudié. Cependant si les structures significatives convoquées ainsi que leurs articulations sont nécessaires pour dégager des résultats, nous estimons que les apports de la théorie de l'enquête ont un intérêt heuristique pour notre étude. Nous proposons maintenant de montrer les liens que nous souhaitons tisser avec les travaux de Dewey (1938) et le PRCA dans lequel s'inscrit notre travail.

3. De l'enquête individuelle à l'Histoire

Dans cette dernière section, nous présentons trois parties relatives au cadre théorique de l'enquête de Dewey :

- La première partie propose de tisser des liens entre la théorie de l'enquête et l'énaction dans le but d'appréhender l'expérience et la construction de savoirs.
- La deuxième partie présente les apports du cadre théorique et des différentes étapes du schème de l'enquête à notre étude.
- La troisième partie évoque les limites relatives à l'utilisation de la théorie de l'enquête.

En rapprochant la notion d'Histoire et la théorie de l'enquête, nous avons constaté l'existence de liens intéressants permettant de rendre intelligible la manière de penser et d'agir des acteurs et d'accéder à la transformation dynamique de leurs préoccupations et de leurs savoirs. Les Histoires étaient composées d'enquêtes dans lesquelles les ouverts correspondaient à l'émergence d'indéterminations, les développements étaient associés à la transformation ou pas des dispositions à agir et les clôtures coïncidaient aux départs pour de nouvelles indéterminations.

Ainsi en utilisant la théorie de l'enquête nous pouvions, d'une part, rendre intelligibles les processus de construction de sens et de savoirs. D'autre part, nous pouvions restituer le caractère dynamique de nos Histoires.

Dans notre étude, l'objectif était d'accéder à l'expérience vécue de trois acteurs en décrivant l'évolution de leurs significations et l'émergence, le renforcement ou l'affaiblissement de leurs savoirs sur plusieurs séances de natation. Au regard des éléments que nous venons d'évoquer, nous considérons que les apports de la théorie de l'enquête de Dewey (1938) peuvent constituer un apport pertinent et complémentaire au programme de recherche du cours d'action et au développement de nos Histoires.

3.1. Les liens entre la théorie de l'enquête et l'énaction dans le but d'appréhender l'expérience et la construction des savoirs

Dans cette partie, notre but est d'établir des liens entre la théorie de l'enquête et l'énaction. L'idée est de construire un cadre théorique adéquat pour notre étude empirique. Pour appréhender l'activité dans sa dimension processuelle et dynamique, les travaux de John Dewey proposent des instruments qui permettent justement de circonscrire notre objet de recherche et d'en rendre possible son analyse. Comme le précise Thievenaz (2012, 2019), en explorant les processus sous-jacents à la construction de l'expérience des individus, Dewey va élaborer des outils conceptuels permettant de comprendre comment l'acteur, en situation, construit et transforme ses significations et ses savoirs dans le cours de son action. Si la théorie de Dewey «*formalise un modèle d'intelligibilité des conditions et des processus qui permettent aux individus d'enrichir leur expérience dans et par l'activité*» (Thievenaz, 2019, p. 19) quels liens pouvons-nous établir avec le cadre éactif dans lequel s'inscrit cette recherche ?

Issus du courant philosophique du pragmatisme américain, John Dewey «*va proposer une épistémologie empirique visant la compréhension de la connaissance comme activité humaine fondamentale non réductible à un modèle scientifique unique a priori et unifié à terme*». (Gros, 2011, p. 3). Son idée principale repose sur le fait que les savoirs obtenus pendant le processus de l'enquête constituent des moyens permettant à un individu d'arriver à ses fins.

En comparant des éléments des travaux de Dewey à ceux de Varela, plusieurs rapprochements sont à établir entre les deux théories.

Les deux auteurs dégagent une conception issue de la biologie pour penser la cognition et faire un lien avec l'expérience humaine. Certes même si ces deux compréhensions du vivant diffèrent à la base, elles permettent un rapprochement entre la vision de l'activité humaine de Dewey et l'idée d'un couplage structurel (Varela, 1989) dans lequel sujet et environnement interagissent.

Pour Dewey, l'activité humaine est appréhendée sur des échelles temporelles importantes. Elle est constituée par une succession de «*transactions*» entre les acteurs et le milieu qui conduisent à un rythme continu d'équilibres et de déséquilibres (Dewey, 1938). Lorsque les déséquilibres apparaissent sous forme de questionnements, de tensions, d'incompréhensions, un nouvel équilibre se met en place à partir d'un mécanisme d'enquête. Dans ces travaux, Dewey précise sa vision dynamique de la succession des équilibres et déséquilibres. Pour lui, au travers de ce

qu'il appelle l'enquête, l'acteur retrouve un nouvel équilibre qui ne correspond pas à la position antérieure (Thievenaz, 2012b). Des modifications vont se produire au sein de l'environnement et/ou de l'individu pour placer ce dernier dans une nouvelle situation qui produira naturellement et de manière itérative de nouveaux déséquilibres. Prenons un exemple pour illustrer notre propos. Un nageur dans une rivière est soumis, d'une part, à toute une série de forces relatives au milieu naturel (courant, poussée d'Archimède) productrice de déséquilibres. D'autre part, au cours de son déplacement dans l'eau, ce nageur génère également de nouveaux déséquilibres sur son corps. En effet chaque mouvement de bras et battement de jambes qu'il réalise va compenser musculairement un déséquilibre mais va en générer d'autres. Ici, ce sont le nageur et la rivière qui sont générateurs de déséquilibres.

En analysant la théorie de l'enquête, l'approche proposée par Dewey nous a donc semblé en partie compatible avec notre approche. En effet, pour Dewey, d'une part il était nécessaire d'aborder l'expérience par son aspect longitudinal en « *prenant en compte sa transformation tout au long d'un continuum expérientiel* » (Dewey, 1959, cité par Dieumegard, 2023, p. 38). D'autre part, le théoricien envisageait l'expérience comme un processus social imbriqué dans les situations et les relations humaines (Dewey, 1938).

Dewey fournit une théorie qui permet d'investiguer l'activité humaine en réalisant des travaux sur le terrain de l'action. Divers travaux évoquent le potentiel heuristique de son travail. Albero (2019), par exemple, démontre comment l'enquête se présente comme l'un des processus majeurs pour faire un lien entre la production de savoirs des acteurs et leur mise en œuvre par leur engagement au cours de leurs actions. De son côté, Thievenaz (2019) interroge le caractère opérationnel de la théorie de l'enquête pour investiguer l'activité d'acteurs impliqués dans divers champs professionnels en cherchant à déterminer dans quelle mesure l'enquête peut constituer une méthode pour traiter des données empiriques. En soulignant les enjeux épistémologiques, théoriques et méthodologiques attachés à la théorie, l'auteur souligne l'intérêt d'utiliser le concept tout en précisant qu'il n'est pas immédiatement exploitable.

En effet dans un environnement incertain, imprévisible, la cognition peut être complexe, singulière et difficile à saisir par un observateur extérieur. Dans le domaine de l'intervention en milieu scolaire qui nous intéresse, cet aspect est confirmé par plusieurs auteurs. Pour Riff et Durand (1993), l'acte d'enseigner est « *insoluble et contradictoire* ». Les processus décisionnels qui interviennent au gré des impératifs et imprévus lors des diverses interactions

ne peuvent s'appliquer comme dans des situations à but unique. De surcroît, les buts qui amènent à l'action sont souvent contradictoires, plaçant l'enseignant face à des dilemmes difficiles à surmonter (Riff et Durand, 1993).

A ce propos, Dewey développera la thèse suivante : « *le schème du comportement préfigure le schème de l'enquête d'un point de vue fonctionnel* » (Gros, 2011, p. 14). L'auteur va chercher à appréhender l'activité pour déterminer comment une situation offre une opportunité à un individu pour s'adapter à la situation dans laquelle il évolue et apprendre, in fine, à enrichir son expérience.

Pour l'auteur, les savoirs n'existent pas en tant que tels. Ces derniers sont présents car ils deviennent significatifs pour l'individu à partir d'une situation qu'il expérimente. Ces savoirs expérimentés sont le résultat d'une adaptation, d'un processus qui s'élabore sur des temporalités plus ou moins longues. Les savoirs, les habitudes peuvent, dans des perspectives particulièrement perturbées, être remis en cause par leur confrontation au réel des situations rencontrées (Thievenaz, 2019b). Pour Dewey, qui est influencé par Darwin, les transactions que l'organisme a avec son environnement sont symétriques. Le milieu dans lequel évolue l'individu dispose de ressources biologiques, historiques, sociales qui peuvent impacter l'expérience de l'acteur. Les transactions dans le flux dynamique de l'activité, que l'individu entretient avec le milieu, lui offrent des possibilités de transformation. Si les ressources de l'acteur, à savoir, son potentiel d'agir, ses savoirs sont en adéquation avec celles du milieu alors un équilibre s'instaure.

Cependant, face à une indétermination, une situation problème pour laquelle le sujet n'a pas de réponse, ou ne dispose pas de ressources suffisantes ou pertinentes, un déséquilibre se produit entre les deux entités (Thievenaz, 2012b). Ici nous observons une différence ontologique avec l'énaction. En effet dans le cadre éenactif, le retour à l'équilibre ne serait pas systématique.

Grâce au processus de l'expérimentation active et passive, l'acteur acquiert de nouveaux savoirs. Pour Dewey, l'acteur passe par plusieurs étapes pour retrouver l'équilibre. Il passe par une étape « *d'expérimentation active* » dans laquelle se met en place un processus réflexif et procédural qu'il nomme la « *démarche d'enquête* ». L'individu, perturbé par la situation, s'implique, met en place une activité d'enquête pour tenter de dépasser les obstacles qu'il rencontre et trouver de nouvelles adaptations aux perturbations du milieu dans lequel il évolue. Les produits de l'expérimentation permettent à l'acteur de construire de nouvelles ressources,

des savoirs expérimentés, nommées « *des assertions garanties* » qui lui donnent l'occasion d'instaurer, pour un temps donné, un nouvel équilibre avec son environnement (Dewey, 1938). Les savoirs acquis au cours de cette période de déséquilibre représentent une nouvelle base opérationnelle qui engage l'acteur à agir dans des situations analogues (Paggetti, 2020).

Après avoir répété et testé plusieurs fois ces savoirs dans des situations similaires l'acteur, va les « *expérimenter de manière passive* » pour les transformer en habitudes. Les habitudes sont présentes et intégrées à l'activité des acteurs. Elles ne sont pas créatrices de savoirs mais « *elles sont des classes d'actes fondées sur l'expérience qui deviennent, par répétition et la familiarité culturelle, des « gestes signifiants* » au sens de Mead (1934, cité par Lorino, 2013, p. 228). Ces gestes signifiants peuvent devenir, à terme, des routines. Ces habitudes, ces routines lui permettront ainsi d'établir, avec son environnement, un équilibre temporellement situé. Dans le continuum de son activité, l'expérience sera remaniée. L'acteur, au gré des équilibres et déséquilibres, va s'enrichir progressivement de nouveaux savoirs.

Ainsi, pour résumer, Dewey considère que l'individu acquiert des savoirs lorsqu'il est confronté à une situation-problème ou une difficulté particulière. Les acquisitions ne peuvent se faire, a priori, hors contexte. Elles sont le résultat d'une démarche d'enquête dans un environnement situé qui permet à ce dernier de trouver des solutions et dégager de nouveaux savoirs. Les résultats de ces processus lui permettent ainsi, de manière dynamique, d'enrichir son expérience et in fine son pouvoir d'adaptation à son environnement.

Les travaux de Dewey qui analyse les relations entre l'individu et son milieu lui ont permis de construire un modèle intéressant et applicable à notre champ d'investigation. Ces premiers éléments nous conduisent à rentrer dans le détail de la théorie de l'enquête pour en saisir toute la portée pour notre analyse empirique.

3.2. En quoi la théorie de l'enquête constitue une contribution pour notre étude ?

Le processus d'enquête révélé par Dewey, dans le cadre de sa théorie, se présente comme un modèle d'analyse empirique totalement imbriqué à l'activité humaine. Autrement dit, les mécanismes activés au cours de l'enquête font partie du processus de la vie même. Ces derniers sont initiés lorsque l'acteur est face à une indétermination, confronté à une situation nouvelle, qu'il n'est pas en mesure de solutionner habituellement. Devant l'inconfort, la « *discontinuité*

dans l'expérience » (Thievenaz, 2017), l'enquête démarre. Face à l'indétermination, l'acteur va dès lors investiguer de manière raisonnée les différentes dimensions de la situation en suivant différentes étapes précises.

Pour Dewey, toutes les interactions entre un individu et son environnement ne donnent pas nécessairement une production de savoirs. Le potentiel adaptatif est activé lorsque l'acteur, face à une situation-problème, se met à réfléchir à la situation (Lorino, 2013), à mettre en œuvre « *un process réflexif* » (Dewey, 1910, cité par Thievenaz, 2012a) ou « *intellectif* » (Paggetti, 2020). Dans ce cas, un ensemble de processus cognitifs, relatif à la démarche d'enquête, s'élabore pour permettre à l'acteur d'agir en prenant des décisions adaptatives.

3.2.1. Intérêts des différentes étapes du « schème commun de l'enquête »

Pour Dewey, un schème universel retraduit la totalité des mécanismes cognitifs à l'œuvre lorsqu'un individu est confronté à une situation problématique qui le perturbe en passant par cinq étapes :

- L'ouverture de l'enquête : dans cette première étape, l'acteur, confronté à une indétermination, est déstabilisé, confus, troublé, en proie à des doutes voire étonné. Certains auteurs évoquent le sentiment d'un commencement (Albero, 2019; Thievenaz, 2017) relatif au fait que l'acteur saisit qu'il est face à une situation-problème, une nouveauté, une perturbation. La situation enclenche chez ce dernier le processus de l'enquête.
- L'institution du problème : au cours de cette deuxième étape, Dewey considère que l'individu, dans sa conduite de l'enquête, va chercher à découvrir, par des observations, « *des inférences menées de façon systématique et progressive* » (Thievenaz, 2012a, p. 71) à identifier les raisons, les causes et les mécanismes sous-jacents qui sont à l'origine de cette situation. À ce stade, le problème ouvre un espace de réflexion à l'acteur. Celui-ci a identifié l'indétermination à laquelle il était confronté. Il tend à la rendre intelligible alors qu'elle ne l'était pas auparavant. Il perçoit clairement le déséquilibre avec son environnement. Il finit par saisir le type de problème qui est face à lui, fait un constat mais il n'a pas, à ce moment-là, de solution à objectiver.
- L'élaboration de propositions : à ce stade l'acteur cherche à échafauder des « *suggestions* », des pistes visant à remédier à la situation. Ici, l'individu cherche concrètement les moyens pour répondre à l'indétermination. Il élabore des hypothèses, les visualise, les verbalise, les spécifie par le dessin ou la rédaction. Albero note que les

processus cognitifs mis en jeu investissent l'esprit mais aussi le corps en mouvement (2019). De cette étape se dégage toute une série d'idées qui réduisent son inconfort. L'acteur envisage, à terme, d'opérationnaliser les éléments significatifs pour lui qu'il a découverts, imaginés et qu'il veut tester.

- L'expérimentation des propositions : au cours de cette étape, l'acteur teste les « suggestions » qu'il a envisagées précédemment. Il tente de trouver un nouvel équilibre en mesurant la pertinence des choix qu'il a opérés au regard du problème rencontré. Il cherche à opérationnaliser l'expérimentation en éliminant les hypothèses qui ne semblent pas cohérentes ou inefficaces et en améliorant de manière progressive les options retenues. Il sélectionne enfin une suggestion qui permet de rétablir l'équilibre. Cette étape est fondamentale pour Dewey car elle est le siège privilégié du raisonnement. Comme le rappelle Aurélien Gros, le raisonnement selon Dewey c'est « *l'ensemble des opérations qui consistent à faire l'examen des hypothèses suggérées et de leurs implications possibles. Une hypothèse, une fois suggérée, est sous-pesée, mise en rapport avec d'autres hypothèses possibles, afin de déterminer sa valeur opérationnelle et fonctionnelle. Elle est notamment référée à des enquêtes antérieures qui permettent d'anticiper les conséquences de son application. Le raisonnement permet de déterminer pas à pas le choix le plus opérationnel parmi les concepts et les hypothèses suggérés* » (Gros, 2011, p. 17).
- La transformation ou pas des dispositions à agir : cette dernière étape du processus permet à l'acteur de considérer qu'il a pu dépasser l'indétermination en éprouvant de manière opérationnelle la suggestion choisie. La situation est intelligible, suffisamment claire pour qu'une opinion soit conscientisée ou affirmée. Des actes sont ensuite mis en œuvre dans la situation précise pour résoudre le problème.

Ces différentes étapes peuvent être présentées sous la forme d'un schéma qui révèle la dynamique des différentes étapes du processus précédemment décrit :

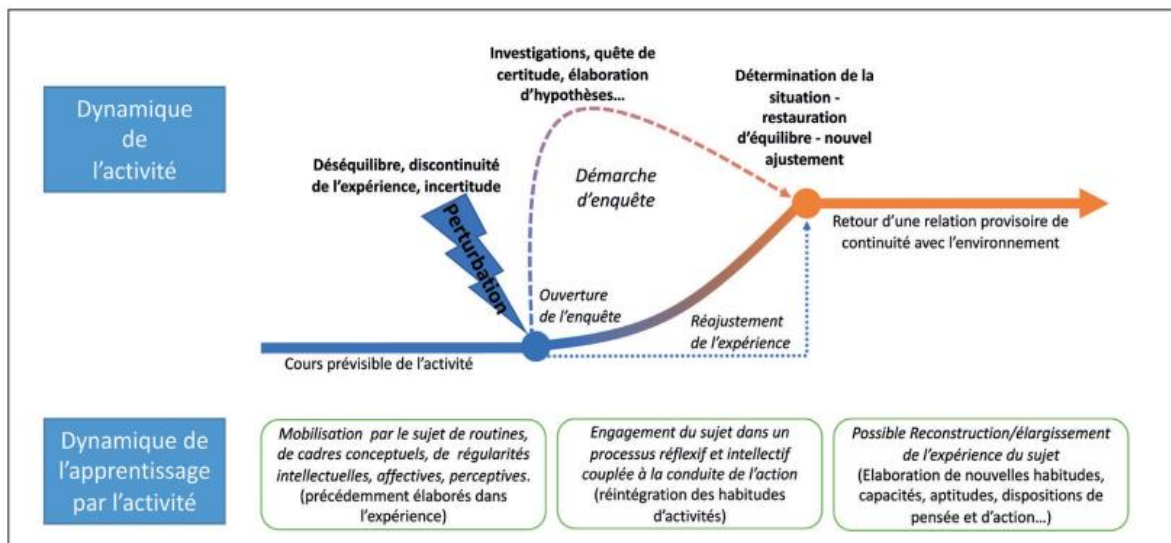


Figure 1 - La démarche d'enquête (Thievenaz, 2019, p. 23)

Le résultat du processus de l'enquête tend à produire des changements des cadres de pensée et d'action qui assurent la continuité de l'expérience (Thievenaz, 2012a) chez l'individu.

Un nouvel équilibre qui ne correspond pas à une situation antérieure s'instaure entre l'acteur et son milieu. À ce stade, celui-ci a transformé son rapport à l'environnement de manière permanente. Il a construit une nouvelle opinion, de nouveaux savoirs que Dewey nomme des assertions garanties et a formulé ainsi un jugement final (Thievenaz, 2012a). Une solution provisoire au problème est trouvée et l'enquête se termine pour un temps.

Le processus décrit sera de nouveau activé lorsqu'une nouvelle indétermination sera significative pour l'acteur. Ce dernier au cours de son action, au gré des changements perpétuels avec le milieu dans lequel il évolue, va réactualiser ses préoccupations, être exposé à de nouvelles émotions qui le conduiront à réévaluer la situation.

La multiplicité des enquêtes qui s'enchaînent tout au long de la vie va, selon Dewey, permettre d'enrichir le vécu des acteurs et augmenter leur pouvoir d'agir. Au gré des interrogations, des étonnements, des inquiétudes et des interactions de nouveaux savoirs vont se développer et élargir l'expérience de chacun. Le sujet deviendra plus expérimenté et en agissant il sera plus éprouvant (Thievenaz, 2019b).

3.2.2. *Les bénéfices de la trame de l'enquête pour notre étude*

Les différentes étapes génériques du schème de l'enquête mettent en évidence des processus d'investigation, d'enrichissement des savoirs et d'engagement dans l'intervention qui nous semblent pertinents à exploiter dans le cadre de l'analyse collective de la triade étudiée.

Nous faisons l'hypothèse que ces étapes présentent un intérêt heuristique non négligeable pour analyser les Histoires. En effet, les outils analytiques des structures significatives se limitent, au niveau du cours d'action, à leurs ouvertures, leurs développements, et leurs clôtures. Or les différentes étapes du processus de l'enquête (émergence d'une indétermination, perception d'une indétermination, élaboration des propositions, expérimentation des propositions, transformation ou pas des dispositions à agir, départ pour une nouvelle situation indéterminée) offrent plusieurs intérêts. Elles permettent, d'une part, d'organiser les données en cinq étapes clairement identifiées. Par l'agencement des données dans la trame de l'enquête, il devient, par exemple, plus aisé d'identifier les concomitances ou les décalages de significations, de préoccupations ou de savoirs. Ces éléments peuvent constituer une aide ultérieure à l'articulation des activités individuelles et collectives de la triade. Elles apportent, d'autre part, de la complexité et un enrichissement intéressant pour détailler les Histoires que nous développerons dans les chapitres suivants.

Sur la base du programme de recherche du cours d'action, nous pensons donc y adjoindre le schème de l'enquête. Par ce choix nous envisageons ainsi d'utiliser le signe hexadique pour analyser l'expérience vécue à chaque instant et profiter des différentes étapes de l'enquête pour accéder aux processus coopératifs et concurrentiels.

Pour rappel, nous nous inscrivons dans l'idée que les sujets construisent des savoirs et qu'ils alimentent leur expérience dans le cours de leur activité à l'occasion de leur engagement dans l'action. La théorie de l'enquête rappelle ces éléments, à savoir la présence d'une démarche organisée, la vision d'une progression, pas à pas face à un environnement incertain et flou.

Nous considérons que le caractère commun du schème de l'enquête le rend applicable à notre approche de l'expérience humaine. Il correspond à notre pratique de pensée ayant un début et un aboutissement constitué et dès lors à notre pratique de recherche en tant que telle. Il se présente ainsi comme un moyen mobilisable, pertinent, pour nous aider à comparer des manières de résoudre des problèmes et d'explorer des séquences de perturbations.

De surcroît, nous considérons que la démarche d'enquête peut nous permettre d'enrichir la dimension sociale individuelle de nos analyses. Les perturbations, ces moments que nous venons d'évoquer et qui font « *choc* » dans l'expérience des acteurs, peuvent ainsi nous amener

à conduire notre propre enquête dans notre recherche dans l'optique de comprendre les déterminants de l'action de plusieurs acteurs en situation de travail partagé. Nous considérons que par l'outil théorique de l'enquête nous pouvons accéder à l'intelligibilité des situations où les acteurs peuvent enrichir leurs expériences dans le cours de leurs actions (Thievenaz, 2019a). En explorant le réel, dans les situations ordinaires d'enseignement de la natation pendant lesquelles se déroulent des situations perturbantes, problématiques, voire conflictuelles, nous considérons que le processus d'enquête agit. Il produit des transformations dans l'activité de l'acteur que nous cherchons à saisir, des transformations de son expérience, de nouvelles façons d'agir et de penser.

Enfin, nous percevons un intérêt technologique à l'utilisation de la théorie de l'enquête. En analysant la manière dont les acteurs ont dépassé les obstacles, construit leur expérience, enrichi leurs savoirs, cette théorie se présente comme un modèle universel de l'apprentissage. Elle permet d'aborder l'expérience par processus produits de manière simple et de découvrir comment l'acteur dépasse les indéterminations. Ces éléments peuvent constituer une base de réflexion, source d'apprentissages, pour d'autres professionnels PE et MNS ou bénévoles, placés dans les mêmes conditions de travail.

Cependant des limites et précautions sont à envisager dans la prise en compte des travaux de Dewey pour notre approche.

3.3 Limites relatives à l'utilisation de la théorie de l'enquête

Les limites que nous allons évoquer sont principalement relatives à la compatibilité partielle de la théorie de l'enquête avec l'énaction.

Près de cinquante années de recherche séparent les deux théories. Le schème de l'enquête correspond aux travaux scientifiques de Dewey dans les années 30. Depuis, de nombreux chercheurs ont travaillé sur la question de la transformation de l'expérience et apporté de nombreuses avancées. Dans ses conceptions, Dewey n'accorde pas un primat à l'intrinsèque en considérant l'asymétrie du couplage acteur/environnement.

La théorie n'est pas considérée, par certains chercheurs contemporains, comme un projet qui permet d'étudier l'activité humaine à travers ses composantes émotionnelles ou corporelles (Gros, 2011). L'enquête fait référence au sujet réfléchissant plutôt qu'au sujet agissant. Les assertions, seraient selon lui, le résultat de processus réflexifs. Néanmoins Thievenaz (2021)

relativise ce constat en évoquant la conception holistique de Dewey. Pour lui, le cadre proposé permet, par une approche globale, d'étudier le processus d'enquête en analysant de manière continue les rapports entre l'individu et son environnement. Par cette approche, « *la place du corps est à envisager dans l'implication des fonctions intellectuelles, sensorielles, affectives ou encore motrices* », (Paggetti, 2020, p. 90).

Un autre point de divergence entre les deux théories est à relever au niveau de la notion des « *possibles* » et des « *potentiels* » évoqués dans la partie précédente. Ces notions présentes dans les travaux de Dewey et Theureau sont intéressantes à aborder pour notre étude. Nous notons plusieurs points de rapprochement et de différence entre les deux conceptions des deux auteurs. Dans les situations de la vie courante, l'acteur, tout au long de son activité, a des intentions et doit faire des choix au regard de la situation dans laquelle il est plongé. Il est face à des possibilités et des potentialités.

Pour Dewey « *les possibilités* » sont des idées ou des « *conceptions abstraites* » au regard des potentialités. En reprenant l'histoire du kayakiste évoquée dans la partie précédente, la « *possibilité* » correspond au fait que le rapide est considéré comme franchissable ou infranchissable par l'individu.

La « *potentialité* », pour Dewey, serait le résultat « *des interactions existentielles potentiellement présentes dans l'environnement qui peuvent être actualisées* » (Dieumegard, 2004, p. 55) c'est-à-dire un franchissement ou pas du rapide au regard d'un certain nombre de paramètres liés à l'environnement (hauteur de la chute d'eau par exemple).

La possibilité et la potentialité pourraient concorder dans le cas où le kayakiste pourrait s'engager dans le rapide car il envisagerait que la situation ne soit pas risquée. Dans le cadre de l'enquête, l'acteur analyserait les potentialités de son environnement pour déterminer les possibilités qui lui sont offertes. Au gré des interactions avec le milieu, des expériences passées, des observations, le sujet anticiperait en sélectionnant de manière progressive des possibilités qui se présenteraient au final comme des solutions plausibles. Selon Dewey, c'est donc le milieu (ici la rivière) qui serait prescriptif et qui imposerait au kayakiste de s'engager ou pas dans le rapide. Le théoricien considère ainsi que la situation rencontrée par un acteur se présente comme une « *potentialité objective* », l'espace de la rivière est potentiellement dangereux et le kayakiste le perçoit comme dangereux. Pour Dewey, l'individu peut ainsi agir sur

l'environnement et à l'inverse, le milieu, porteur d'informations, peut perturber de manière importante l'activité du sujet. Les interactions individu/milieu, selon Dewey, sont donc symétriques.

Pour Theureau, les termes de « *possible et potentiel* » prennent un sens différent et traduisent une autre perception de la relation de l'acteur avec son milieu. La « *possibilité* », dans le cadre éactif, se situe au niveau du cours d'expérience. L'expérience de l'individu est asymétrique au regard de son propre couplage structurel et de sa dynamique dans le temps, constituée par la structure d'attente E-A-S. Ici, le kayakiste peut s'engager ou ne pas s'engager dans le rapide en fonction de ses préoccupations et/ou de son état émotionnel par exemple. Les « *possibles* » sont le résultat des interprétations, des perceptions, des émotions et des savoirs propres de l'acteur qui déterminent son action.

La « *potentialité* » correspond à un couplage plus global lié au cours « *d'in-formation* ». Dans notre exemple, le kayakiste est-il capable techniquement ou émotionnellement de franchir ou pas le rapide ? Si la chute d'eau est physiologiquement infranchissable en raison de sa hauteur, la question de l'engagement de l'individu ne se posera pas. Cependant dans d'autres cas, c'est le couplage asymétrique entre le kayakiste et le milieu qui constituera une « *potentialité* » pour l'acteur engagé dans l'action. Dans le cadre éactif, qui accorde un primat à l'intrinsèque, une asymétrie régit la relation organisme/environnement. L'environnement n'est pas porteur d'informations en tant que tel. L'individu, au gré de son histoire personnelle, de ces préoccupations de ses intentions, fait exister ou pas une donnée issue du milieu. Le milieu, ici, n'est pas prescriptif. Dans l'exemple abordé, le kayakiste, en fonction de son niveau technique et de son expérience, détermine s'il peut ou pas franchir le rapide. La rivière peut présenter des obstacles, des dangers incontournables pour certains navigateurs et pour d'autres, en fonction de leur état physique et moral, constituer un espace de jeu et d'entraînement.

Ces remarques nous amènent ainsi à prioriser le cadre éactif. Nous précisons cependant que les indéterminations relevées par les acteurs dans notre recherche sont le résultat de couplage asymétrique avec l'environnement dans lequel ils évoluent et non pas une caractéristique intrinsèque de la situation. Nous nous détachons ainsi de la conception de Dewey sur cet aspect en définissant l'indétermination comme le résultat d'un événement porteur d'incertitudes, d'hésitations et d'interrogations du point de vue de la personne vivant la situation. Pour nous, une situation peut être considérée comme routinière par certains alors qu'elle se présente

comme significativement problématique et porteuse d'une indétermination pour d'autres. Chacun, en fonction de son bagage technique, culturel, de son rapport à la situation, va ainsi attribuer un sens particulier aux événements vécus.

Pour notre recherche qui s'appuie sur le paradigme de l'énaction, nous constatons une compatibilité partielle entre les hypothèses ontologiques des deux cadres théoriques présentés. Cependant d'autres aspects de la théorie de l'enquête nous semblent pertinents à développer pour en saisir la richesse et l'intérêt pour aborder le processus constitutif de l'expérience et des savoirs. Au regard des éléments relatifs à la théorie de l'enquête, nous considérons que les notions d'indéterminations, d'équilibres et de déséquilibres, sont intéressantes pour aborder la construction de l'expérience. Le processus d'enquête propose un cadre analytique sur une longue durée que nous considérons comme pertinente pour nos travaux.

CHAPITRE 4

OBSERVATOIRE POUR L'ANALYSE DE L'ACTIVITE INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE DE PARTENAIRES ENGAGES DANS DES SEANCES D'ENSEIGNEMENT DU SAVOIR-NAGER

La théorie de l'énaction et le paradigme de l'enquête que nous avons adoptés nous ont permis d'élaborer une grille d'analyse pour modéliser et comparer l'activité de trois acteurs engagés dans des séances d'enseignement du savoir-nager à l'école primaire. Ce chapitre a pour objectif de présenter les éléments méthodologiques qui nous ont permis, après une phase de recueil et de traitement des données, de dégager un certain nombre de résultats.

Ce chapitre est structuré en quatre parties :

- La première section dépeint le terrain d'étude de ce travail de thèse. Nous présentons les conditions éthiques et les participants.
- La deuxième section répertorie les types de données que nous avons recueillis qui se composent des enregistrements audiovidéo des leçons, des verbalisations rétrospectives des intervenants lors des entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation et des notes ethnographiques rédigées pendant et après chaque séance de natation.
- La troisième section présente les étapes suivies pour le traitement des données qui passe par la reconstruction et l'articulation du cours d'expérience et des cours de vie de tous les intervenants.
- La quatrième section établit les éléments méthodologiques communs aux trois Histoires réalisées dans cette recherche.

1. Présentation du terrain d'étude

Dans cette section nous décrivons le contexte de développement de cette recherche en présentant les participants et les conditions éthiques correspondant à la mise en place de cette exploration.

Après une phase d'immersion ethnographique d'observation de plusieurs mois (du 5 novembre 2018 au 09 mars 2020) auprès de trois triades d'acteurs volontaires pour participer à l'étude, nous nous sommes concentrés sur des épisodes d'activité collective qui présentaient des caractéristiques favorables au développement de notre étude, à savoir :

- Les extraits analysés devaient avoir un caractère unitaire et constituer ainsi un tout compréhensible sans que nous ayons besoin de faire référence à d'autres situations d'apprentissage.
- Il était nécessaire que les enregistrements donnent lieu à la fois à des verbalisations relatives aux cours d'expérience et aux cours de vie des acteurs.
- Il était nécessaire que des verbalisations réalisées pendant les auto-confrontations et les entretiens de remise en situation puissent éclairer et enrichir les analyses futures.
- Enfin, les passages retenus devaient se présenter comme un prototype de ce que nous souhaitons étudier.

1.1. Les conditions éthiques

Dans le cadre du programme du cours d'action, il est nécessaire de mettre en place un observatoire qui repose sur la collaboration entre le chercheur et les sujets étudiés. Cette collaboration repose sur l'établissement de conditions contractuelles pour le recueil et l'exploitation des données. Pour cela, nous avons sollicité par courriel les enseignants, les MNS et des bénévoles qui intervenaient sur un complexe aquatique dans notre secteur d'intervention. Notre position d'enseignant et de formateur nous a facilité la compréhension des modalités de fonctionnement des structures internes de l'Éducation nationale et des équipements publics. Nous avons obtenu quelques réponses et rencontré, dans le cadre d'une réunion, les intéressés. Nous ne connaissions pas les participants et nous avons profité de ce premier temps de rencontre pour faire connaissance, présenter les grandes lignes de notre projet et les contraintes relatives à nos enregistrements futurs.

Nous avons ensuite rencontré, un mois avant de démarrer l'étude, chaque acteur individuellement pour leur donner les principaux points de notre cadre déontologique qui se résumaient ainsi :

- Afin de garantir l'authenticité des données, les acteurs pouvaient interrompre l'expérience quand ils le souhaitaient.
- Leur anonymat était garanti.
- Il était nécessaire d'obtenir de chaque parent d'élève une autorisation relative au droit à l'image.
- Les travaux avaient une finalité professionnelle et toutes les présentations se faisaient dans un cadre de formation à destination d'enseignants ou de chercheurs.
- Nous devons présenter les résultats de nos investigations après la soutenance de notre travail.
- Les données écrites, sonores et filmées les concernant étaient à leur disposition.

Il nous semblait nécessaire de définir ce cadre de travail pour accéder à l'expérience des acteurs en présence, les rassurer sur nos intentions et démarrer la démarche sans malentendus. Après avoir défini ces conditions de travail, nous avons explicité les détails relatifs aux étapes du protocole de recueil des données empiriques.

Nous savions aussi que la collaboration était basée sur l'établissement d'une relation de confiance entre les acteurs et le chercheur. L'objet des rencontres, de manière collective puis individuelle, visait aussi cet objectif. Comme le précise Leblanc, « *accepter le regard de l'autre sur sa propre activité d'enseignant ne va pas de soi, car elle est souvent vécue comme une pratique engagée, personnelle et intime* » (Leblanc et al., 2008, p. 18). Dans ce contexte, il était nécessaire que le chercheur se montre bienveillant, compréhensif et coopératif avec chaque intervenant.

Afin de conforter la relation de confiance que nous avons tissée avec les acteurs, nous avons aussi insisté sur le fait que notre but n'était pas de porter un jugement sur les interventions ou les choix pédagogiques observés. Notre intention n'avait qu'un unique but, celui d'analyser de manière compréhensive, l'activité individuelle des acteurs engagés dans l'étude.

Du côté des maîtres-nageurs, la relation de confiance a pris plus de temps à s'établir en raison de ma position de conseiller pédagogique en EPS et de formateur associé au BP JEPS « *activité*

nautique » au CREPS. À l'issue d'une rencontre avec l'équipe de MNS, trois volontaires se sont proposés. La direction a donné son accord pour pratiquer les enregistrements des séances sur le temps scolaire. Dans le cadre de nos échanges avec les professionnels, nous avons insisté sur le fait que nous n'étions pas évaluateurs et que les enregistrements vidéo ne pourraient être utilisés dans le cadre professionnel sans l'accord des intéressés. Certains praticiens ont demandé à ne pas être filmés ou à être floutés. Nous avons donc pris les précautions nécessaires pour respecter ces volontés. Du côté des MNS engagés dans la recherche, chacun s'est impliqué de manière différente, au cours des séances et des auto-confrontations. Mais tous souhaitaient prendre du recul et percevaient à travers notre questionnement et notre posture d'observateurs un intérêt personnel pour progresser dans leur pratique.

1.2. Les participants de l'étude

Dans notre travail, nous souhaitons, d'une part, avoir des intervenants différents de par leurs statuts et leurs parcours de formation. D'autre part, nous ambitionnions de faire émerger les émotions, les actions, les préoccupations et les savoirs d'intervenants dans le cadre de séances de natation. L'idée était d'identifier ensuite des points de convergence et de divergence lors de l'analyse de l'activité des acteurs.

Les recueils et les traitements utilisés pour cette thèse sont issus de séries d'observations réalisées au cours des trois séances du 24, 30 janvier et du 7 février 2019. Six intervenants, composant deux triades, étaient en général présents sur le dispositif d'enseignement. Après une série de recueils exploratoires, nous nous sommes concentrés sur trois acteurs en particulier. Les raisons qui nous ont conduits à choisir ce groupe sont multiples. D'une part, les trois intervenants sélectionnés étaient volontaires. D'autre part, nous souhaitions analyser l'activité d'acteurs venant régulièrement à la piscine. Certaines triades étaient composées de bénévoles qui découvraient la structure ou qui venaient de manière très ponctuelle. Placées plutôt en observation qu'en assistance pédagogique, ces personnes étaient en recul et n'interagissaient pas avec les élèves et les autres adultes. Dans ce contexte, nous nous sommes concentrés sur un collectif souhaitant collaborer avec le chercheur et dans lequel nous avons pu observer de nombreux échanges verbaux.

La triade étudiée était composée d'une MNS, Cécile, d'un PE, Théo, et d'une bénévole, Karine.

Voici un tableau résumant les points caractéristiques des participants à l'étude :

<p>KARINE : Bénévole agréée</p>	<p>46 ans, infirmière, deux enfants Accompagne les scolaires à la natation depuis 7 ans Travaille avec Théo depuis 5 ans Nageuse régulière, pratique d'autres sports en amateur Très volontaire pour aider dans ce domaine Sa fille est dans la classe, en CM2 Ne dispose pas d'une formation spécifique en EPS en général et en natation en particulier</p>
<p>THEO : Professeur des écoles</p>	<p>45 ans, deux enfants Enseignant dans l'école depuis 17 ans Enseigne la natation depuis 10 ans Nageur et motivé par cette discipline, sportif amateur Cherche à progresser sur le plan didactique Participe aux animations natation Considère que la natation est une discipline complexe à enseigner à de jeunes élèves</p>
<p>CECILE : Maître-nageuse sauveteuse</p>	<p>43 ans, trois enfants, Exerce son activité depuis 18 ans et depuis 12 ans dans la structure Cheffe de bassin reconnue dans la structure et par les enseignants Participe à la mise en œuvre et à l'organisation du projet de bassin Déclare aimer son métier et être très intéressée par sa dimension pédagogique Ancienne athlète de niveau national en lancer du disque Nageuse régulière Pratique d'autres activités sportives en amateur</p>

Tableau 3.- Présentation des acteurs de la triade numéro 2

2. Recueil des données⁷

Cette section présente le contexte et le lieu du recueil des données. Elle met en lumière le dispositif d'enregistrement des données audiovisuelles pendant les situations de travail et au cours des auto-confrontations.

2.1. Les situations étudiées

Comme nous l'avons évoqué au premier chapitre, l'environnement des bassins limite d'une certaine manière les interactions. Cet aspect impose à l'intervenant des échanges langagiers courts, rapides et directifs. Ces caractéristiques tendent à réduire dans une certaine mesure la durée des interactions verbales entre les acteurs aux abords des bassins. Les échanges deviennent, de fait, relativement plus faciles à étudier dans le domaine de l'analyse de l'activité. Cependant notre étude cherche aussi à analyser les échanges qui ne se produisent pas à la piscine (discussions préparatoires dans le bus, communications informelles à l'école et dans les vestiaires, conversations par courriels).

Le recueil des données relatives à l'activité d'une triade d'acteurs dans ce contexte d'enseignement est donc tout sauf facile. En effet pendant que nous enregistrons les échanges entre les bénévoles et le PE dans le bus qui assurait le transport des élèves à la piscine, la maître-nageuse était en train de préparer sa séance aux abords du bassin. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'elle organisait l'aménagement de son atelier, qu'elle réfléchissait sur la séance à venir ou échangeait avec les autres MNS sur le dispositif d'apprentissage. De la même façon, lorsque Théo programmait sa séance le vendredi soir, lorsque Karine relisait la fiche de la séance, nous n'étions pas à leurs côtés pour recueillir des données relatives à leur activité. Très concrètement, pour des raisons pratiques, nous n'avons pas pu accéder à l'ensemble des cours d'expérience des acteurs.

⁷ Nous conservons la terminologie « *recueil de données* » dans cette étude tout en étant conscient que nous ne procédons pas à une « *cueillette de données* » qui existeraient en tant que telle dans les situations étudiées. Le recueil n'est donc pas une simple technique de captation « *d'informations* » que le chercheur pourrait réaliser en tant qu'observateur extérieur. Dans le cadre énoncé, le recueil est plutôt une « *co-construction des données* » qui se produit au cours des interactions sociales entre le chercheur et les acteurs. Ainsi en utilisant par exemple les enregistrements audio-vidéos, nous considérons que « *l'observateur filmant fait partie intégrante du groupe social qu'il observe, il coopère à la production symbolique des échanges et contribue au travail d'objectivation que tout acteur social effectue sur la situation* » (Lallier, 2011, p. 127)

Voici un tableau qui caractérise les différents moments et lieux sur lesquels repose le recueil des données :

<p>Briefing dans le bus entre les bénévoles et l'enseignant</p> <p>Type d'échange : Institutionnalisé par l'enseignant avec les bénévoles : se présentant sous forme d'un rituel entre les bénévoles et l'enseignant</p> <p>Temps d'échange : Courts entre 3 et 5 minutes Interruptions fréquentes pour gérer les élèves</p> <p>Objectifs déclarés : Échanger sur le contenu de la séance à venir Évoquer des difficultés spécifiques des élèves, des enseignants ou des bénévoles Échanger sur le contenu de la séance à venir Pour l'enseignant, présenter la séance qu'il a conçue Pour les bénévoles, écouter et poser des questions sur les ateliers à prendre en charge</p>	<p>Briefing à la piscine entre les trois membres de la triade</p> <p>Type d'échange : Irrégulier, informel avec les MNS en fonction du temps disponible</p> <p>Temps d'échange : Courts de quelques secondes à 5 minutes</p> <p>Objectifs déclarés : Faire suite à une communication par courriel pour répondre à des interrogations des MNS pour évoquer des éléments d'organisation matérielle ou des questions de répartition spatiale des intervenants sur l'aménagement de bassins</p>	<p>SÉANCE : pour les deux types d'acteurs (bénévoles, PE et MNS)</p> <p>Lieu : À la piscine</p> <p>Type d'échange : informel, irrégulier</p> <p>Temps d'échange : Informel Tout au long de la séance aux abords des bassins entre les divers acteurs de quelques secondes à deux trois minutes</p> <p>Objectifs déclarés : Échanges fonctionnels sur l'organisation du bassin ou le positionnement des adultes sur les ateliers La récupération d'objets (planches, perches, pull boy ou l'organisation matérielle des ateliers) Lors des incidents pour avertir les MNS, demander de l'aide à un parent accompagnateur Lors des passages aux toilettes ou pour réguler un comportement inadapté d'un élève Lors des rotations des ateliers pour avertir les autres adultes En fin de séance pour annoncer le passage aux vestiaires</p>	<p>Débriefing à la piscine entre les divers intervenants</p> <p>Type d'échange : Institutionnalisé, se présentant sous forme de rituel entre les bénévoles et l'enseignant</p> <p>Temps d'échange : Moyenne entre 10 et 15 minutes</p> <p>Interruptions fréquentes pour gérer les élèves</p> <p>Objectifs déclarés : Pour l'enseignant, récupérer des informations en vue de la préparation de la séance suivante Pour les bénévoles, faire un bilan de la séance réalisé en présentant les progrès réalisés par les élèves et les difficultés rencontrées</p>	<p>Débriefing dans le bus entre les bénévoles et l'enseignant</p> <p>Type d'échange : irrégulier, informel avec les autres bénévoles en fonction du temps disponible</p> <p>Temps d'échange : De quelques secondes à trois minutes à la piscine</p> <p>Objectifs déclarés : Pour les MNS, avoir un retour sur la séance de la part des PE et des bénévoles, Échanger sur l'organisation des bassins pour la séance suivante et valider en partie l'installation matérielle des équipements Échanger sur le timing de la séance et les horaires d'arrivée dans les vestiaires Évoquer les difficultés rencontrées et obtenir des conseils de la part des MNS</p>
---	---	---	--	---

Tableau 4 - Contexte et lieu du recueil des données

Nous avons conscience à l'issue de la phase de traitement que nous n'avons abordé que certains moments d'activité pour chacun des trois acteurs. Dans le cas de Cécile, nous l'avons filmée quelques minutes avant et après la séance. Des données ont aussi été co-construites pendant qu'elle travaillait avec son groupe d'élèves. Pour Karine et Théo, les données ont été recueillies pendant qu'ils se déplaçaient en bus à la piscine, pendant certains temps d'échanges qu'ils avaient avec les autres adultes dans la structure et au cours de la séance qu'ils ont conduite.

2.2. Le cadre de travail et le dispositif d'enregistrement des données audio et vidéo au bord des bassins

Les intervenants ont été filmés durant l'intégralité des séances, de la phase de regroupement au retour aux vestiaires. Les enregistrements des séances ont été réalisés à l'aide de deux caméras numériques :

- Une première caméra fixe, posée sur un pied avec un grand-angle à une vingtaine de mètres des acteurs, filmait de manière panoramique en continu.
- En parallèle, une caméra portée par le chercheur offrait un enregistrement dynamique et permettait ainsi de faire des zooms sur les acteurs en présence. Les déplacements de cette deuxième caméra étaient fréquents. Par des rapprochements et des éloignements, il était toujours possible de voir le visage des enseignants et de saisir des signes non verbaux comme des expressions du visage ou des composantes gestuelles des séances observées.

Ce dispositif était complété par l'équipement de l'adulte en situation d'enseignement, d'un micro-cravate HF. Cela a permis ainsi dans cet univers très sonore de saisir les échanges langagiers de manière satisfaisante.

Voici la configuration de l'espace de travail des acteurs pour une des séances observées dans le grand bain :

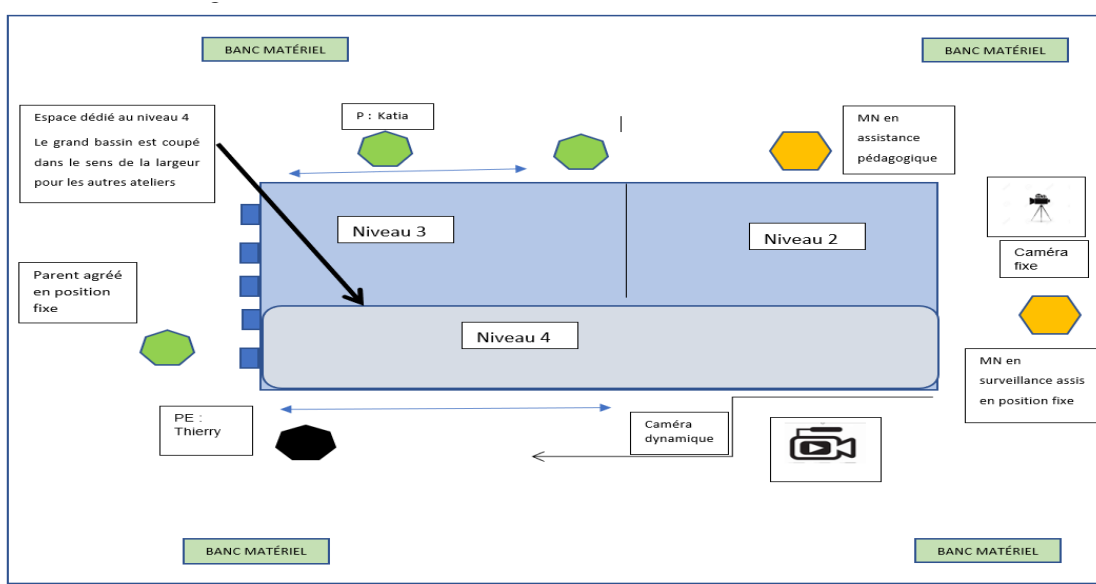


Figure 2 - Dispositif d'enregistrement audiovisuel in situ des leçons de Théo



Vue générale du bassin avec la caméra fixe



Vues avec la caméra mobile

Figure 3 - Vues des deux caméras pendant la séance

Au-delà de ces enregistrements audio et vidéo au bord du bassin, nous avons pu recueillir les échanges qui se produisaient dans le bus entre le PE et les bénévoles en phases de briefing et de débriefing. Pour cela, nous avons donné aux acteurs un micro-enregistreur afin de saisir l'ensemble des interactions verbales qui se déroulaient pendant le transport. Les enregistrements étaient déclenchés par l'enseignant dès qu'une conversation s'engageait entre les adultes.

2.3. Le dispositif d'enregistrement des données

Pour la phase de recueil, nous avons procédé en plusieurs temps. Afin de répondre aux impératifs du cadre méthodologique du cours d'action et de construire une perspective globale des situations, nous disposions :

- Des données ethnographiques (carnet du chercheur, fiches de préparation des enseignants et notes des acteurs).
- Des enregistrements vidéo de situations d'enseignement aux abords des bassins,
- Des entretiens pré et post-séance suite aux échanges dans le bus entre les P et les PE ou à la fin de la séance entre les MNS, les P et les PE.
- Des entretiens d'auto-confrontation des activités individuelles ou collectives et des phases d'échanges entre acteurs.
- Des entretiens de remise en situation par les traces matérielles.

Ces données de niveaux extrinsèques (en relation avec les traces d'activités des observateurs) et de niveaux intrinsèques (correspondant à la verbalisation du vécu des observateurs lors des auto-confrontations et des entretiens de remise en situation) ont été recueillies à partir de l'observation de la triade.

Triade/dates séances	Parent/dates entretiens	Maître-nageur sauveteur/dates entretiens	Professeur des écoles/dates entretiens
Groupe 2			
24/01/19 (14 heures – 14 heures 45)	Karine (28/01/19)	Cécile (24/01/19)	Théo (28/01/19)
30/01/19 (14 heures – 14 heures 45)	Karine (31/01/19)	Cécile (30/01/19)	Théo (31/01/19)
07/02/19 (10 heures – 10 heures 45)	Karine (10/02/19)	Cécile (07/02/19)	Théo (10/02/19)

Tableau 5 - Programmation des entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation

Au total, nous avons filmé une dizaine d'heures pendant les séances de natation sur le terrain, et une quinzaine d'heures au cours des différents entretiens avec les divers intervenants. Les enregistrements vidéographiques ont servi de support à des entretiens d'une durée d'une heure et 30 minutes en moyenne. Ils avaient pour but de recueillir des données utiles pour reconstruire les cours d'expérience et les cours de vie des trois membres de la triade. Pour placer les intervenants dans les meilleures dispositions possibles, nous avons proposé de réaliser les rencontres dans une salle isolée et/ou calme à la piscine pour Cécile et dans la classe en dehors du temps scolaire pour Théo et Karine. Chaque entretien était filmé en plan arrière à l'aide d'une caméra posée sur un pied. L'intervenant et le chercheur pouvaient visualiser la scène en même temps et la caméra pouvait enregistrer les verbalisations et saisir les postures, les mimiques et les autres éléments de communication non verbale des acteurs (tableau 6). Grâce à ce dispositif, nous pouvions trianguler les données de verbalisation avec les données d'observation, enrichir la description intrinsèque du cours d'action (significations, sentiments, jugements de l'acteur) et documenter les contraintes et effets extrinsèques de l'activité (données sur la situation dynamique, les données ethnographiques et les données discrètes sur le comportement, l'état et la situation de l'acteur (Theureau, 2004a). Selon le chercheur ces éléments constituent des données privilégiées et valides pour rendre compte des significations de l'acteur à partir du moment où ce dernier est en capacité de se remettre en contexte de son activité.

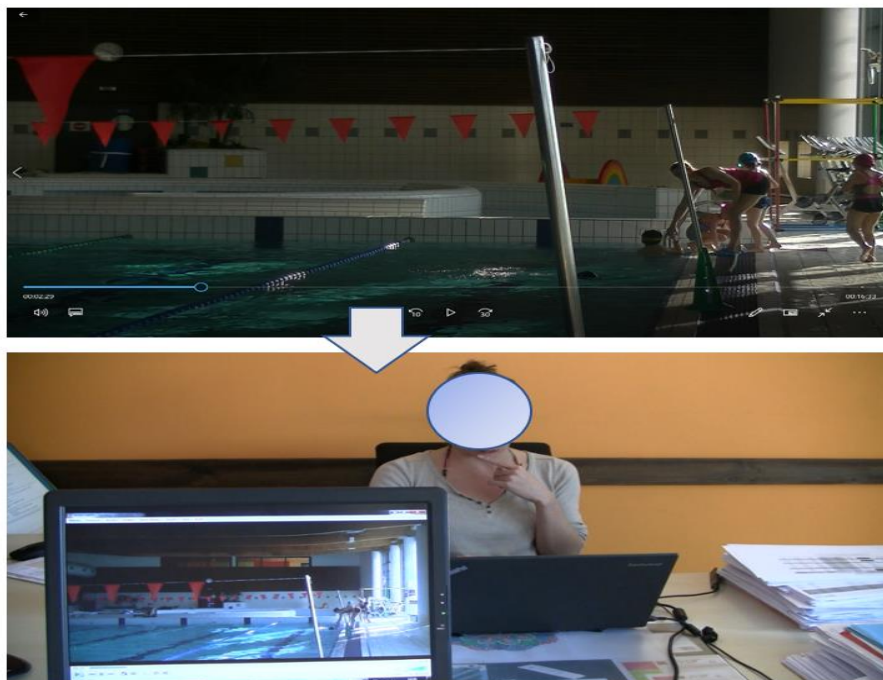


Figure 4 Dispositif d'auto-confrontation (MNS)

Nos entretiens ont été réalisés entre deux et trois journées après le déroulement des séances en raison des contraintes d'emploi du temps et des disponibilités des acteurs. Il nous semblait nécessaire de ne pas laisser un temps trop important entre la séance et l'entretien pour éviter des pertes d'information et des oublis lorsque les intervenants « *revivaient* » les situations passées. Nous avons pris la précaution de rappeler aux acteurs le fait que ces entretiens n'avaient aucunement un caractère évaluatif afin de les rassurer et d'éviter les attitudes défensives. Ainsi le PE, la bénévole et la MNS savaient que ces moments ne visaient pas une auto-analyse immédiate. Après avoir resitué le contexte de la séance, les enseignants visionnaient les passages vidéographiques significatifs de leur point de vue. Ils étaient invités à se remettre en situation de manière dynamique en mimant, montrant et commentant leur activité.

Le chercheur qui n'avait pas donné tous les détails du cadre théorique du cours d'action avait cependant pris la précaution de préciser aux participants les éléments de balisages suivants :

- Un contrôle du déroulement du film. L'acteur pouvait arrêter quand il le souhaitait, revenir en arrière si cela était nécessaire ou se focaliser sur l'un des enregistrements dynamiques ou statiques,
- Une centration sur la situation observée afin d'obtenir des détails sur ce que l'acteur pense, perçoit ou ressent quand il vit la séance in situ,
- Une précision sur des éléments qui pouvaient apparaître comme une décision ou un choix,
- Une absence de jugement ou une appréciation négative de l'acteur sur son travail.

Du côté du chercheur utilisant le cadre du programme de recherche du cours d'action l'objectif était triple :

- Il était nécessaire de s'exprimer le moins possible pour laisser un maximum de temps de parole à l'intervenant,
- Il semblait indispensable de ne pas porter un jugement sur les retours ou les observations vidéo,
- Enfin, de manière indirecte, il fallait amener l'interlocuteur à ne pas apporter des éléments de généralités décontextualisés de la situation vécue pour plutôt décrire l'expérience qu'ils avaient vécue. L'accès à ce vécu était facilité par des questions précises.

- La trame de questionnement orienté ne devait pas induire de généralisation et avait pour but de replacer l'acteur, le plus vite possible, dans le contexte dynamique de son activité pratique.

Voici un exemple de questions posées :

- Quels résultats attends-tu de ton action ? (Attentes)
- Qu'est-ce qui t'amène à agir ainsi à cet instant ? (Connaissances)
- Que ressens-tu ? (Émotions)
- Comment vois-tu la situation à ce moment-là ? (Interprétations)

2.4. Le carnet ethnographique et les notes d'indexation

Tout au long de notre recueil des données, nous avons tenu un carnet ethnographique dans le but d'enrichir par la suite le traitement par nos observations et de renforcer nos interprétations futures. Nous souhaitons, par cette démarche, construire et nous approprier notre observatoire tout en adoptant une posture emprunte d'une certaine naïveté nécessaire pour la suite de notre recherche (Olivier de Sardan, 1995). En effet, formateur depuis des années, coutumier des bassins et de l'enseignement de la natation, il nous semblait indispensable de mettre en place un jeu de proximité/distance afin de changer notre focale d'observation habituelle, de prendre une distance avec notre subjectivité et de rendre compte de la complexité de l'objet étudié. Nos intuitions, nos croyances analysées, au regard du partenariat, devaient être confrontées au réel du travail des acteurs. En prenant une position d'observateur/interlocuteur, nous nous sommes interrogés sur nos connaissances et nos repères professionnels habituels. Nous avons pris conscience tout au début que c'était dans le domaine de la prise de distance que le travail était le plus difficile. Nous souhaitons éviter tout risque de surinterprétation, de sous-interprétation et jugement de fait. Notre priorité restait ainsi de nous étonner d'un comportement, de nous interroger sur une évidence et de faire du lien avec la théorie afin de faire évoluer notre réflexion. Par le biais d'échanges avec d'autres chercheurs non spécialistes de la natation et la tenue du carnet ethnographique, nous avons pu enrichir la description de l'activité des acteurs en conservant une posture vigilante et distanciée (Veyne, 1996). Ainsi pour chaque séance, nous avons pris des notes à la manière d'un enquêteur cherchant à saisir les tenants et les aboutissants des situations observées en adoptant la perspective de l'acteur en situation.

En parallèle, nous avons élaboré des notes d'indexation pour régler deux points importants. L'enjeu de ce travail était de cibler, dans un premier temps, des composantes de l'activité de

l'acteur susceptibles de rentrer en cohérence avec notre étude. Ce ciblage sur les observations vidéo pouvait nous faire gagner du temps par la suite pour la phase de traitement. En effet, au regard des contraintes de temps relatives à la tenue des entretiens d'auto-confrontation (environ 1 heure et 30 minutes), il était illusoire de documenter les traces en continu de l'activité de la triade. Ces notes d'indexation nous ont ainsi permis, dans un second temps, de sélectionner les passages significatifs pour les intervenants dans lesquels un questionnement s'avérait nécessaire.

Elles se présentent sous la forme d'un tableau à double entrée croisant les données relatives au repérage temporel de la séance avec quatre volets qui visaient à renseigner :

- Le passage précis observé en partant d'une verbalisation de l'acteur ou d'un élève afin de se repérer rapidement ultérieurement sur l'extrait filmé,
- Les composantes non verbales de l'acteur qui pourraient traduire un état émotionnel ou amener le chercheur à investiguer plus en avant la situation lors des entretiens,
- Les interprétations du chercheur au regard de la situation qui pouvaient ensuite être confrontées au point de vue de l'acteur,
- Les éléments marquants durant la séance qui pouvaient potentiellement être en lien avec nos questions de recherche.

Voici un extrait des notes à propos d'une séance menée par Karine, la bénévole :

Fiche de la séance du 24/01/20 Karine A Vidéo A (44'07) Timer	Extrait	Postures mimiques, gestes	Contenu	Notes relatives à des faits marquants durant la séance
0 à 1'40	« je ne te sens pas motivé, tu ne vois pas l'intérêt... »	Se penche, tient l'enfant par la main	S'inquiète à propos du comportement de l'élève Rire gêné	Karine exprime cette remarque pour la première fois, pourquoi ?
3'05	« le groupe est soudé, mais toi tu fais autre chose... »	S'accroupit, cherche Manon des yeux	Tente de le recentrer sur le groupe	Elle insiste sur ce point depuis le début de la séance
5'07	« ils ont tous envie de plonger, viens ici... »	L'enfant s'éloigne et Karine se rapproche pour l'obliger à la suivre	Traduit motivation des autres élèves	Ici, elle cherche une solution mais ne semble pas en trouver... il semble nécessaire de creuser ici
5'45	« La planche, ça te freine?... »	Se penche	Remet en cause le choix du matériel	A priori elle semble revenir sur son choix de matériel suite à cette expérience... à vérifier
5'54	« la prochaine fois il faudra faire mieux... »	Signe de la main, manifeste son mécontentement, semble s'interroger, Karine se gratte la tête	Problème d'organisation matérielle, S'inquiète pour l'élève	Karine envisage-t-elle de changer l'organisation de l'atelier et le matériel pour la séance ?
7'30	« il faudra mieux expliquer la consigne... »		Prends en charge Sébastien qui est perdu avec son groupe	R S

Tableau 6 - Extrait des notes d'indexation, p 15 : séance du 24/01/19 de Karine

À partir de ce tableau, nous avons constaté, d'une part, que la bénévole se focalisait sur les difficultés d'un groupe d'élèves et qu'elle tentait de trouver une solution pour les amener à s'immerger totalement. D'autre part, il semblait que l'organisation matérielle posait aussi des difficultés à Karine. Ces éléments ont d'ailleurs été soulevés par l'intervenante au cours de la première auto-confrontation et nous ont amenés à nous intéresser et à nous questionner sur ces aspects de son activité pendant les autres entretiens. Pourquoi la bénévole se focalisait-elle tant sur les blocages des trois nageurs ? Quels problèmes rencontrait-elle au niveau du matériel ? Ces questionnements étaient-ils partagés par les autres partenaires ? Comment le PE et la MNS interagissaient sur ces aspects ? Nous souhaitons pister des transformations chez la bénévole et les autres membres de la triade sur ce sujet. Nous savions que ces transformations n'étaient pas systématiquement accessibles d'un premier abord. Comme le précise Leblanc « *la transformation peut s'opérer imperceptiblement, en silence, sans se faire remarquer pour, quelques mois après, apparaître de manière spectaculaire* » (Leblanc, 2014, p. 143). Dans cette optique, nous avons synchronisé les extraits de données en lien direct avec ces interrogations sur les difficultés des élèves ou l'organisation matérielle tout au long des cinq phases de recueils chez les trois acteurs. L'enjeu était de découvrir, au gré de la succession des divers briefings et des débriefings, d'éventuelles transformations en cours ou potentielles sur l'empan des trois séances. Pour mettre en place notre analyse, nous avons produit un traitement des données en suivant plusieurs étapes que nous proposons de détailler.

3. Le traitement des données

Dans cette section nous présentons les étapes du traitement des données empiriques. En lien avec le cadre théorique développé au précédent chapitre, nous avons reconstruit le cours d'expérience et le cours de vie des trois membres de la triade étudiée. Pour atteindre nos objectifs, nous avons élaboré des protocoles à trois volets puis reconstruit les signes hexadiques enchâssés dans des ouverts significatifs pour les acteurs que nous avons appelés des Histoires. À partir de la reconstruction des cours d'expériences et des cours de vie de la bénévole, du PE et de la MNS, nous nous sommes attachés à caractériser les préoccupations et les savoirs actualisés par les trois acteurs. Nous avons décrit la dynamique de construction et de transformation des préoccupations et des savoirs puis pisté leur devenir au cours des Histoires vécues par Karine, Théo et Cécile. Enfin, nous avons comparé les préoccupations et les savoirs construits et actualisés dans l'optique de dégager des éléments de réponse à notre questionnement. Nos analyses ont ainsi été élaborées dans la durée au travers d'une démarche inductive (Blais et Martineau, 2006). Nous avons cherché à faire émerger des catégories à partir des données empiriques disponibles tout en tissant des liens avec les divers travaux qui faisaient écho à notre recherche. Au fil de notre démarche et des nombreux allers-retours entre nos analyses, nos écrits intermédiaires et nos lectures, divers éléments ont commencé à faire sens et nous ont conduits à dégager progressivement des axes de résultats.

3.1. Des observations et verbalisations aux protocoles à trois volets

Les données recueillies à partir des enregistrements ont été retranscrites intégralement en respectant un code d'écriture. Nous avons noté, de la manière la plus fidèle, les répétitions, les onomatopées, les silences et les pauses. Ces éléments ont été considérés comme nécessaires en lien avec les données vidéographiques pour saisir des émotions, des changements de postures, des hésitations, des interrogations et relancer un questionnement dans le cadre d'entretiens ultérieurs avec les acteurs. Au cours de l'élaboration du verbatim, nous avons parfois accompagné les pauses, les rires ou les manifestations non verbales des acteurs de commentaires sur, par exemple, la longueur d'un silence suite à une question, un déplacement inhabituel, une nouvelle gestuelle, ou une réaction semblant excessive suite à un événement vécu par un ou plusieurs membres de la triade. Ces éléments nous ont ensuite permis de revenir sur les situations observées et de soulever des points de détails qui ne nous avaient pas marqués dès les premières lectures des verbatims et des premiers visionnages des enregistrements des séances.

À partir de la retranscription des verbalisations recueillies dans le bus avant l'arrivée à la piscine (13 heures 30), aux abords des bassins (14 heures 10) avant, pendant et après la séance et au retour à l'école (16 heures) nous avons produit un protocole à trois volets. Le tableau 7 ci-dessous en présente un extrait réalisé lors de la séance du 24 janvier aux abords du bassin:

Verbatim/ Comportements	Temps autoco nf	Auto-confrontation	Notes ethnographiques
K « Oui. Alors ? Maintenant que vous y êtes bien arrivés, on va essayer de passer dans le cerceau orange. »	UCE 5 : 30'17		
Manon : « Oh non. »	30'27		
K « Mais si c'est la même chose ! Vas-y Manon. Super Manon !... Alors maintenant... »	30'29		Encouragement et accompagne avec les mains levées
<i>Manon passe dans le cerceau finalement</i>	30'40	K : Manon a besoin qu'on... qu'on lui dise : « Oui c'est bien, tu y es bien arrivée. » Et Clara elle se... décourage un peu là. Mais je n'arrive pas à... et euh, enfin... je ne sais pas pourquoi elle n'y arrive pas en fait. Je crois que je... hum... je me dis : « Mais elle a tout pour y arriver et... elle n'y arrive pas. ». Et je sais plus comment, j'ai, j'ai, je suis en train de chercher une, d'autres arguments pour trouver quelque chose pour euh, pour l'aider, mais je... je sais plus quoi lui faire faire comme exercices pour lui, pour l'aider à progresser là.	
	31'24	C : Donc vous êtes en train de vous interroger sur...	
	31'26	K : Ouais de, voilà, de comment euh, comment elle va effectivement pouvoir passer dans ce cerceau plus bas... pour y arriver. Parce qu'en plus, je ne sais pas, j'ai l'impression que je ne comprends pas pourquoi elle n'y arrive pas.	Signes d'agacement et de frustration à travers les mimiques et la gestuelle de la bienveillant

Tableau 7 - Extrait du protocole à trois volets, réalisé à la suite de l'intervention de Karine : séance de natation du 30/01/20

3.2. Du protocole à trois volets à la discrimination des différentes unités d'analyse

Ce protocole constituait le support sur lequel nous avons reconstruit les signes hexadiques associés aux différentes unités d'analyse utilisées dans notre recherche.

L'ensemble des données ont ensuite été relues et analysées dans l'optique de se focaliser sur :

- Les moments où l'acteur verbalisait son cours d'expérience (ici et maintenant, dans le vécu de la situation).

- Les moments où l'acteur verbalisait son cours de vie (apportaient des éléments à une autre échelle temporelle et qui nous permettaient de saisir les logiques des préoccupations des acteurs et aussi les composantes de l'environnement qui étaient significatives pour eux).
- Des postures réflexives déconnectées du cours d'expérience ou du cours de vie, considérées comme pertinentes pour éclairer l'ici et maintenant et pouvant nous aider ensuite à interpréter les résultats. Dans notre étude qui articulait le cours d'expérience et le cours de vie, nous avons considéré que ces postures réflexives et les digressions que les acteurs réalisaient pendant les entretiens étaient importantes pour affiner l'analyse de nos résultats à venir. Autrement dit, nous faisons l'hypothèse que l'activité réflexive occasionnée par le visionnage des vidéos pouvait enrichir notre analyse et affiner notre compréhension des situations.

En adoptant le programme de recherche du cours d'action, nous avons considéré que l'activité humaine pouvait être réalisée à de multiples niveaux temporels, depuis le cours d'expérience, d'un empan de quelques secondes, au cours de vie, à l'échelle d'une vie professionnelle. Notre travail se situait dans une zone intermédiaire entre ces différentes temporalités de l'activité humaine, à savoir une recherche qui investiguait l'expérience et modélisait la construction de préoccupations et de savoirs au sein de collectif de travail dans le domaine de l'éducation à l'échelle de plusieurs séquences. Ainsi nous ne souhaitons pas analyser au même niveau, de manière itérative et linéaire, l'activité des acteurs. En effet, au regard de la durée de notre étude et de la difficulté à suivre l'activité de chaque acteur qui intervenait de manière synchrone, il était nécessaire de faire des adaptations au cadre méthodologique utilisé classiquement dans le PRCA.

Pour répondre à nos questions de recherche, nous envisageons la description de l'expérience des acteurs de manière progressive et sur des temps variables. Cela nous permettrait, dans une certaine mesure, de suivre la continuité du processus de construction des préoccupations et des savoirs sans nous limiter à des transformations qui seraient anecdotiques. Le principal enjeu était d'appréhender les préoccupations et les savoirs dans une perspective processuelle en donnant aussi une importance à des unités d'expérience qui apparaissent à l'amont ou à l'aval du moment vécu. Ces éléments pouvaient paraître secondaires mais nous les considérons comme intéressants pour saisir des transformations chez les acteurs.

Dans ce contexte, nous avons tenté de décrire la dynamique des préoccupations et des savoirs propres sur des instants précis des entretiens d'auto-confrontations, des entretiens de remise en situation et des échanges informels. Nous avons réalisé des traitements du cours d'expérience ciblés sur certaines situations pertinentes au regard de notre questionnement (Beau, 1996). Nous avons nommé ces unités : Unité du Cours d'Expérience (UCE). À d'autres moments, nous avons souhaité placer une focale sur l'activité en utilisant des éléments qui permettaient, de manière non chronophage, de saisir l'historicité et de comprendre le cheminement de chacun. Nous avons nommé ces unités : Unité du Cours de Vie (UCV). Enfin, au cours des échanges avec le chercheur, le sujet pouvait généraliser sur divers aspects de son travail relatifs à la séquence d'enseignement. Nous avons rassemblé ces unités sous la dénomination : Élément Réflexif et Interprétatif (ERI).

Notre objectif était d'identifier et de sélectionner des données qui aient du sens au regard des situations étudiées. Nous souhaitons aussi saisir les cheminements des acteurs au regard du devenir de leurs préoccupations et de leurs savoirs.

Pour coder les différentes unités, issues des diverses auto-confrontations, nous avons construit une grille qui nous a permis, tout au long du travail d'analyse des données, d'harmoniser leur traitement. Nous avons utilisé un code couleur pour discriminer les différentes unités d'analyse à savoir (a) le bleu pour les unités du cours d'expérience (b) l'orange pour les unités du cours de vie et (c) le jaune pour les éléments réflexifs et interprétatifs.

Par cette approche, nous avons cherché à pister de manière chronologique des éléments qui nous permettaient de valider voire d'affiner nos interprétations.

Par exemple pour Karine, nous sommes remontés dans la séquence d'enseignement pour comprendre comment elle envisageait de remédier aux problèmes rencontrés par les élèves dans les ateliers. Si notre idée était de déterminer quelles préoccupations ou savoirs propres pouvaient influencer sur son activité individuelle et quels effets ces éléments pouvaient avoir sur l'activité collective. Il nous fallait déterminer sur quelles unités d'analyse nous allions fonder nos interprétations.

Après une phase de traitement et sur la base des données recueillies, nous avons produit la grille ci-dessous :

Éléments à coder	Identification	Formulation dans les entretiens
UCE : unité du cours d'expérience	Dans la logique du primat de l'intrinsèque évoqué par Theureau l'objectif est de décrire l'expérience de l'acteur en situation. L'expérience= la conscience est préréflexive : montrable, racontable par l'acteur à tout instant.	UCE = Formulé avec un verbe conjugué au présent à la troisième personne du présent de l'indicatif
Temporalité	Dans l'activité de l'acteur, ce seront des éléments montrés / racontés / commentés dans les situations sur lesquelles s'opèrent les auto-confrontations (ex : bus, piscine)	<i>Exemple de verbalisation :</i> T : « Donc... Hé là-bas ! Maintenant,...
UCV : unité du cours de vie	L'acteur réalise une action, a une émotion ou/et une préoccupation [en lien avec la situation étudiée] à un moment qui est décalé par rapport au moment où il vit la situation.	UCV = formulé le plus souvent à l'imparfait ou au passé composé
Temporalité	Dans l'activité de l'acteur, ce sont des éléments montrés, racontés, commentés qui se sont produits en dehors des situations sur lesquelles s'opèrent les auto-confrontation L'expérience n'est pas toujours ponctuelle elle peut avoir une expression sur une durée plus ou moins déterminée. Un enjeu de l'analyse est de définir de manière aussi précise que possible la temporalité de chaque UCV	<i>Exemple de verbalisation :</i> T : Voilà, donc euh, j'ai envoyé le descriptif des ateliers, euh, deux, trois jours avant par mail
ERI : unité réflexive et interprétative	Réflexions construites par l'acteur au cours de l'auto-confrontation qui ont une portée généralisante. L'ERI se distingue de l'expérience préréflexive dans le sens où l'acteur apporte un ou plusieurs éléments d'analyse réflexive relatif à la situation commentée, avec une forme de prise de recul	ERI = Formulé avec un verbe au présent à la troisième personne du singulier
Temporalité	Propos général qui ne réfère à aucune temporalité. C'est une construction au cours de l'entretien avec le chercheur, qui est souvent élaborée tout en étant verbalisée.	<i>Exemple de verbalisation :</i> (Suite à une question du chercheur, réponse de l'acteur) : « ..je ne me suis pas posé la question. Maintenant en y réfléchissant, je pense que ...»

Tableau 8 - Grille d'analyse pour discriminer les différentes unités

3.3. Du traitement du signe à l'étiquetage des distinctions⁸

À partir du protocole à trois volets et de la grille d'identifications des unités d'analyse du cours d'action, nous avons procédé aux repérages des unités des cours d'expérience et des cours de vie.

Nous nous sommes interrogés sur la pertinence de traiter l'ensemble des composantes de l'expérience et nous avons fait les choix suivants :

- E : En renseignant cet aspect du signe, nous avons pu rendre compte des préoccupations des trois acteurs et de leurs évolutions au cours des séances de natation.
- A : Cet aspect de l'expérience n'a pas été traité dans notre recherche, car il ne nous a pas semblé nécessaire pour obtenir des résultats permettant de répondre à notre questionnement.
- S : Cet aspect de l'expérience a été traité indirectement dans notre recherche par le biais de l'analyse du renforcement et l'affaiblissement des savoirs.
- R : Pour identifier R dans notre travail, nous avons interpellé les acteurs suite à des changements brutaux de posture ou d'attitude, en leur posant des questions du type « *Que regardes-tu lorsqu'il t'interpelle ? À quoi fais-tu attention au moment où tu prends ta fiche ?* »
- U : Pour l'identifier dans notre travail et découper l'activité en fractions, nous avons posé des questions du type « *Que fais-tu ? Que ressens-tu ?* »
- I : En renseignant cette unité de l'expérience, nous avons voulu rendre compte de l'évolution des savoirs des trois acteurs à travers l'analyse des émergences, des renforcements et des affaiblissements des distinctions.

Pour chaque unité, nous avons ensuite systématiquement documenté les quatre composantes de l'expérience choisie, à savoir : U, R, E et I.

⁸ Le terme de « distinction » emprunté à Varela, (1989), Maturana et Varela, (1994) représente « *des dispositions à agir solidaires de l'activité. Elles "sont fondamentalement basées sur des discontinuités qui apparaissent à un acteur dans une action donnée à un moment donné, et qui le conduisent à discriminer « ceci » et pas "ceci". Cette discrétisation peut se limiter à l'émergence, dans l'expérience des acteurs, d'entités relativement fugaces, vagues, mal identifiées quant aux relations qu'elles impliquent, et étroitement inscrites dans l'action, ici et maintenant* » (Dieumegard et al., 2022, p. 6).

Voici la grille d'analyse que nous avons conçue pour harmoniser le traitement des composantes de l'expérience :

Pour les éléments du signe		
U : Unité	<p>Fraction de l'activité que l'acteur s'attribue à lui-même et qu'il peut montrer, raconter, commenter. Cela peut être une construction symbolique, une action, un sentiment.</p> <p>Pour l'identifier, il faut se dire : Que fait, que dit, que ressent l'acteur en situation ? [et non uniquement pendant l'auto-confrontation]</p> <p>Possibilité de coupler plusieurs éléments. Le U peut être composite et réunir plusieurs verbes, par ex un verbe d'action et un verbe qui traduit un sentiment, une émotion. Le U se construit à partir de E et de R</p>	Formulé avec un verbe au présent à la troisième personne du singulier
Temporalité	Temporalité précisément située	<p><i>Exemple de formulation :</i></p> <p>T : Interpelle un élève qui lui tourne le dos T : présente le début de l'atelier et exprime un doute sur la formulation de la première consigne</p>
R : Representamen	<p>Élément pris en compte à un moment T dans la situation par l'acteur. Pour identifier le R, il faut se demander : Qu'est-ce qui fait choc au moment où il est en situation ?</p> <p>Il faut aussi identifier des éléments verbaux qui sont exprimés dans l'unité précédente pour exprimer les R Le R se construit sur fond de E</p>	<p>Reprendre les propos de l'acteur en situation sans les déformer :</p> <p><i>Exemple de verbalisation :</i> K m'interroge « Ceux qui n'arrivent pas ? »</p>
Temporalité	<p>Le R peut être précisément situé (rétention primaire, Husserl) juste avant le U</p> <p>Le R peut être mnésique. L'acteur se souvient d'un élément de la situation passée qui détermine son U dans la situation présente (rétention secondaire)</p>	<p><i>Exemple de verbalisation :</i></p> <p>K : l'élève vient de tomber dans l'eau » T : « Karine m'interpelle... » K : « le problème constaté la semaine dernière »</p>
E : Engagement	Préoccupations de l'acteur. Pour l'identifier, il faut se demander : Que cherche à faire l'acteur en situation ? Nécessité d'être au plus près de ce que dit l'acteur [attention de ne pas trop inférer]	Formulé avec un verbe à l'infinitif
Temporalité	Temporalité pas précisément située, vague, mouvante	<p><i>Exemple de formulation :</i> Donner la consigne de travailler le plongeon après les immersions</p>
I : Interprétant	<p>Correspond à l'affaiblissement ou le renforcement de savoirs antérieurs ou à la construction de nouveaux savoirs :</p> <p>Nécessité de formuler des distinctions à propos de savoirs qui expriment une récurrence, une familiarité, un déjà là, une régularité au cours du temps</p>	Utiliser le terme « habituellement » pour valider la formulation des entités expérimentées
Temporalité	La temporalité est étendue. Les distinctions sont vécues de manière intemporelle.	<p><i>Exemple de formulation :</i> R [différencier tout le temps] compliqué</p>

Tableau 9 - Grille d'analyse pour les composantes de l'expérience

La documentation des catégories E et I a fait l'objet d'une attention particulière. Comme nous l'avons précisé au chapitre précédent, nous souhaitons placer notre focale au niveau de l'activité de chaque acteur pour saisir de manière dynamique leurs préoccupations et leurs savoirs. Nous souhaitons dégager, chez chaque acteur, les préoccupations et les interprétants qui étaient récurrents, stables, souvent présents du point de vue du chercheur. Ensuite, au regard de ces régularités, l'enjeu était de déterminer comment les transformations des interprétants s'opéraient au fil des séances observées. Pour cela, nous avons utilisé une grammaire minimale de formulation des interprétants (Dieumegard, 2009). Par cette approche, l'étiquetage des savoirs se réalise sous forme de distinction.

Les distinctions relient des « entités » à des propriétés à l'instant t. Les entités sont des [situations ou processus ou comportements ou sentiments ou perceptions, etc...]. Elles sont étiquetées entre crochets. Pour chaque entité, il y a un lien avec une « propriété » de la situation, du processus, du comportement, du sentiment, de la perception, etc.

Voici un exemple de traitement :

Verbatim : (contexte : l'enseignant envisage la programmation des ateliers pour les séances de natation)	Entités =	Propriétés =
T : « la programmation des ateliers c'est compliqué pour moi... »	Programmation des ateliers	Compliqué

Tableau 10 - Extrait du traitement de Théo, séance du 30/01/20

Dans l'extrait du tableau ci-dessus, Théo fait l'expérience d'une entité qui le conduit à considérer que la programmation des ateliers n'est pas une action simple pour lui.

3.4. De l'étiquetage des distinctions aux Histoires

Au travers notre approche, notre objectif était de contrôler la description des cours d'expériences et des cours de vies des acteurs en nous focalisant sur la dimension de l'interprétant. Pour chaque passage étudié, nous avons donc étiqueté les distinctions pour rendre compte de la dynamique des savoirs. L'interprétant permettait, de manière dynamique, de rendre compte de l'Émergence (ϵ , la construction de nouveaux savoirs), du Renforcement (IR) ou de l'Affaiblissement (IA) des savoirs existants.

La grille d'analyse ci-dessous nous a permis d'harmoniser le traitement de cette composante de l'expérience :

Pour l'identification des distinctions au sein des interprétants	Critères	Exemples
ε : Émergence	<p>Une distinction exprime un potentiel de généralité, une valeur de régularité pour la suite de l'activité de l'acteur. Elle est évoquée pour traduire une expérience. Par exemple, la première expérience s'accompagne d'un sentiment de révélation, d'une surprise.</p> <p>L'émergence d'un nouveau type traduit une transformation de l'expérience de l'acteur.</p>	<p>Elle a une influence sur la formulation du U qui doit exprimer un principe de généralité</p> <p>Par exemple : ε [atelier à destination des élèves en difficulté] peuvent servir à tous les élèves</p>
IR : Renforcement	<p>Si une distinction exprime un potentiel de généralité, une valeur de régularité pour la suite de l'activité de l'acteur, elle n'est pas nouvelle dans le cours d'expérience de l'acteur. Elle renforce les savoirs qu'il a construits jusqu'à l'instant T sur cette distinction.</p>	<p><i>Exemple de formulation :</i> IR [question du bénévole] je réponds à son interrogation</p>
IA : Affaiblissement	<p>Si une distinction exprime un potentiel de généralité, une valeur de régularité pour la suite de l'activité de l'acteur, elle peut être affaiblie, voire remise en cause dans le cours d'expérience de l'acteur.</p> <p>L'affaiblissement d'un nouveau type traduit une transformation de l'expérience de l'acteur.</p>	<p>Formulation négative</p> <p><i>Exemple de formulation :</i> : IA [durée des ateliers] n'est pas identique (Alors que l'acteur était convaincu par le fait que les ateliers avaient une durée identique)</p>

Tableau 11 - Grille permettant d'étiqueter les distinctions

À partir des grilles d'analyse des composantes de l'expérience et de l'étiquetage des distinctions, nous avons pu avancer dans le traitement des données. Voici un extrait :

Temps	Verbatim de la situation	Verbatim de l'auto-confrontation	U : description de l'activité que Théo s'attribue	R	E	I : description des connaissances construites : E= émergence, R= renforcement, A= affaiblissement
UCE 3 : 4'16		T : Alors, pour te dire la vérité euh... ce n'est pas vraiment une question que je me suis posée en fait. (C : D'accord.) C'est une question qui me vient quand elle me pose la, quand elle me pose la question, je me dis : « Bon alors qu'est-ce qu'on fait, comment on fait. ». Est-ce qu'il faut préciser ou pas euh... d'entrée de jeu aux enfants comment on fait ? Et il m'apparaît que ce n'est pas nécessaire, qu'ils peuvent faire une fois sans leur préciser, surtout que je pense que c'est un exercice, les enfants ils sont au niveau trois, les enfants ils l'ont déjà fait en fait en niveau deux... ils connaissent, il n'y a pas besoin de leur préciser. Ils doivent savoir faire... donc voilà.	Précise l'inutilité de donner les détails de réalisation de l'exercice à des élèves qui connaissent l'exercice	Interpellé par la question de Karine	Confirme le fait de donner les consignes rapidement Engager les élèves au plus vite dans l'atelier Éviter de perdre du temps et donner des consignes connues par les élèves	IR [questions des bénévoles] sont posées pendant le briefing IR [atelier connu des élèves] pas nécessaire de détailler au départ IR [atelier « glisse ventrale »] les élèves de niveaux 3 le connaissent
UCV 7 : Pendant les 6 séances		T : Moi j'ai proposé effectivement, que euh... de prendre la ligne, enfin de, de, nous on était là-bas et puis on a dit : « Eh ben dans trois semaines euh... on intervertira les deux zones-là pour que les enfants aient également accès au plongeur. » Enfin, j'ai proposé une organisation euh de l'espace sur les, les six séances qui viennent.	Précise que l'organisation proposée est calée pour six séances			IR [organisation des ateliers] programmée pour six séances IR [organisation des ateliers] rotation des intervenants pour permettre un accès au plongeur
ERI 2 :		T : Ce qui est bien avec cette maman-là, c'est qu'elle, elle est capable de dire qui n'a pas réussi et de donner les prénoms. Alors que, bon ce n'est pas donné à tout le monde quoi.	Précise une qualité de Karine			IR [qualité de Karine] connaît les noms des élèves et leurs compétences IR [qualité de Karine] m'aide dans mon travail

Tableau 12 - Extrait de la reconstitution du signe pour Théo

Les grilles d'analyse nous ont permis de systématiser le traitement d'une partie des données recueillies au cours des trois séances de natation. L'activité collective des partenaires étudiée a été appréhendée à partir de l'articulation des cours d'expériences et des cours de vie des trois acteurs. L'étude des aspects de l'expérience nous a permis de caractériser avec précision l'engagement de la bénévole, du PE et de la MNS, les savoirs mobilisés et partagés tout au long de l'empan étudié dans le cas de l'analyse locale. Il s'est dégagé de l'analyse en signes trois unités d'activité (UCE, UCV et ERI). Les unités d'activité correspondent au « *fruit de l'articulation de préoccupations, d'attentes, de connaissances et de focalisation à chaque instant du déroulement de l'activité* » (Leblanc et al., 2008, p. 15). Le flux des actions découpé en unités d'activité a ensuite été mis en lien, regroupé, afin de reconstruire plusieurs unités d'action significative supérieures qui nous ont permis de construire les Histoires.

4. Présentation des éléments méthodologiques communs aux trois Histoires réalisées dans cette recherche

Cette section précise le cadre d'utilisation de la notion d'Histoire et présente les différentes étapes de son traitement.

Par le traitement des données préreflexives et des éléments réflexifs et interprétatifs, nous souhaitons dégager, chez chaque acteur, des préoccupations et des savoirs qui étaient récurrents et souvent présents dans les échanges. Ensuite, l'enjeu était de déterminer, au regard de ces régularités, comment, de manière dynamique, les transformations des préoccupations et des savoirs s'opéraient au fil des séances observées. Par exemple, nous analysons comment Théo changeait l'organisation des ateliers dans le continuum de la séquence, suite aux interactions avec les parents partenaires dans la situation d'enseignement. Ces événements sélectionnés que nous pistons mettaient en relief des Histoires⁹ (notion définie au précédent chapitre). Ces Histoires utilisées comme des catégories descriptives nous ont permis de rendre compte de l'activité de chaque acteur en situation partenariale et d'accéder à leurs expériences vécues.

⁹ Pour rappel : L'expérience humaine peut être découpée en enchaînement de signes hexadiques, mais aussi comme un ensemble d'ouverts qui s'actualisent de manière dynamique au gré des interactions pour faire « *histoire* ». Nous rejoignons ainsi (Evin, 2013; Huet et Saury, 2011; Petiot, 2019; Terré, 2015; Theureau, 2006) considérant que ces ouverts, ces possibles sont potentiellement documentables en termes d'Histoire moyennant certaines conditions. L'Histoire représente une construction du chercheur qui est délimité par la dynamique d'ouverts dans le temps. Autrement dit, elle représente rétrospectivement, la dynamique d'« *ouverts* » à différentes échelles temporelles, tel qu'ils sont vécus par un ou plusieurs individus.

4.1. Reconstitution d'Histoires à partir de l'articulation des cours d'expérience et des cours de vie des trois acteurs

Grâce au PRCA, en décrivant les préoccupations, les actions, les perceptions et les savoirs, nous pouvions examiner, de manière précise et longitudinale, le cours individuel de l'expérience ainsi que les articulations entre plusieurs acteurs. À ce stade de notre étude, il nous semblait cependant nécessaire de préciser la notion d'Histoire évoquée plus haut et le lien avec le PRCA. En effet nos premières explications présentent les Histoires sur la base de l'activité individuelle sociale. Or nous verrons par la suite que les Histoires sont aussi collectives.

Au cours des entretiens préparatoires et des auto-confrontations, les trois acteurs sur lesquels se concentre notre étude rapportaient des événements qu'ils avaient vécus dans le continuum de leurs actions. Ils racontaient des phénomènes circonscrits liés à leur activité individuelle ou collective. Quelquefois ces descriptions étaient présentées de manière chronologique et d'autre fois elles répondaient à d'autres logiques temporelles. Nous avons pris en compte cette dimension en élaborant une grille d'analyse (tableau 8). Nous nous sommes aussi intéressés à d'autres recherches qui ont assuré un traitement des données en suivant une approche historique.

En suivant les orientations méthodologiques opérées par Theureau (2004a, 2006) mais aussi d'autres chercheurs dans leurs travaux respectifs (Evin, 2013; Huet et Saury, 2011; Petiot, 2019; Terré, 2015), nous avons organisé les données recueillies pour rendre compte de l'activité des acteurs à partir leur propre découpage. Les observations des données d'auto-confrontation montraient que les membres de la triade découpaient les événements en une succession d'unités narratives qui avaient du sens et une cohérence au regard d'un problème donné ou de la survenue d'une indétermination. L'enjeu pour nous était ensuite de construire des Histoires significatives du point de vue des acteurs. Nous considérons qu'à partir de cette base historique nous pouvons accéder à leurs expériences vécues.

En poursuivant le travail engagé, nous cherchions de notre côté à reconstruire l'activité collective à partir de l'analyse des activités individuelles des partenaires. Nous souhaitons aussi comprendre comment cette activité collective influençait en retour les activités individuelles. Dans ce contexte, il était nécessaire d'identifier des unités narratives mettant en lien des partenaires, des situations d'enseignement du savoir-nager, des événements et des

problématiques d'actions distinctes porteuses de perturbations pour la triade étudiée. Elles prenaient la forme « *d'histoires collectives* » (Evin, 2013) dans lesquelles une « *mise en intrigue* » (Ricœur, 1983 citée par Evin 2013) pouvait se faire. Au cours des interactions entre acteurs, il n'était pas rare d'observer des accords ou des tensions relatives à des enjeux, et des préoccupations communes ou opposées. Au gré des imprévus ou des incompréhensions, des ententes préalables pouvaient déboucher sur une autre organisation spatiale des ateliers ou une répartition matérielle différente. Cela engageait une situation conflictuelle ou des changements de dernière minute qui pouvaient perturber l'activité d'un ou plusieurs membres de la triade. Chacun décrivait son ou ses histoires à propos du déroulement de la situation en attribuant un sens commun à l'enchaînement des événements relatifs à cette situation spécifique. Au fil des situations, des Histoires pouvaient s'entremêler, se juxtaposer, soutenir des préoccupations (mais aussi des U, des R, des S, des I), par moments, concomitantes.

Pour nous, en tant qu'observateurs, les Histoires sont le siège d'interactions sociales qui prennent part aux processus d'apprentissage individuel et collectif. Par le biais de négociations, de transactions, d'échanges collaboratifs ou d'opposition qui apparaissent dans ces Histoires, l'acteur construit et transforme les savoirs expérimentés que nous cherchons à investiguer. En accord avec les chercheurs cités précédemment, nous considérons ainsi que les Histoires ont une dimension collective intéressante à pister.

4.2. Traitement des Histoires

Lorsque les Histoires et les acteurs impliqués ont été identifiés au sein des données recueillies, nous sommes passés à l'étape suivante. Les données ont été utilisées pour reconstruire les cours d'expérience, les cours de vie des acteurs et leur articulation collective selon les grains de description suivants :

- L'identification « d'*Histoires* » reliant plusieurs acteurs dans le continuum des séances et qui révélaient une transformation dans l'activité d'un ou plusieurs acteurs.
- La reconstitution des Histoires dans l'optique d'obtenir les premiers résultats.
- Le traitement des catégories U, R, E et I avec leurs déclinaisons (Émergence, Affaiblissement, Renforcement).

Nous avons documenté les signes pour Cécile, Karine et Théo qui ont participé à des entretiens réguliers.

La documentation des Histoires s'est opérée en 5 étapes :

- L'identification des (E) communs ou l'objet des Histoires entre les acteurs dans les entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation (comme par exemple des propositions d'ateliers de la part de Théo qui ne font pas sens pour les élèves et les bénévoles).
- L'identification de (R) pendant les Histoires qui correspondent à l'ouverture ou la réouverture de préoccupations (par exemple, le fait que Karine exprime une forme de lassitude plus globale pour mener les séances relatives au savoir-nager).
- Le marquage au sein des Histoires, des (U) relatives au cours d'expérience et des U relatives au cours de vie des acteurs auxquelles correspond l'ouverture des Engagements et des Interprétants.
- L'identification des savoirs propres, réguliers, récurrents stables (S).
- L'identification des Émergences, Affaiblissements et des Renforcements qui peuvent décrire la construction et l'actualisation des distinctions en relation avec la dynamique des Histoires (I).

Par cette approche, nous avons ainsi cherché à pister de manière chronologique des éléments qui nous permettaient de valider voire d'affiner nos interprétations. Sur la base des données recueillies, nous avons dégagé trois Histoires.

Chaque Histoire est composée d'unités des cours d'expérience, des cours de vie et des unités réflexives centrées sur une indétermination significative pour la triade. À titre d'illustration dans le cadre de la deuxième Histoire, la thématique de la répartition des espaces de travail est centrale au sein de l'activité collective. Pour délimiter cette Histoire, nous avons sélectionné, chez chaque acteur, les passages du traitement des données qui pouvaient avoir une relation avec l'indétermination évoquée (notamment au travers des U et des R). Nous avons éliminé des passages qui n'étaient pas en rapport avec la question des espaces. À titre d'exemple, voici un extrait du traitement pour le PE. Les parties teintées correspondent aux passages sélectionnés et conservés et la partie sans couleur correspond à une partie non retenue pour le traitement de cette Histoire :

UCE 13 : 9'24	T : « Euh effectivement euh s'adapter, mais je pense que huit minutes euh c'est suffisant hein. Si vous avez assez de place, alors j'ai mis ... euh de leur donner un numéro, vous les faites asseoir et vous leur donnez un numéro d'un à huit. Alors soit il y a assez de place, je ne m'en rends pas bien compte, et vous pouvez faire les huit en même temps à ce moment-là. »		Donne la suite des consignes sur l'atelier suivant	Le manque d'espace potentiel pour permettre à huit élèves d'évoluer sur l'atelier	Présenter la suite des ateliers rapidement au regard du temps contraint S'interroge sur la faisabilité matérielle de l'atelier au regard du nombre d'élèves, du temps et de l'espace disponible	IR [présenter les ateliers] le faire rapidement IR [présenter les ateliers] nécessaire de baliser le temps IR [présenter les ateliers] donner les conditions de réalisation IR [présenter les ateliers] nécessaire de vérifier la faisabilité matérielle
UCE 14: 9'44	K : "Il me semble ouais, qu'on a la place quand même.					
9'46	T : « Bon il faut pas qu'ils soient trop collés quand même hein... »					
9'50		T : Donc là il y a l'atelier à côté de ... Virginie et nos deux ateliers sont dans le même espace. Donc ça c'est le niveau deux qui est avec Virginie, elle a normalement cinq élèves. Aujourd'hui il y en avait que trois, il y avait deux absents. Et donc euh nous on partage cet espace, on n'a pas voulu euh rajouter de lignes parce que, bon ça paraissait un peu ... enfin ça paraissait pas nécessaire en fait hein, vu qu'elle avait que très peu d'élèves et qu'ils utilisent essentiellement le pont de singe. Et puis elle a la cage euh voilà. Et donc du coup euh, bah chez moi, je n'arrivais pas à analyser, est-ce qu'il y aura la place pour huit élèves assis, euh et pour faire l'activité des huit à la fois ou euh ça passe pas. Donc je leur explique, soit on peut mettre les huit assis et les huit devant. Soit c'est euh ... il y en a que quatre qui font quoi. Et puis ils reviennent et ...ce que je suis en train d'expliquer.	S'inquiète des contraintes spatiales de la séance au regard de la présence de Virginie dans le grand bassin	La présence de Virginie qui réduit l'espace d'évolution des niveaux 3	Trouver des solutions pour répondre à la contrainte spatiale Proposer des solutions pour rendre l'atelier faisable et sécurise	IR [organisation matérielle du bassin] éviter de rajouter des lignes d'eau si elles ne semblent pas nécessaires IR [organisation matérielle du bassin] difficile à me projeter de chez moi IR [deux intervenants] nécessite deux espaces de travail IR [partager mon espace] réduit la surface d'évolution des élèves IR [manque d'espace] couper les effectifs en deux IR [manque d'espace] un groupe d'élèves observe et un groupe nage IR [manque d'espace] prévoir une inversion des tâches pendant l'atelier

Tableau 13 - Extrait du traitement de Théo retenu en relation avec l'indétermination sur les espaces de travail au cours de l'Histoire 2

UCE 11 : 8'30	K : « Ouais de toute façon euh vu le temps on n'aura pas, si ça fait euh une minute quasiment par consigne, parce qu'on le refait, il faut le refaire euh consigne un, deux, trois, avec le pull buoy et tout ça euh ... »		Note le retour de Karine qui confirme que le temps file vite	On n'aura pas de temps...	Gérer l'inquiétude de Karine par rapport au temps de réalisation des ateliers Poursuivre la présentation des autres situations sans trop s'appesantir sur cet atelier	
8'43		T : Donc là, la maman elle est inquiète, elle a peur que ça dure trop longtemps.				IR[retour Karine] exprime des inquiétudes en briefing
8'59		T : Qui s'inquiète sur le temps et qui a l'air de dire : « De toute façon on n'aura pas le temps de trop euh, de trop le faire quoi. » Voilà euh ...				IR[retour de Karine] exprime un manque de temps
UCE 12 : 9'08		C : Et toi à ce moment-là ?				
9'09		T : Bah moi à ce moment-là, je me dis euh ... je me dis que non, que a priori euh, on devrait, ça ne me paraît pas si long que ça quoi. (C : Hum, hum.) Qu'elle ne s'inquiète pour rien. De toute façon je me dis que même si on n'a pas le temps de tout faire ce n'est pas grave. Là j'ai peut-être pu dire on, je me rappelle plus ce que j'ai pu dire après.	Considère que Karine exprime une inquiétude infondée	Le temps disponible pour réaliser l'atelier paraît suffisant	Gérer la contradiction de point de vue avec Karine Relativiser le fait que si l'atelier n'est pas terminé cela n'est pas grave	IR [retour de Karine] à relativiser IR [pas le temps de tout faire] pas grave

Tableau 14 - Exemple d'extrait non retenu qui n'est pas en lien direct avec l'indétermination relative aux problèmes des espaces de travail dans l'Histoire 2

En fonction des liens existants avec une des Histoires traitées, il était possible de sélectionner :

- Un enchaînement d'unités (UCE, UCV, ERI) sur un empan de plusieurs minutes,
- Des unités isolées les unes des autres dans le traitement des trois acteurs.

Nous proposons dans le chapitre suivant de montrer comment nous avons traité la première Histoire.

CHAPITRE 5

EXEMPLIFICATION DU TRAITEMENT DETAILLE

DE LA PREMIERE HISTOIRE :

« Je vous propose l’atelier des cordes tendues »

1. Méthode

Cette section est consacrée à l’explicitation de la méthode d’analyse de la première Histoire. Elle présente de manière détaillée comment nous avons, à partir d’un premier traitement des données, certains évènements relatifs aux trois séances de natation sur laquelle se focalise cette thèse. Comme nous l’avons présentée dans la partie théorique de l’étude, une Histoire peut être commune et significative aux trois acteurs. Elle représente des « *ouverts* » qui convergent chez chacun des intervenants.

Ces ouverts significatifs pour Karine, la bénévole, Théo, le PE, et Cécile, la MNS, vont nous amener à produire une analyse de l’activité individuelle et collective de la triade, dans le but de dégager des résultats qui seront présentés au chapitre suivant. Dans cette section, notre travail va permettre au lecteur de saisir comment nous avons pu ordonner les divers faits qui se sont produits à différents moments pour reconstruire la première Histoire. Comme nous l’avons présenté dans le précédent chapitre, nous avons construit cinq épisodes² à partir de cette unité de base que nous considérons comme une Histoire¹ (Evin et al., 2015).

1 Par Histoire nous considérons « *une unité narrative articulant dans les temps, des acteurs, des évènements et une problématique d’action distincte* » (Dieumegard, 2001, p 35) qu’un acteur considère comme significatifs au cours de la période de recueil des données sur notre question de recherche. Les Histoires seront considérées comme des possibles significatifs pour l’acteur qui sont décrits par le chercheur. L’Histoire est ainsi décrite par le chercheur à partir des données documentées par le cours d’expérience et le cours de vie de chaque intervenant.

2 Par épisodes, nous considérons une partie de l’Histoire articulant la chronologie des évènements et les préoccupations et/ou les savoirs énoncés par un ou plusieurs acteurs.

1.1. À propos de l'analyse des données et du traitement des Histoires

À travers chaque Histoire traitée, nous avons décrit les comportements, dégagé les préoccupations et les savoirs en suivant le cadre méthodologique du cours d'action. Par notre approche ethnographique, nous avons mis en relation ces éléments avec des traces qui correspondaient à l'activité des trois individus (documents produits ou consultés, fiches de préparations, planning d'organisation, schéma et plan de découpage spatial des bassins, etc.). L'intérêt de cette analyse détaillée à l'aide des supports produits ou utilisés par les acteurs était double. D'une part, elle nous permettait de saisir comment la triade s'organisait dans le cours de l'action et d'autre part nous pouvions dans une certaine mesure valider ou invalider certaines hypothèses interprétatives relatives à l'activité de chacun. En abordant les mécanismes sous-jacents à la construction de l'expérience, nous avons constaté que le processus d'enquête selon Dewey fournissait un cadre analytique sur une durée longue qui complétait les notions analytiques du cours d'expérience.

Notre examen des données a d'ailleurs révélé très clairement une succession d'équilibres et de déséquilibres dans le cours de l'action des membres de la triade. Après une phase d'enquête, chaque acteur retrouvait un nouvel équilibre qui ne correspondait pas à la position antérieure. Des modifications allaient se produire dans son environnement pour placer l'individu dans une nouvelle situation qui produisait à son tour de manière itérative de nouveaux déséquilibres.

Cependant ce processus d'enquête ne constituait pas pour nous un résultat en tant que tel. Nous considérons comme Dewey qu'il faisait partie du processus de la vie même et qu'il était présent chez tous les acteurs qui rencontraient des indéterminations en situation. Cependant il nous semblait intéressant de le mettre en évidence pour appréhender l'activité dans sa dimension processuelle et dynamique. En utilisant les différentes étapes de l'enquête, nous pouvions plus facilement organiser les données et construire de manière évolutive les Histoires.

Ici, nous avons envisagé de présenter le déroulement d'une seule Histoire de manière approfondie. Au regard de la quantité de données, nous avons placé l'ensemble du traitement des Histoires en annexe de la thèse. Ce choix nous a permis de rendre la lecture de notre travail plus aisée en évitant d'alourdir le document final.

Le déroulement qui suit présente notre façon d'utiliser la trame de l'enquête en lien avec le programme de recherche du cours d'action.

1.1.1. Résumé de l'Histoire : « Je vous propose l'atelier des cordes tendues »

Cette Histoire que nous avons retracée au cours de trois séances qui se déroulent du 24 janvier au 7 février 2020 est initiée au début de séquence d'apprentissage. Sa description relate l'expérience vécue des trois acteurs, leurs réflexions et leurs interprétations au cours de cette période. Cette Histoire s'immisce d'abord chez Karine qui est face à une indétermination. Elle partage ses inquiétudes et son questionnement aux autres membres de la triade. Rapidement ses doutes, son embarras et son incertitude entraînent une convergence des préoccupations chez Cécile et Théo et l'indétermination devient collective.

	24-janv							30-janv							07-févr					
THEO	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■			
KARINE	■		■		■		■		■		■		■		■		■			
CECILE		■	■	■		■		■	■	■		■		■	■	■				

■	Briefing dans le bus
■	Briefing au bord du bassin
■	Séance
■	Debriefing au bord du bassin
■	Debriefing dans le bus
■	Echange de courriels

Graphique 1 - Précision relative à l'organisation temporelle des interactions entre les trois membres de la triade

Karine, la bénévole, est ici perturbée par la stagnation des progrès des nageurs pour explorer la profondeur du grand bassin. Elle constate que les élèves à la surface de l'eau n'arrivent pas à s'immerger totalement. Malgré une absence d'appréhension, les nageurs semblent incapables de trouver la bonne posture pour passer dans des cerceaux à moyenne profondeur ou pour récupérer un objet déposé au fond de la piscine. Cette conduite typique est nouvelle au regard de l'expérience de la bénévole et de l'enseignant qui accompagnent et gèrent habituellement des nageurs qui n'expriment pas ce type de blocages. Face à cette indétermination, qu'elle perçoit dès la première séance, Karine élabore des propositions après avoir demandé des conseils au PE. Au cours de la séance suivante, elle applique les pistes proposées par l'enseignant et en constate le peu d'efficacité.

Malgré cet échec, Karine expérimente d'autres voies possibles sans succès dans un premier temps. Théo et Cécile, de leur côté, recherchent des pistes probables et envisagent des modifications. Après d'autres échanges avec le PE et la MNS qui sont face à l'indétermination, la bénévole finit par mettre en œuvre une proposition de Cécile en dépit de l'avis de Théo. Karine mesure en situation une amélioration du comportement des élèves et cela l'amène à tenter d'autres modifications au niveau des consignes et de l'aménagement matériel de son atelier. Elle informe l'enseignant du choix d'appliquer la proposition de la MNS et de ses prises d'initiative au cours du débriefing. Une tension latente et des divergences de points de vue sont perçues par la bénévole et le PE. L'enseignant, face à l'indétermination, décide de proposer l'atelier des cordes tendues à la séance suivante pour régler le problème évoqué depuis le début de la séquence par Karine. En effet, lors de la séance qui s'ensuit, l'ensemble des élèves réussissent l'exercice à la grande surprise de tous les acteurs. Cependant au cours du dernier débriefing survient une nouvelle indétermination*.

1.2. Les différentes étapes du processus d'enquête

1.2.1 Émergence et perception d'une indétermination : Une incapacité à faire progresser les élèves au niveau des immersions

Après une série de tests réalisée à la première séance, le PE et la MNS ont classé les élèves par niveau de natation. Karine et Théo prennent conscience que des élèves, notamment Marion, Clara et Liam, peinent à s'immerger totalement par exemple pour aller chercher un objet lesté. Habituellement au niveau trois, leurs élèves flottent, glissent, se déplacent et n'ont pas de peine à s'enfoncer dans l'eau pour explorer le fond du bassin.

Or au débriefing, Karine s'exprime être en proie à des difficultés avec son groupe d'élèves lorsqu'elle conduit l'atelier des immersions. Au cours des séquences menées avec Théo, elle dit avoir l'impression de découvrir un nouveau problème.

UCE9 : 3'09	T « Vous vous rappelez de qui ou pas ? »
3'10	K « Clara, Manon, Faustin et Maël. Enfin quoi que Clara et Manon non, elles y sont arrivées. (T : D'accord.) Un peu avec difficultés, mais elles y sont arrivées alors que Maël n'a pas réussi, Faustin il a eu beaucoup de difficultés (P : Il a eu du mal.) Hein. (T : D'accord.) C'est les deux euh... voilà qui vraiment le, le plongeur euh, le canard (P : La descente.) Enfin la descente euh sous l'eau euh... ça pose problème. »

U	R	E	I
Fait l'inventaire des difficultés rencontrées par les élèves pris en charge sur l'atelier « les cerceaux »	Les difficultés de Maël et Faustin	Partager avec Théo le problème repéré de descente sous l'eau pour certains élèves	R [retour à Théo] faire un retour sur les élèves en difficulté R [retour à Théo] évoquer avec précision leurs difficultés R [difficultés de certains élèves] réaliser le plongeur en canard ε [difficultés de certains élèves] gagner la moyenne profondeur ε [réaliser une immersion] difficile pour certains élèves

Tableau 15 - Extrait du 24/01/19, briefing

Cela est confirmé au cours de l'unité UCE 17 et de l'UCV 10. Dans ce contexte, Karine envisage une piste pour permettre le dépassement des difficultés des élèves. Son intention est de proposer une immersion étagée, par étape progressive. Selon elle, cela permet une immersion totale des élèves.

UCE 17 : 6'19	K : Voilà, donc là il nous redonne un, face aux difficultés qu'on a eues euh au niveau des cerceaux qui étaient bien au fond de l'eau euh... où ça avait posé moins de problèmes la séance d'avant puisqu'ils étaient juste accrochés à, sous la ligne d'eau et du coup c'est vrai qu'il y en a qui étaient euh le dos collé à la ligne d'eau. Donc euh on verra la prochaine fois, je ne vois pas trop comment on va l'installer, mais euh on commence déjà à y réfléchir. Un maître-nageur qui pourra nous aider à accrocher ces cerceaux. Et c'est vrai que c'est un, du coup ça sera peut-être pas mal de passer en étape, ça fera trois niveaux euh, trois hauteurs pour plonger, enfin pour euh se mettre sous l'eau.
----------------------	---

S'interroge sur les difficultés des élèves et envisage de manière collective la mise en œuvre d'une progression par étape pour dépasser les blocages des élèves	T : « on pourrait essayer »	Trouver des pistes de remédiation progressives S'enquérir de l'aide des MNS pour l'organisation matérielle Faire progresser les élèves sur les immersions en profondeur	R [cerceaux au fond de l'eau] impose immersion totale du corps R [cerceaux à la surface] n'impose pas immersion totale du corps R [atelier cerceaux] suppose une réflexion commune pour trouver remédiation R [aide matérielle des MNS] bienvenue R [atelier cerceaux] nécessite progression par étapes
---	-----------------------------	---	---

Tableau 16 - Extrait du 24/01/19, briefing

Des signes de difficulté n'ont pas été observés par Karine à la séance précédente et les raisons des blocages ne sont toujours pas identifiées au cours de l'UCE17. Certes des élèves avaient le corps à la surface de l'eau mais dans l'ensemble ils arrivaient à passer dans les cerceaux. D'autre part, l'autre bénévole, Pascale, qui encadrait l'atelier était une débutante peu expérimentée pour donner les consignes, selon Karine.

UCV 10 :	Et la fois d'avant, on avait fait, déjà fait un petit peu ça, mais avec des cerceaux qui étaient maintenus sur la ligne d'eau. Donc les enfants avaient moins à... à descendre, mais quand ils étaient allés euh... on avait fait un exercice avec la descente au fond de l'eau. Il y en avait quelques-uns qui avaient été plus en difficulté. Et c'est vrai que la deuxième maman avait eu un peu plus de mal à donner euh... les consignes de comment faire pour euh, voilà. Donc j'étais intervenue une ou deux fois auprès d'elle pour donner un peu plus de, d'explications. Alors est-ce que finalement, machinalement elle s'est dit : « Bah peut-être que j'y arriverais mieux à donner les consignes euh... ». Sur le coup moi je me suis dit : « C'est parce qu'elle était plus près du tapis. » mais en réfléchissant peut-être que... (C : Hum, hum.) Implicitement... voilà, c'était un peu pour ça. Les fameuses, les fameux euh cerceaux que j'ai appelés anneaux euh (C : Hum, hum.) Dans la séance que je n'avais pas récupérée, que le papa avait eu du mal à trouver le premier coup.
-----------------	---

U	R	E	I
Donne les raisons qui conduisent à la prise en charge de l'atelier « cerceaux »	intervenue précédemment sur l'atelier « cerceaux » pour aider bénévoles	Aider l'autre bénévole Mettre à profit son expérience dans l'intérêt des élèves et de l'autre bénévole Prendre l'initiative pour éviter de placer Pascale en difficulté	R [atelier cerceaux] pose problème aux élèves R [atelier cerceaux] j'ai l'expérience R [atelier cerceaux] pose problème aux bénévoles ε [atelier cerceaux] consignes difficiles à donner R [aide les autres bénévoles] habitude d'aider R [aide les autres bénévoles] aide machinalement

Tableau 17 - Extrait du 24/01/19, briefing

L'émergence (ϵ [atelier cerceaux] consignes difficiles à donner) avait conduit Karine à prendre le relais. Cette dernière, habituée à la prise en charge des groupes, était intervenue pour apporter une aide. Elle avait considéré dans un premier temps que l'organisation matérielle était aussi à l'origine des dysfonctionnements. Mais après réflexion et l'expérience de cette séance, il apparaît que la situation est bien plus complexe qu'il ne semblait de prime abord.

Les changements opérés par Théo, avant la séance du 24, révèlent une incapacité de certains élèves à s’immerger totalement. Le PE, par sa proposition visant à différencier les tâches des élèves et à programmer un atelier spécifique au cours de la séance du 24 janvier, a déclenché l’émergence de la distinction (ϵ [difficultés de certains élèves] gagner la moyenne profondeur) dans le cours d’expérience de la bénévoles. Au lieu d’avoir les cerceaux lestés à la surface de l’eau comme à la séance précédente, ici les cerceaux ont été positionnés à moyenne profondeur. Cela a obligé les élèves à s’immerger plus en profondeur. Ce nouveau dispositif révèle ainsi à Karine les blocages rencontrés par certains élèves. Ce nouveau savoir est évoqué auprès de Théo, car Karine n’arrive pas à faire évoluer la situation au cours des interactions avec son groupe. Lors du débriefing elle insiste et manifeste une stagnation des progrès chez certains élèves tout en s’étonnant de l’attitude de Clara. Elle s’inquiète cependant pour Faustin, futur collégien, qui n’a pas réussi à passer dans le cerceau.

UCE 10 : 3’30	K « Du coup ils n’ont pas réussi à aller dans le cerceau »	
3’31		K : Voilà, donc sur les deux enfants donc qui n’y arrivent pas, euh Faustin est en CM2 et c’est le fils de la maman qui euh, qui est avec moi. Et Maël lui c’est un CE2. Et les deux autres petites où je disais qu’elles avaient eu du mal, c’est vrai qu’elles avaient eu beaucoup de mal, là à la première séance. Elles y sont un petit peu mieux arrivées. Clara et Manon sont en CM2. Et dans le groupe il y a Léna qui est en CE2 et qui est la petite sœur de Clara. On s’est un peu méfié au début, j’avais peur que, parce que Cla//euh... Léna y arrive très bien. Alors que Clara qui a deux ans de plus, elle n’y arrivait pas. Et puis finalement euh... non ça s’est bien passé. Elle était même contente d’être avec sa sœur, Manon aussi. L’air de dire : « Ah bah oui je regarde comment elle fait euh. ». Donc euh elle a fait le petit professeur Léa, Léna.

U	R	E	I
S’inquiète des difficultés de Faustin en CM2 et note les progrès de Clara	Surpris par les progrès de Clara	S’inquiète du blocage des élèves sur cet atelier	R [élève en difficulté] souvent les mêmes R [élève en difficulté dans une fratrie] connaît bien le contexte familial et l’élève R [élève en difficulté] implique observation, méfiance et inquiétude R [progrès d’un élève en difficulté] peuvent me surprendre R [relations aux élèves] conviviales

Tableau 18 - Extrait du 24/01/19, briefing

Karine s’interroge toujours à propos des difficultés des élèves et elle attend une réponse lors du débriefing.

UCE 16 : 5’48	K « Parce que la nage euh sous l’eau, mais juste en surface de l’eau, ça va, mais c’est vraiment aller plus en profondeur. Les cerceaux quand ils sont lestés au fond de l’eau (T : Ouais.) il faut vraiment aller en profondeur. Là ils n’arrivent pas à descendre pour aller euh toucher le cerceau. »
6’03	T « Alors ce qu’on pourrait essayer de faire c’est euh, je vais réfléchir, mais mettre un cerceau, il y a les cerceaux qui sont déjà accrochés là (K : Oui !) on peut en accrocher un aux cerceaux qui sont déjà accrochés comme ça avec un poids, comme ça le cerceau il va être dans une zone intermédiaire. »

U	R	E	I
Poursuit son inventaire des difficultés rencontrées	Les élèves n’arrivent pas à toucher les cerceaux	Poursuivre l’inventaire des difficultés observées Insister sur certaines difficultés en particulier	R [nager en moyenne profondeur] difficile pour certains R [atelier cerceaux] difficile pour certains R [atelier cerceaux] des élèves n’arrivent pas à toucher les cerceaux au fond de l’eau

Tableau 19 - Extrait du débriefing du 24/01/19

Devant son insistance, Théo, contrairement à son habitude, tente de proposer une piste en rajoutant un cerceau à moyenne profondeur. Néanmoins le questionnement demeure pendant le débriefing. Comment dépasser les difficultés des élèves ? En parallèle des suggestions du PE qu'elle semble valider, Karine, en quête de propositions efficaces, poursuit sa réflexion.

UCE 17 : 6'19	K, Donc euh on verra la prochaine fois, je ne vois pas trop comment on va l'installer, mais euh on commence déjà à y réfléchir. Un maître-nageur qui pourra nous aider à accrocher ces cerceaux. Et c'est vrai que c'est un, du coup ça sera peut-être pas mal de passer en étape, ça fera trois niveaux euh, trois hauteurs pour plonger, enfin pour euh se mettre sous l'eau.
---------------	---

U	R	E	I
S'interroge sur les difficultés des élèves et envisage de manière collective la mise en œuvre d'une progression par étape pour dépasser les blocages des élèves	Théo « on pourrait essayer »	<p>Trouver des pistes de remédiation progressives</p> <p>S'enquérir de l'aide des MNS pour l'organisation matérielle</p> <p>Faire progresser les élèves sur les immersions en profondeur</p> <p>Valider la proposition de Théo</p>	<p>R [cerceaux au fond de l'eau] impose immersion totale du corps</p> <p>ε [cerceaux à la surface] n'impose pas immersion totale du corps</p> <p>R [atelier cerceaux] suppose une réflexion commune pour trouver remédiation</p> <p>R [aide matérielle des MNS] bienvenue</p> <p>R [atelier cerceaux] nécessite progression par étapes</p>

Tableau 20 - Extrait du débriefing du 24/01/19

Théo, toujours à l'écoute, réalise une première modification des ateliers et fait évoluer sa programmation initiale de séquence. Il cherche à tenir compte des retours des bénévoles et tente une réorganisation du groupe.

Extrait de l'atelier initialement programmé pour la séance du 30/01/20

6min	<p>Immersion tapis/cerceaux</p> <p>Faire deux groupes pour les 2 ateliers et inverser au bout de 3min. :</p> <p>Atelier 1 → Tapis avec trou: départ dans l'eau, passer sous le tapis et sortir la tête par le trou, revenir. A refaire en passant sous le tapis dans le sens de la largeur. Puis dans le sens de la longueur (si nécessaire un enfant tient le tapis).</p> <p>Atelier 2 → Départ dans l'eau, passer dans un ou dans les 2 cerceaux immergés. A refaire en prenant un objet au passage.</p>	<p>Tapis troué</p> <p>2 cerceaux immergés touchent le fond+quelques objets immergés</p>
------	---	---

Extrait de l'atelier présenté pour la séance du 30/01/20 après le débriefing du 24/01/20

6min	<p>Immersion cerceaux/plongée canard</p> <p>Faire deux groupes pour les 2 ateliers</p> <p>Atelier 1 (Manon/Clara puis Maël/ Faustin) → cerceaux immergés (3 cerceaux dans le sens de la profondeur accrochés entre eux, le plus bas est lesté, le plus haut est accroché à une ligne).</p> <p>1) Départ accroché au bord, se laisser descendre en faisant des bulles (pour se vider de son air) et essayer de s'accroupir au fond de la piscine.</p> <p>2) Recommencer en essayant de rester quelques secondes accroupi</p> <p>Pour ceux qui ont peur : mettre une perche à côté d'eux.</p> <p>3) Faire 3 passages dans les cerceaux : du moins profond au plus profond.</p> <p>Atelier 2 (les autres élèves) → 6 objets immergés à 4/5 m du bord.</p> <p>1) Départ dans l'eau, faire une coulée ventrale, inspirer puis faire une plongée canard (aller au fond verticalement les bras en avant) et prendre un objet.</p> <p>2) idem en essayant de prendre deux ou 3 objets.</p> <p>3) chasse au trésor avec 2 équipes (une vingtaine d'objets immergés) : ramener le plus d'objets possible sur la planche de son équipe.</p>	<p>Perche, 3 cerceaux immergés accrochés entre eux</p> <p>6 objets immergés puis une vingtaine, 2 planches.</p>
------	---	---

De deux ateliers avec une seule consigne de réalisation de parcours, il passe à deux ateliers avec trois consignes différentes. L'organisation matérielle change. Les départs hors et dans l'eau sont aussi modifiés. Pour la séance du 30 janvier, l'ensemble des départs se réalisent dans l'eau, il est demandé aux élèves de vider leurs poumons et il est proposé un étagement des cerceaux à différentes profondeurs. Ces corrections ne sont pas anodines sur le plan des immersions et révèlent selon nous la difficulté que rencontre Théo à analyser les problèmes rencontrés par ses élèves. À ce stade de notre travail, nous ne souhaitons pas rentrer dans une discussion à propos de la pertinence des modifications apportées mais nous reviendrons plus tard sur les choix didactiques opérés par le PE.

Au cours de la séance du 30 janvier, Karine valorise les progrès de certains élèves et malgré ses encouragements pendant la séance, les blocages persistent pour d'autres. Manon manifeste un refus et finit par passer dans le cerceau suite aux sollicitations de la bénévoles.

	Description de la situation	Auto-confrontation	Données ethnographiques
UCE 5 5 : 30'17	K « Oui. Alors ? Maintenant que vous y êtes bien arrivés, on va essayer de passer dans le cerceau orange. »		
30'27	Manon : « Oh non. »		
30'29	K « Mais si c'est la même chose. Vas-y Manon. Super Manon. Alors maintenant. »		Encourage et accompagne avec les mains levées
30'40	Manon passe dans le cerceau finalement	K : Manon a besoin qu'on... qu'on lui dise : « Oui c'est bien, tu y es bien arrivée. » Et Clara elle se... décourage un peu là. Mais je n'arrive pas à... et euh, enfin... je ne sais pas pourquoi elle n'y arrive pas en fait. Je crois que je... hum... je me dis : « Mais elle a tout pour y arriver et... elle n'y arrive pas. ». Et je sais plus comment, j'ai, j'ai, je suis en train de chercher une, d'autres arguments pour trouver quelque chose pour euh, pour l'aider, mais je... je sais plus quoi lui faire faire comme exercices pour lui, pour l'aider à progresser là.	
31'24		C : Donc vous êtes en train de vous interroger sur...	
31'26		K : Ouais de, voilà, de comment euh, comment elle va effectivement pouvoir passer dans ce cerceau plus bas... pour y arriver. Parce qu'en plus, je ne sais pas, j'ai l'impression que je ne comprends pas pourquoi elle n'y arrive pas.	Signes d'agacement et de frustration à travers les mimiques et la gestuelle de la bénévoles

Tableau 21 - Extrait du 30/01/20, séance

U	R	E	I
Encourage Manon et Clara qui expriment une difficulté à passer dans le cerceau et tente de trouver des solutions	Manon rejette l'activité	Trouver les bons mots pour motiver les élèves à passer dans le cerceau Encourager les deux élèves Trouver des pistes de remédiation pour les faire progresser	R [élèves en difficulté] nécessaire de les encourager et de les motiver R [élèves en difficulté] suppose de trouver des pistes de remédiation R [élèves en difficulté] nécessaire de les aider ε [élèves en difficulté] je n'ai pas de solution
		Trouver des solutions aux difficultés des élèves	R [trouver des solutions pour les élèves] ma principale préoccupation

Tableau 22 - Extrait du tableau à triple volet (description de la situation, auto-confrontation, données ethnographiques)

Karine ne comprend toujours pas l'origine du problème rencontré par les apprenants. Elle passe sa séance à chercher des pistes de remédiation et constate son incapacité à faire progresser son public. Les données ethnographiques montrent des signes non verbaux d'agacement et de frustration chez la bénévole. De leur côté, les élèves suivent les consignes mais n'arrivent pas à passer dans les cerceaux. Après avoir tenté de travailler sur la position du corps et sur la respiration en demandant d'expirer, Karine constate l'inefficacité de son intervention. Au cours du débriefing de la séance du 30, elle fait un retour de l'atelier « immersion » à Théo en évoquant la persistance des blocages. La bénévole exprime encore un certain agacement et elle semble même désabusée.

UCE 10 : 7'24	K « <i>J'ai essayé de leur dire : Vous restez bien droits, mais euh, à chaque fois ouais, ils ont le, le corps</i> (T : D'accord.) <i>Qui se plie un peu.</i> » K « <i>Maël (T : Et même le...) y arrive un petit peu mieux (T : Ouais, ouais.) Mais euh... voilà j'ai beau lui dire ben souffle (T : Donc le premier atelier on...) souffle, souffle.</i> »
7'32	T « <i>Où on va s'accroupir au fond, ça il l'a pas fait ?</i> »
7'34	K « <i>Il n'arrivait pas à s'accroupir complètement.</i> Si, (T : D'accord.) <i>Sans descendre le long de la perche, il arrivait pas à ...</i> (T : Et avec la, il l'a, il l'a fait avec la perche ?) <i>il l'a fait avec la perche.</i> »

U	R	E	I
Fait un retour de l'atelier « immersion » en répondant aux questions de Théo	Les élèves sont toujours en difficulté	Donner des détails sur la difficulté de certains élèves à aller au fond du bassin	R [atelier immersion] pose problème à certains élèves ε [propositions de remédiation de Théo] ne fonctionnent pas IR [proposition de remédiation apportée par Théo] je demande un complément aux MNS

Tableau 23 - Extrait du 30/01/20: débriefing

La mise en œuvre de la séance amène Karine à constater que les propositions de l'enseignant sont inefficaces pour permettre un déblocage des difficultés chez certains élèves. Karine n'hésite pas à lui relater la faible efficacité des propositions testées. Le débat entre les deux protagonistes conduit de nouveau Théo à modifier le contenu de la séance suivante.

Extrait de la fiche de préparation du 7/02/20

<p>10 min</p> <p>Immersion cerceaux/plongée canard Faire deux groupes pour les 2 ateliers .</p> <p>Atelier 1 → plongée canard (avec puis sans tapis)</p> <p>Consigne 1: « Ramper le long d'un tapis puis faire une plongée canard pour aller chercher un anneau au fond de l'eau » (leur lancer un anneau au moment où ils sont au bout du tapis).</p> <p>A refaire une 2^e fois, (les enfants qui ont réussi le 1^{er} passage doivent récupérer un objet au fond de l'eau).</p> <p>Consigne 2 (sans le tapis): « aller récupérer un ou plusieurs objets en plongée canard »</p> <p>Atelier 2 →</p> <p>Consigne 1: « Evoluer librement autour des lignes. »</p> <p>Que pourrait-on faire comme exercice ? propositions des élèves.</p> <p>Consigne 2: « Passer sous une ligne. »</p> <p>Consigne 3: « Essayer de suivre la ligne en s'aidant des deux mains (aller le plus loin possible) ». A refaire plusieurs fois.</p>	<p>Tapis le long du bord. Des objets immergés</p> <p>Lignes immergées du mur au sol.</p>
---	--

Les amendements sur la fiche de préparation du 7 février sont notables. Habituellement Théo modifie peu les contenus de six séances avant d'envisager des changements (UCV7, briefing de T, séance du 24, p 12). Cette fois l'atelier 2 des « *cordes tendues* » est ainsi rajouté au projet initial. Cela conduit le PE à planifier une nouvelle organisation matérielle et répartition des élèves. Malgré ces changements majeurs, Théo conserve l'idée évoquée par Cécile de récupération d'objet à la volée.

1.2.2. Perception d'une indétermination : Une exposition au stress et à la pression temporelle

Au cours de la séance du 24 janvier, Karine constate que la tâche demandée aux élèves est complexe. Cela engendre chez elle du tâtonnement. Elle prend conscience du peu de temps disponible pour donner des explications complémentaires aux élèves. Comment va-t-elle gérer les délais imposés par la fiche de préparation dans ce contexte d'incertitude ?

UCE 1 9 : 8'10	Et dans le peu de temps qu'on a aussi à leur faire passer euh, j'avais envie de, enfin voilà je l'ai pas fait, j'en ai parlé un peu à la maman après justement, après l'enregistrement, c'était un peu en dehors, de... bah, quand on prend de l'air on flotte, quand on vide les poumons on coule quoi. C'est euh, mais ça je pense qu'il faut déjà du temps pour l'expliquer aux enfants. Donc si on passe ce temps-là à leur expliquer et euh c'est compliqué. Une fois qu'ils sont dans l'eau alors je sais pas est-ce qu'à un prochain, une prochaine séance on arrivera à travailler un petit plus sur cet exercice. Et c'est vrai que j'ai, je n'en ai pas parlé quand on a fait le débriefing avec Théo. Ça ne m'est peut-être pas venu tout de suite à l'esprit avec Théo. On en a parlé un peu après. Un peu compliqué des fois quand on débriefe de penser à tout sur le moment.
----------------------	---

U	R	E	I
S'inquiète du peu de temps disponible pour expliquer aux élèves comment ils peuvent dépasser leurs blocages	Le manque de temps pour apporter des remédiations aux élèves	Chercher le soutien de l'autre bénévole Proposer une piste de remédiation Ne pas oublier des retours d'observation pour le PE	R [atelier cerceaux] cherche des solutions avec l'autre bénévole R [atelier cerceaux] chercher d'autres pistes R [immersion] possible si on vide les poumons ε [atelier cerceaux] compliqué pour soi et les élèves ε [atelier cerceaux] nécessite du temps pour expliquer aux élèves R [phase de débriefing] possible d'oublier des éléments pour le retour à Théo

Tableau 24 - Extrait du 24/01/19, débriefing

Karine essaie de trouver les raisons des blocages. Pour elle les causes des difficultés des élèves sont aussi liées au manque de temps disponible pour donner des explications. Elle considère que l'idée de vider les poumons est pertinente et qu'il faudra revenir sur l'exercice en prenant du temps pour aider les élèves.

Les deux émergences identifiées dans cette unité conduisent Karine à exprimer ses ressentis et ses besoins au cours du débat avec le PE. Le discours de la bénévole fait signe pour Théo qui augmente la durée de l'atelier immersion. Celui passe de 6 à 10 minutes au cours de la séance du 7 février (cf., extrait de la fiche de préparation).

La bénévole poursuit néanmoins son enquête en se demandant comment elle pourrait gagner du temps. Dans la séance suivante, nous retrouvons les mêmes questionnements. Karine cherche à accélérer la répartition des élèves entre les deux ateliers pendant la phase de transition pour obtenir, par la suite, du temps disponible au lors des interactions avec son groupe. La

pression temporelle ressentie par la bénévole est aussi liée aux consignes de la fiche de préparation qui balisent les différents moments de la séance et la chronologie de l'atelier. Il semble que Karine perçoive cet outil donné par le PE comme une injonction qu'il est impératif de respecter :

UCE 9 : 7'30	K « Allez, venez euh Liam, viens ! Venez, venez. Clara, Manon ! »	
7'41		K : À chaque changement d'atelier aussi je trouve toujours que c'est long. Car on a du mal avec ces, ces minutes euh finalement elles sont décomptées du temps de... sur notre feuille euh, je ne sais pas, vous avez vu la feuille que Théo euh il donne. Il donne un temps euh un peu indicatif, mais bon. Bah quand c'est cinq minutes et qu'on perd une minute de changement dans le temps bah il reste plus que quatre minutes. C'est toujours mon stress à moi : « On n'y arrivera pas, on n'y arrivera pas. »

U	R	E	I
Accélère la répartition des élèves entre les deux ateliers pour éviter de perdre trop de temps	Je suis stressée par la perte de temps occasionnée par le changement d'atelier	Éviter de perdre du temps pendant la répartition des ateliers Avoir le temps de réaliser l'atelier programmé	R [changement d'ateliers] trop long pour moi R [fiche de préparation] balise le temps R [fiche de préparation] j'essaie de suivre le balisage temporel R [changement d'ateliers] engendre du stress R [changement d'ateliers] fait perdre du temps sur les phases motrices R [changement d'ateliers] m'amène à penser que nous n'aurons pas le temps de tout faire

Tableau 25 - Extrait du 30/01/20, séance

Un peu plus loin, elle exprime une tension entre prendre le temps d'échanger avec Clara et la nécessité de poursuivre la régulation des autres élèves qui ont aussi des besoins. Karine est tiraillée entre une prise en charge spécifique d'une nageuse et la gestion collective du groupe. Elle regrette de nouveau le manque de temps pour faire progresser Clara.

UCE 60 40'39	K « Fais le Manon ouais. »	
41'03		K : Et en même temps je me dis : « Bah ça serait peut-être bien de passer cinq minutes avec elle, de savoir pourquoi elle a peur et tout. Mais il y a deux autres enfants dans la piscine qui ont besoin de travailler, de faire les exercices aussi. »
42'15		K « Ah c'est dommage, on aurait pu avoir une ou deux minutes de plus pour continuer avec Clara. »

U	R	E	I
Exprime sa tension entre prendre le temps d'échanger avec Clara et la nécessité de poursuivre la régulation des autres élèves	Les deux autres élèves m'attendent	Prendre le temps de travailler avec Clara Donner des consignes aux deux autres élèves Gérer la différenciation	R [peur de Clara] nécessité du temps d'échange pour comprendre les raisons R [autres élèves] je dois être disponible pour tous R [difficulté maintenue chez un élève] engendre une frustration chez moi

Tableau 26 - Extrait du 30/01/20, séance

La frustration de Karine est palpable au cours des échanges avec l'élève. Elle sait que cette dernière a peur et qu'il lui faudra du temps pour dépasser son appréhension. Or le respect de l'enchaînement des tâches imposées par la fiche de préparation ne permet pas cela.

1.2.3. Élaboration de propositions : La recherche de pistes de remédiation

Tout au long de son activité, Karine cherche des solutions aux difficultés qu'elle rencontre pour amener les élèves à progresser. Sa quête se déroule à toutes les étapes des échanges avec les autres adultes et en situation avec les élèves.

Tout d'abord, elle souligne son souhait d'obtenir des conseils d'un MNS pour dépasser les blocages rencontrés à la séance du 24. Karine évoque le caractère « *instinctif* » de son intervention. À contrario, elle considère que, par sa formation, le MNS trouvera les bonnes consignes pour faire progresser les nageurs.

UCE 18 : 7'09	K : Et c'est là où je disais tout à l'heure euh que des fois que j'aimerais bien qui ait le maître-nageur euh, qui ait le maître-nageur pour euh pour nous donner un petit euh, un petit conseil quoi. Parce que euh... ouais, qu'il arrive un peu à expliquer comment euh vraiment aller vraiment au fond de l'eau, mais euh nager entre deux eaux finalement. Hein c'est, on peut appeler ça comme ça, nager entre deux eaux, xx un peu plus de mal à le définir. Pour moi c'est un peu plus instinctif donc j'arrive pas à le, trop à le décrire comment faire et euh justement ces enfants euh j'avais du mal à leur dire euh, ouais je ne sais pas, pour moi il me semble qu'il faut plutôt vraiment plonger puis après tu remotes un peu, enfin bon. Puis c'est compliqué de donner les consignes aux enfants aussi comme ça, entre euh notre langage euh d'adulte et ce qu'ils peuvent euh comprendre. (C : Bien sûr)		
Souligne son souhait d'obtenir des conseils d'un MNS pour dépasser les blocages rencontrés	L'absence du MNS quand je rencontre un blocage	Obtenir le soutien d'un MNS pour donner des explications aux élèves en difficulté Trouver des solutions pour aider les élèves	ε [atelier cerceaux] difficile d'aider les élèves ε [atelier cerceaux] compliqué à gérer R [mon intervention] instinctive ε [trouver les bons mots] peut aider les élèves R [MNS] efficace pour faire progresser les élèves R [atelier cerceaux] j'attends conseils des MNS R [atelier cerceaux] les conseils de Théo ne suffisent pas

Tableau 27 - Extrait du 24/01/19, débriefing

Le bénévole envisage ici de sélectionner et d'utiliser un certain vocabulaire pour déclencher une prise de conscience chez les nageurs et in fine la réussite de l'exercice. L'idée est de trouver les bons mots, de bien décrire les tâches à réaliser. Pour elle, le spécialiste de la natation est muni d'un vocable adapté, pertinent, porteur de sens et permettant le dépassement des obstacles rencontrés par les nageurs. Il sait quoi dire et comment le dire.

Pour revenir sur la situation, au cours de la séance du 30 janvier, Karine n'abandonne pas son idée de remédiation et précise ensuite pendant le débat du débriefing comment a émergé la proposition « *vider ses poumons* ».

UCV 6 : La semaine dernière au moment du débriefing	C : Euh... c'est arrivé comment alors cette, cette consigne ? Comment, à quel moment euh ?	
	K : Il me semble que quand on avait fait le débriefing de la semaine d'avant (C : OK.) on en avait du coup reparlé. Voire peut-être même un petit peu de temps après en aparté avec euh... Pascale, la deuxième maman, puisque son fils fait partie des enfants qui n'arrivent pas du tout à aller au fond de l'eau. Et euh... alors que du coup, donc à c'te séance Théo avait divisé donc les groupes en deux et avait précisé sur un groupe qu'il fallait souffler euh voilà, vider son air et descendre. C : D'accord, ça en fait, la séance se produit, j'essaye de comprendre hein, la séance se produit euh pour les, au moment de la séance la consigne n'arrive pas parce que personne (P : Voilà, ouais.) N'y pense, vraiment on va dire. Et après on éch/en échange-t-on (P : Après en éc, voilà en échangeant...) en échangeant entre vous dans le bus... K : En échangeant dans le bus euh il... on... discute euh un petit peu de ceux qui ont eu des soucis et... (C : Ceux qui y arrivent, ceux qui n'y arrivent pas.) Voilà et après euh en rediscutant, en disant : « Bah ouais ça serait bien que euh... il faudrait peut-être leur apprendre plus à souffler. » il me semble que c'était comme ça que ça s'était passé.	
U	R	I
Précise quand et comment a émergé la proposition de remédiation « vider ses poumons »	Le fils de Pascale était en difficulté	ε [proposition « vider les poumons »] émerge au débriefing R [proposition de remédiation] vise à régler une difficulté identifiée par les bénévoles R [proposition de remédiation] engendre une réorganisation de l'atelier

Tableau 28 - Extrait du 30/01/20, briefing

Au cours du débriefing, cette notion apparaît et fait débat dans les échanges. Suite à ce temps de concertation d'où émerge cette distinction, Théo valide et réinvestit cette proposition. Il modifie le contenu de l'atelier en le réorganisant. Son idée est de proposer une différenciation des tâches pour la séance à venir. Le groupe d'élèves en réussite n'aura pas à mettre en œuvre cette nouvelle consigne « *vider les poumons* ». Cette option est rediscutée ensuite, en aparté, par les deux bénévoles. Karine à ce moment de la séquence semble aller dans le sens de Théo.

UCV 7 :	C : Que ça c'était passé oui et là c'est l'idée qui...
La semaine dernière	K : Voilà et Théo donc a retenu l'idée et divise en plus deux groupes quoi, parce que ça faisait vraiment des enfants qui y arrivent très très bien et d'autres qui étaient en difficulté et... euh, et de séparer aussi les enfants où euh... c'est plus facile finalement de faire un atelier avec un enfant qui y arrive bien et de les faire progresser sur autre chose. Alors que d'autres enfants qui sont coincés en, on va dire euh dans leur niveau, que de les faire progresser euh plus individuellement.

U	R	I
Précise comment Théo propose une différenciation des tâches	L'idée de Théo de diviser le groupe en deux	R [phase de débriefing] implique une prise de décision du PE R [décision de Théo] pertinente R [élèves à l'aise] plus facile à gérer R [élèves à l'aise sur une compétence] peuvent progresser sur une autre compétence R [différence de niveaux entre élèves] nécessaire de différencier les exercices R [faire progresser un élève] éviter de lui faire refaire la même chose R [faire progresser un élève] proposer un nouvel atelier R [élève en difficulté] nécessaire de régler sa difficulté R [élève en difficulté] nécessaire d'individualiser la prise en charge

Tableau 29 - Extrait du 30/01/20, briefing

Karine découvre et valide ensuite la proposition planifiée par Théo de diviser le groupe en deux sous-groupes. Le choix du PE correspond bien, ici, aux savoirs qu'elle a expérimentés. Pour la bénévole, un enfant en difficulté ne doit pas être placé dans la même situation à la séance suivante. Il est nécessaire de réagir et de proposer d'autres pistes de remédiation pour lui permettre de progresser. Maël, Justin, Manon et Clara vont pouvoir réaliser des expirations sous l'eau pour travailler la nouvelle notion « *vider les poumons* » dans le sous-groupe proposé par Théo (cf. extrait de la fiche de préparation du 30 janvier). Pendant l'auto-confrontation, elle évoque ainsi l'importance d'une intervention individualisée de l'adulte pour permettre l'acquisition de compétences spécifiques. Elle va considérer son action comme plus efficace dans ce nouveau contexte. La décision du PE lui permettra aussi de répondre à une préoccupation récurrente, celle d'avoir plus de temps pour rechercher de nouvelles pistes de remédiations dans le but de favoriser les immersions chez ces trois jeunes nageurs.

Au cours de la séance suivante, la bénévole recherche toujours des solutions, observe, tâtonne, teste des pistes qui lui semblent pertinentes. Elle découvre, en observant le comportement de Manon, une nouvelle attitude.

UCE 57 : 33'25	K : C'est vrai que là Manon du coup y est bien arrivée. Et en fait, c'est vrai que là le but du jeu c'était de descendre et de passer dans ce cerceau. Et on n'a pas introduit la notion de plongeon canard. Et du coup Manon elle a soufflé. Elle est descendue. Donc elle a... xx et après une fois qu'elle était descendue à la, comme un bouchon euh en face de son cerceau, elle a traversé le cerceau. Et là je me suis dit : « Tiens, moi je n'avais pas pensé à ça. » J'ai dit : « C'est une bonne idée pour finalement qu'ils passent quand même dans ce cerceau et euh... » et du coup je dois plus m'en servir même dans l'autre groupe après.
34'07	C : D'accord. C'est le fait de voir l'enfant euh...
34'09	K : Oui. Le faire ou euh, parce que c'est vrai quand ils sont, ils arrivent face à ce cerceau qui est au fond de l'eau, enfin quand c'est un peu, entre guillemets instinctif de se faire un plongeon canard et de, et de passer euh... enfin je, je ne voyais pas trop comment leur euh... et là Manon m'a montré que bah, ouais effectivement qu'elle a... elle a soufflé, elle est descendue et après elle a traversé. Et je, ah c'est une bonne idée finalement. Parce qu'il y en a certains, c'est juste de faire un plongeon canard et puis ils y arrivent pas. Je me suis dit : « Tiens c'est peut-être une bonne idée pour effectivement commencer à (C : Une autre piste quoi.) Voilà, une autre piste ouais.

U	I
Découvre en observant Manon, une façon de passer dans le cerceau en réalisant le plongeon en canard	R [observation élève] donne une nouvelle piste de réflexion R [observations en séance] me permettent de les réinvestir au profit d'autres élèves
	R [réaliser le plongeon en canard] permet de passer dans le cerceau R [passer à travers le cerceau] favorise la réussite du plongeon en canard R [réussir le plongeon en canard] suppose de placer l'élève dans une situation inductive R [mes observations] me donnent de nouvelles pistes de remédiation R [nouvelle piste] peut être réinvestie avec d'autres élèves

Tableau 30 - Extrait du 30/01/20, séance

Au cours de son enquête, Manon apporte à la bénévole une nouvelle piste de réflexion. Les enregistrements vidéographiques montrent comment l'élève vide ses poumons, réalise un plongeon en canard, s'immerge à moyenne profondeur et remonte en position accroupie sous la pression d'Archimède à la hauteur du cerceau. Manon s'aide ensuite des bras pour passer dans l'objet et rejoindre la surface. Karine focalisée sur cette élève n'a loupé aucun détail de cette nouvelle conduite motrice. Elle découvre que l'injonction à passer dans le cerceau induit naturellement le plongeon en canard. Elle perçoit également comment l'élève exploite les effets physiques de la remontée passive sur son corps pour saisir et passer à travers l'objet flottant.

Karine poursuit son questionnement avec Clara et lui donne une consigne pour simplifier sa tâche. L'élève qui exprime une crainte n'est plus obligée de passer dans le cerceau à moyenne profondeur.

UCE 61 : 41'36	E "J'y vais ?"	
41'38	K "Vas-y. C'est quoi qui te fait peur euh Clara ? Parce que c'est le même exercice que ce qu'on fait là au bord. Tu as peur de quoi ? De ne pas y arriver, tu as peur de ne pas avoir assez de souffle, tu as peur de te noyer ?"	
41'52	Clara "De ne pas avoir assez de souffle."	
41'53	Manon "C'est trop simple."	Clara me regarde et Manon lui montre
1'54	K "Alors, si tu n'as pas assez de souffle, une fois que tu es au fond de l'eau, au lieu de passer dans le cerceau, c'est pas grave tu remontes."	

U	R	E	I
Poursuit son questionnement avec Clara et lui donne une consigne pour simplifier sa tâche	Clara a peur de manquer de souffle	Comprendre les raisons qui conduisent Clara à avoir peur Lui proposer une simplification de la tâche afin de la placer en situation de réussite	R [expulser l'air des poumons] favorise l'immersion R [peur d'un élève] poursuivre le questionnement R [peur de Clara] simplifier sa tâche R [peur de Clara] la placer en situation de réussite

Tableau 31 - Extrait du 30/01/20, séance

Ici la bénévole cherche à rassurer Clara qui exprime une réticence à vider l'air de ses poumons. Karine qui considère la nécessité d'expulser une partie de l'air des poumons pour favoriser l'immersion maintient sa demande tout en proposant de modifier le contenu de l'atelier. Au lieu de viser le passage dans le cerceau, il suffira à Clara de descendre au fond du bassin. Cette nouvelle initiative décidée au cours de l'interaction ne permet plus de travailler les objectifs planifiés par l'enseignant. Au-delà de favoriser l'immersion, l'idée de départ était de travailler le passage de l'équilibre vertical à l'équilibre horizontal du nageur. Cette option initiée par le PE est abandonnée par Karine au profit d'un travail sur la respiration aquatique. Elle priorise la distinction (*R [expulser l'air des poumons] qui favorise selon elle l'immersion*) au détriment de l'objectif de cette étape de la séance. Elle renforce aussi d'autres savoirs comme la nécessité de rassurer l'élève et de placer l'apprenant en situation de réussite.

Plus tard, elle interroge Liam sur son intention de poursuivre l'atelier, fait sortir les élèves de l'eau pour préparer la rotation des ateliers tout en interagissant avec Clara.

UCE 62 : 42'01	K "Tu y vas Liam ? Tu as euh un coup de frisson, tu es fatigué, tu ne veux pas y retourner un coup ?"	
42'07	Liam "Fatigué."	
42'08	K "Fatigué bon, alors si tu te sens pas tu, ah bah de toute façon vous allez changer avec Théo. Allez on va changer le..."	
42'15		K : Voilà, on va changer de groupe et là c'est vrai que Liam remonte et s'assoit sur le bord et ouh il a un petit frisson et euh, donc je sens que voilà ça lui a... pompé beaucoup d'énergie cet exercice. Et euh, donc avant j'avais eu avec Clara effectivement, donc voilà... elle exprimait les, sa peur du souffle. Euh... (C : D'accord.) Donc j'essaie de la rassurer en lui disant : "Bah ce n'est pas grave." Voilà l'exercice c'est quand même, le but de l'exercice c'est quand même de descendre au fond de l'eau. Donc je lui dis : "Bah ce n'est pas grave si tu n'es pas passée dans le cerceau au moins fais l'exercice de te trouver en face du cerceau pour euh, pour descendre." (C : D'accord.) Et là on va changer de groupe. Parce que là je me dis dans moi-même : "Ah c'est dommage, on aurait pu avoir une ou deux minutes de plus pour continuer avec Clara."

U	R	E	I
Interroge Liam sur sa volonté de poursuivre l'atelier et fait sortir les élèves de l'eau pour préparer la rotation des ateliers	Liam grelotte	Relancer Liam à poursuivre l'atelier Le rassurer	R [élève fatigué] frissonne R [élève fatigué] nécessaire d'en comprendre les raisons
		Préparer la rotation des ateliers	R [élève fatigué] implique de ne pas insister R [élève fatigué] nécessaire de passer à autre chose
		Valoriser l'action de Clara qui sort de l'eau Relativiser les difficultés rencontrées Regretter le manque de temps pour amener Clara à dépasser sa peur	R [élève fatigué] suppose une importante dépense d'énergie pour lui R [difficulté de Clara] nécessaire de la rassurer ε [consigne "vider les poumons"] ne fonctionne pas si l'élève a peur R [but de l'exercice] descendre au fond de l'eau R [difficulté de Clara] nécessaire de la relativiser R [difficulté de Clara] nécessaire de valoriser l'immersion réalisée R [difficulté d'un élève] implique de prendre plus de temps pour la régler R [difficulté maintenue chez un élève] engendre une frustration chez moi

Tableau 32 - Extrait du 30/01/20, séance

Karine fait l'expérience de l'émergence (ϵ [*consigne vider les poumons*] ne fonctionne pas si l'élève a peur) et prend du recul sur les attentes de l'enseignant. Pour elle, la priorité de l'atelier est donc bien de favoriser l'immersion verticale. L'objectif de conduire les nageurs à passer dans les cerceaux est secondaire. Le savoir (*R [but de l'exercice] descendre au fond de l'eau*) l'amène à proposer une simplification de la tâche pour Clara qui exprime une crainte. La bénévole rassure l'élève en situation et évoque de nouveau, au cours de l'entretien, le regret de ne pas avoir assez de temps pour aider la nageuse. La distinction (*R [difficulté d'un élève] implique de prendre plus de temps pour la régler*) est récurrente chez elle et l'accompagne tout au long de la séance.

Karine, perplexe, exprime son inquiétude auprès de Théo. Suite à l'émergence de la distinction, (*R [difficultés évoquées] m'interroge sur l'organisation des groupes*), la bénévole se questionne sur l'intérêt de poursuivre la différenciation en créant de nouveau un sous-groupe. Elle évoque le fait que les compétences visées seront revues ultérieurement. Pour elle, la situation de Faustin reste cependant plus urgente.

9'11	K : Ouais, parce que je me dis que... effectivement : « Qu'est-ce que... est-ce qu'on fait un sous-groupe euh dans le groupe ou... euh ... ou on laisse comme ça et euh... » « ... bah on y reviendra un petit peu, ou euh comme dans, comme dans toutes les matières finalement. Des enfants qui sont un petit peu plus à la traîne et euh (C : Oui ?) de toute façon on revoit ça euh... Bon là notamment euh Faustin, Liam sont en CE2, ils ont encore deux ans euh... (C : Oui.) non euh, Liam et Maël sont en CE2. Faustin est en CM2.		
9'45	K : Donc ça sera plus problématique. C'est vrai qu'à ce moment-là je pense un petit peu plus à lui, en me disant : « L'an prochain il est au collège, ça va être plus difficile. ».		
	U	E	I
	Échange avec Théo et se questionne sur les suites à donner à la séance notamment au regard de Faustin qui passe au collège l'année prochaine	S'interroger sur les suites à donner à la séance suivante	R [difficultés évoquées avec le PE] m'interroge pour la séance à venir ϵ [difficultés évoquées avec le PE] m'interroge sur l'organisation des groupes R [difficultés évoquées avec le PE] seront retravaillés de nouveau
		S'inquiéter pour Faustin qui ira au collège l'année scolaire prochaine	R [difficultés évoquées avec le PE] m'inquiète particulièrement pour Faustin R [élève en difficulté au collège] difficile de rattraper le retard

Tableau 33 - Extrait du 30/01/20, débriefing

Elle se questionne sur les suites à donner après la séance notamment au regard de Faustin qui va passer au collège. Karine fait référence à son expérience de parent d'élève. Sa fille est dans le second degré et elle a fait le constat d'un fonctionnement différent du système scolaire après l'école primaire. L'organisation des apprentissages, la gestion des cours par le professeur d'EPS uniquement ne permettent pas, selon Karine, d'appréhender les difficultés de la même manière. Pour elle, Faustin n'aura pas la possibilité de rattraper son retard au collège.

1.2.4. L'expérimentation des propositions : L'expression d'une gêne qui se traduit dans les rapports avec le PE

Au cours de la séance du 30, Karine donne son point de vue sur les difficultés de Clara et interprète les actions de Théo au regard de ce moment du débriefing.

U		I
Donne son point de vue sur les difficultés de Clara et interprète les actions de Théo au regard de ce moment du débriefing		R [mes retours en débriefing] implique une réflexion de Théo R [consigne « vider les poumons »] ne fonctionne pas si l'élève a peur R [mes interrogations en débriefing] Théo n'a pas de réponse dans l'immédiat R [mes interrogations en débriefing] interroge aussi Théo R [faire un retour aux élèves en classe] intéressant pour évoquer les difficultés rencontrées R [faire un retour aux élèves en classe] pratiqué par Théo
UCE 13 : 13'00	K «Elle a peur d'aller au fond de l'eau. (T : D'accord, bon ben,...) Et de ne pas avoir de souffle euh... voilà. Comme si au moment où elle est au fond de l'eau, elle a plus de souffle (T : Ouais, ouais.) et elle reste au fond de l'eau sans souffle quoi. (T : D'accord.) J'ai l'impression que c'est ça, sa peur.»	
13'11	T « D'accord. »	
13'14		K : Ouais, je pense que Théo enregistre ce que je lui dis et il se dit : « Bon, il faut que je l'enregistre, d'accord, d'accord. Je, je vais y réfléchir quoi. ». Vu qu'il ne me donne effectivement pas de réponse tout de suite euh... je pense qu'il n'en a pas là tout de suite, il n'en a pas plus que ce que moi j'en avais lors de la séance quoi. (rire) Parce que je, je ne crois pas qu'ils en reparlent après en classe euh... des séances. De toute façon c'est très compliqué parce qu'ils ne sont pas tous dans le même niveau.

Tableau 34 - Extrait du 30/01/20, débriefing

Karine attend manifestement des réponses pour la suite de la séquence et comprend au regard du mutisme du PE face à ses interrogations qu'il est dans la même situation qu'elle. La récurrence de cette préoccupation à trouver des solutions souligne chez Karine le besoin de faire progresser les élèves tout au long des interactions avec Théo. Au cours de toutes les séances, la bénévole qui travaille de manière autonome avec les élèves regrette son isolement face au défi d'enseigner la natation aux enfants dont elle a la charge. Karine se dit être volontaire et impliquée dans son action. Cependant, elle exprime de manière plus ou moins détournée sa frustration lorsqu'elle est face à des élèves qui n'arrivent pas atteindre les objectifs des ateliers prédéfinis par le PE. Cette situation entraîne des incompréhensions et engendre des tensions avec l'enseignant.

Karine exprime ainsi de manière constante une sorte d'insatisfaction dans les retours de débriefing et cela engendre un malaise chez elle. De son côté, Théo fait aussi état des protestations de la bénévole, considérant que Karine « *passé son temps à râler* » après la séance de natation. Au cours des auto-confrontations, les données soulignent des régularités à ce niveau. En effet en exprimant ses difficultés notamment pendant et après la séance, Karine

témoigne tout au long de la séquence d'apprentissage du souci d'être rassuré par Théo et les autres adultes.

La bénévole poursuit son enquête et tente par moments de déterminer si le PE partage son avis sur le manque de temps. Elle cherche à déterminer si sa perception de la situation est juste. En écoutant les réponses du PE, en mesurant les écarts entre sa propre perception des situations et les actions de Théo, Karine dit rechercher l'assentiment de l'enseignant. À d'autres moments pendant le débriefing, lorsqu'elle fait des propositions de remédiation et qu'elle précise ses initiatives, la bénévole espère au-delà d'une validation, un infléchissement des décisions du PE sur le temps disponible par atelier et sur le contenu de la séance.

UCE 23 : 15'27	C : Quand vous pré, vous, vous, précisez qu'il y a, qu'il n'y aura pas assez de temps euh... vous, vous visé à informer, votre euh, votre objectif il, il se, votre intervention elle vise à ?
15'41	K : Bah à... à voir avec l'enseignant effectivement euh... s'il pense un petit peu comme moi ou si c'est moi qui me dis que je n'aurai pas le temps. Et puis à, des, des fois aussi euh... il y a certaines, d'exercices qu'il fait hein, pour en avoir discuté avec Théo, entre guillemets des fois je préfère avoir un peu plus qu'un peu moins. Donc il y a, à la fin des fois des petits exercices, bah si vous ne le faites pas celui-là tant pis quoi. Voilà et c'est vrai que c'est tellement frustrant de ne pas tout faire.
16'12	C : Mais vous voulez avoir un petit peu plus ?
16'14	K : Je suis des fois un petit peu Madame plus je crois, à vouloir toujours plus (rire).

U	E	I
Tente de déterminer si la perception de la situation est validée et partagée par Théo	Chercher l'assentiment du PE Tenter de déterminer si le PE perçoit la situation de la même manière Chercher à être rassurée Juguler sa frustration	R [perception de la situation] pas le temps de tout faire R [relation à Théo] cherche à vérifier sa perception R [manque de temps] limite progrès élèves R [manque de temps] me place en difficulté R [pas le temps de tout faire] souligne sa frustration R [moi] je suis exigeante

Tableau 35 - Extrait du 24/01/19, briefing

La frustration exprimée par Karine au regard du peu de temps disponible pour mettre en œuvre le contenu de la séance est récurrente. Elle regrette de ne pas « *tout faire* ». Pour la bénévole, la rapidité et le nombre d'ateliers sont à l'origine des difficultés rencontrées par les élèves et elle-même. Elle renforce au cours de la séance la distinction (*R [manque de temps] me place en difficulté*).

Au cours du débriefing du 30 janvier, Karine, comme à son habitude, traduit de manière précise les difficultés exprimées par le groupe d'élèves pris en charge. Pendant les échanges, elle annonce avoir essayé une piste en introduisant une consigne sur la respiration. Son idée est d'amener les élèves à vider progressivement leurs poumons en faisant des bulles.

ERI 1 :	C : Là votre euh, votre euh souhait c'est de donner un maximum d'informations sur euh les difficultés, c'est de...
	K : Oui. Parce que... là je parle de, de la respiration et euh, et c'est vrai que dans les séances on... ne parle pas trop dans les exercices de c'te respiration. Qui est quand même euh beh, quand on respire naturellement sur la... quand on n'est pas dans l'eau euh, il ne se passe pas grand-chose.

U	I
Évoque un manque sur le travail de respiration dans le milieu aquatique	R [travail sur la respiration] pas fait pendant les séances de natation

ERI 2 :	K : Euh, alors que dans l'eau, c'est vrai qu'en fonction de si on a de l'air ou pas dans les poumons (C : Bien sûr.) On n'a pas la même densité. Et ça, ça n'apparaît pas en général dans les séances.
----------------	--

U	I
Constata l'importance de travailler la respiration au regard des conduites typiques des élèves dans cet atelier	R [travail sur la respiration] nécessaire pour favoriser l'équilibre du corps dans l'eau

Tableau 36 - Extrait du 30/01/20, débriefing

Deux ERI font état de deux distinctions qui la conduisent à travailler cette dimension de la natation. Constatant l'absence de travail sur la respiration aquatique, Karine tente d'introduire cette notion dans l'optique d'améliorer l'équilibre des nageurs dans l'eau. Dans sa quête pour trouver une remédiation, elle annonce les consignes données au cours de son initiative. Elle explicite ensuite les effets observés en situation sur le comportement des nageurs.

UCE 4 : 2'08	K « Vous prendrez de l'air plus les fesses remonteront. ». Il y en a quelques-uns qui ont commencé à le, je sentais que hop, parce que ça remontait quand ils le faisaient et que ça marchait. (T : Ça remontait. Que ça marchait un peu quand même.). Mais ils ont tendance des fois du coup à être, (T : Du coup, ouais, ouais.) à mettre les épaules trop dans l'eau. Alors du coup, bah il y a le visage aussi qui s'enfonce. Donc euh, voilà (T : Après euh...) il y en a certains c'est un peu compliqué, d'autres c'est plus facile euh...
-------------------------	---

U	R	E	I
Poursuit sa description des conduites des élèves et des effets de la consigne proposée	Théo confirme en attendant la suite	Décrire au mieux les conduites typiques des élèves Décrire les effets de la consigne sur l'équilibration et la flottaison des élèves Évoquer les blocages rencontrés et les progrès réalisés Faire un état de l'hétérogénéité des comportements des élèves sur l'équilibration et la flottaison	R [travail sur la respiration] a des effets positifs sur la flottaison A [travail sur la respiration] a des effets limités sur l'équilibration A [travail sur la respiration] ne résout pas complètement le problème R [travail sur la respiration] produit des effets variables selon les élèves

Tableau 37 - Extrait du 30/01/20, débriefing

L'expérience construite par la bénévole au cours de la séance conduit à deux nouveaux affaiblissements. Son constat est que le travail sur la respiration n'a pas produit les effets escomptés chez tous les élèves. La régulation produit des effets limités sur l'équilibration et le problème d'immersion n'est toujours pas résolu pour certains nageurs. La tentative n'est cependant pas totalement un échec pour Karine qui observe certains progrès dans son groupe.

Dans cette unité, Karine tente, avec ses savoirs, de dépasser les blocages et communique sans retenue auprès de Théo. Cherche-t-elle à influencer les décisions du PE sur le contenu de la séance suivante ?

Dans le débat, Théo relativise la piste proposée par la bénévole et souligne les effets des particularités morphologiques de chacun en matière de flottaison. Plus tard, devant l'insistance de Karine, Théo finit par plaisanter en ajoutant « *Il faudra dire aux élèves de respirer avec les pieds* ».

Unités	Verbatim de l'échange entre T et K	Interprétations
UCE 5 : 2'23	T « Après ça dépend de la morphologie quand même hein. (K : Aussi, un petit peu oui.) Suivant la morphologie il y en a qui flottent moins bien, enfin c'est... c'est une évidence. »	Théo relativise en évoquant les particularités de chacun au regard de la flottaison
2'29	K « Ouais, mais même euh, même euh voilà... (T : Ouais, d'accord.) si ils s'appliquaient vraiment à faire la consigne et à prendre de l'air et euh, on sentait ce moment-là où ils (T : Ah ouais, d'accord.) Où ils y arrivaient bien. »	Karine acquiesce du bout des lèvres, elle est tendue

U	R	I
Insiste sur l'intérêt de la piste de travail testée pendant l'atelier	La piste est pertinente pour aider les élèves	E [travail sur la respiration] est efficace en insistant sur la notion

Tableau 38 - Extrait du 30/01/20, débriefing

L'attitude du PE vise-t-elle à détendre l'atmosphère ou à rejeter de manière diplomatique l'orientation proposée par la bénévole ?

Suite à l'action de Théo, Karine s'interroge et se demande si son propos a bien été compris. Elle réitère donc sa remarque sur la respiration de manière moins nuancée. Elle reprend la parole de manière insistante dans la suite du débat. La bénévole, face aux difficultés de certains élèves, est à la recherche d'une ou de solutions depuis deux séances. Au cours du débriefing elle apporte une nouvelle piste qui permet des progrès. À sa surprise, l'enseignant rejette d'une tirade sa proposition. La tension entre les deux protagonistes est, à cet instant, palpable. Les données anthropologiques montrent au niveau de la voix une hausse de l'intonation entre les deux acteurs. Pour Karine, l'enseignant écoute poliment mais n'apporte, malgré ses multiples demandes, aucune solution. Pour Théo qui tente une échappatoire en plaisantant, il ne faut pas s'attarder sur l'initiative de Karine.

UCE 6 : 2'37	T « <i>Il faut leur dire de respirer avec les pieds.</i> »	
2'38	K « <i>Aussi, ouais.</i> (rire). »	
2'40		K : C't'humour de Théo (rire). Et du coup je... ouais je... oui aussi je rigole un petit peu, mais en moi-même je me dis : « Mais est-ce qu'il a vraiment bien compris euh ce que j'ai voulu dire euh... finalement ». Si on prend beaucoup d'air dans ses poumons bah on va flotter et... quand, le même principe que quand on vide l'air on va au fond de... au fond de l'eau. Mais euh... après c'est vrai que...

U	R	E	I
Exprime une inquiétude et une gêne au regard de la remarque du PE	Théo plaisante : « Il faut leur dire de respirer avec les pieds. »	S'inquiète de ne pas avoir été compris par le PE Confirmer que la proposition de remédiation n'est pas dénuée de sens.	R (inspirer de l'air] permet de faire flotter

Tableau 39 - Extrait du 30/01/20, débriefing

Si en façade les sourires sont affichés, la boutade du PE n'est ainsi pas bien perçue par la bénéficiaire. La situation est révélatrice d'une divergence de point de vue entre les deux protagonistes. Pour l'un la piste de la respiration est prometteuse, alors que pour l'autre, les raisons des blocages sont ailleurs.

La plaisanterie de Théo engendre une incompréhension, une inquiétude et une gêne chez la bénéficiaire. Karine sent bien une opposition et perçoit le retour du PE comme un rejet de son action. Karine espérait une validation de son initiative et perçoit au travers du retour ironique du PE, une fin de non-recevoir. Elle attend une aide et aucune réponse n'est apportée à sa question. De son côté, Théo considère les propositions de la bénéficiaire inopérantes et finit par être agacé par l'insistance de celle-ci.

À quoi est dû cette divergence entre le PE et la bénéficiaire ?

UCE 4 : 1'20	K «(T : Ouais, d'accord.) s'ils s'appliquaient vraiment à faire la consigne et à prendre de l'air et euh, on sentait ce moment-là où ils (T : Ah ouais, d'accord.) où ils y arrivaient bien. »	
1'27	T « Il faut leur dire de respirer avec les pieds. »	
1'28	K « Aussi, ouais. (rire). »	
1'31		C : Là tu... tu xx...
1'36		T : Bah là, elle insiste en disant que... qu'il y a des solutions. Et moi je me penche dans ma tête, il y a peut-être pas vraiment de solutions euh complètement à la situation quoi euh. Alors bon je dis euh « Respirer avec les pieds. » Parce que pour moi, voilà, il faudrait avoir des jambes plus grosses pour qu'elles flottent mieux donc euh... il faudrait qu'il y ait des poumons dans les jambes quoi. Donc c'est pour ça que j'ai dit : « Respirer avec les pieds. ».

U	R	I
Plaisante suite au retour de Karine	Il n'y a pas de solution pour le problème évoqué par Karine	R [problèmes des élèves] pas de solution systématique R [pas de solution] arrêter Karine en plaisantant

Tableau 40 - Extrait du 30/01/20, débriefing

Si ce passage est révélateur d'un accroissement des tensions entre les acteurs, il met aussi en relief une divergence de conception relative à l'intervention pédagogique.

Karine, qui observe les MNS depuis plusieurs années, considère qu'il est possible d'apporter pour chaque situation et chaque élève des pistes de remédiation efficaces et ciblées leur permettant de progresser rapidement. Pour elle, il « existe toujours un petit truc » (UCE12 du 30 janvier) qui fait gagner du temps et évite les « barbotages » (UCE17 du 30 janvier) qu'elle observe quotidiennement. Ainsi pour Karine, il y a urgence à intervenir. Il ne faut pas laisser les élèves dans cette situation de blocage. L'enjeu est de trouver les pistes de remédiation au plus vite pour éviter le sentiment d'échec et le découragement chez les élèves. Dans ce contexte, elle attend des conseils, une expertise pour orienter sa régulation pendant les phases d'interactions avec les nageurs.

Pour Théo, il n’y a pas de solutions pour les difficultés identifiées par Karine. Les savoirs sédimentés par le PE au cours des séances de natation et ses connaissances didactiques de la discipline ne lui permettent pas de proposer des pistes de remédiation pertinentes à cet instant de la séquence. Pour lui, il faut laisser l’élèves « *maturer* », prendre le temps de construire ses sensations de manière libre et ludique dans le milieu liquide. Avec le temps et les répétitions, en fonction de ses caractéristiques physiologiques, ce dernier construira son équilibration de manière progressive. Dans ce type de situation, l’adulte doit accompagner, valoriser les progrès de chacun sans avoir systématiquement des gestes de régulation précis.

Ainsi, comme nous l’avons vu précédemment, Karine se demande si le PE a saisi ses intentions et l’intérêt de l’exercice « *vider les poumons* ». Pour la bénévole qui transpose le mécanisme des ballasts d’un sous-marin au fonctionnement du corps humain, la distinction (IR [*vider les poumons*] favorise l’immersion du nageur) est renforcée par son expérience vécue au cours de la séance. La réaction de Théo la place ainsi dans l’indécision. Karine s’interroge puis relance le débat en précisant que la piste proposée par l’enseignant pour permettre aux élèves de gagner l’horizontalité avant la séance n’a pas fonctionné. Elle rétorque ainsi, « *J’ai essayé avec les oreilles, mais avec le bonnet ça ne marche pas.* » (Extrait de l’UCE7, débriefing, de la séance du 30 janvier).

Ce propos est perçu comme une critique par le PE. Pour tenter une nouvelle échappatoire, Théo ne rebondit pas sur la remarque de la bénévole, fait mine de ne pas entendre et passe rapidement à l’atelier suivant. Cela accentue le sentiment de malaise chez la bénévole.

Au travers des échanges réalisés durant le débriefing, et ce devant les autres bénévoles, l’enseignant ne semble pas donner de crédit à Karine. Craint-il d’être débordé, de perdre la main sur les contenus d’apprentissages ? Au cours de l’auto-confrontation du 24 janvier, Théo va jusqu’à exprimer des réticences au regard de l’attitude de la bénévole qu’il trouve souvent intrusive.

ERI 6 :	C : D’accord. Là on parle de Karine ou de ?
	PE : On parle de Karine. (C : D’accord.) Parce que l’autre non elle n’est pas comme ça l’autre. Je la connais pas bien, mais (C : Tu la connais pas.) Elle est distraite et très en retrait.
	C : Alors que Karine ça fait un moment que tu...
	PE : Ouais, ça fait un moment qu’elle est là, ouais. (C : Ça fait trois...) Moi j’ai vu son, déjà son... son fils. Maintenant j’ai sa fille. (C : D’accord.) Donc euh son fils j’ai bien dû l’avoir deux ans. Sa fille c’est la première année, mais voilà, c’est quelqu’un qui... qui intervient beaucoup quoi. Qui est souvent dans le questionnement euh pédagogique, qui est, qui pose souvent des questions sur ce qu’on fait en classe. Et pourquoi on fait ça et pourquoi on fait pas ça ?
	C : D’accord.
	PE : Pas que sur la natation.
U	I
Confirme que Karine se distingue des autres bénévoles par sa posture intrusive	R [relation à Pascale] bénévole discrète, différente de Karine
	R [relation à Karine] très présente à l’école R [relation à Karine] depuis cinq ans R [relation à Karine] interroge ma pédagogie en tant que parent d’élève R [relations à Karine] est trop intrusive à mon goût

Tableau 41 - Extrait du 24/01/19, briefing

Selon Théo, Karine qui est parent d'élève depuis cinq ans et impliquée dans les apprentissages de ses enfants, pose beaucoup de questions sur les démarches du PE. Cette posture produit chez lui un certain inconfort dans la relation avec elle. Il exprime plus tard son agacement et la nécessité de réguler de manière diplomatique les attentes de cette dernière.

UCE 38 : 18'19	K : « Il avait pas trop envie à priori de changer de groupe (T : Ah bon ?) enfin moi c'est ce qu'il m'avait dit sur le chemin du retour. (T : D'accord, ok.) Parce que je lui dis : « Si tu es trop inquiet on peut peut-être euh... (T : D'accord.) et là il... »	
18'28		T : Voilà, et donc là je me dis : « Voilà, elle veut encore décider dans quel groupe il va aller ». C'est-à-dire que la semaine dernière elle avait décidé qu'il devait aller dans le niveau deux et maintenant elle a décidé qu'il doit aller dans le niveau trois. C'est un peu ce que je te disais tout à l'heure. Elle a tendance à vouloir décider les choses quoi. Donc moi euh je, j'essaie d'arrondir un peu les angles quoi en disant que oui je vais en parler, enfin je vais pas lui dire : « Non, c'est comme si ou comme ça. » pour pas trop la vexer tu vois euh...

U	R	E	I
Exprime son étonnement, son agacement et la nécessité de réguler de manière diplomatique les attentes de Karine	Liam n'avait pas envie de changer de groupe	Éviter de montrer son agacement sur la position et les commentaires de Karine (ma traduction de la situation ici) Montrer une écoute et des acquiescements	R [retour de Karine] écouter et acquiescer R [relation à Karine] nécessité d'arrondir les angles pour ne pas vexer
			R [relation à Karine] faire preuve de diplomatie R [relation à Karine] freiner son penchant à décider R [relation à Karine] différer mes réponses R [relation à Karine] ne pas la vexer

Tableau 42 - Extrait du 24/01/19, débriefing

En évitant de froisser Karine, sans toutefois répondre à ses attentes, Théo interagit avec la bénéficiaire en masquant son agacement par des gestes et des tournures langagières. Les données relèvent une récurrence du PE à se tourner vers l'autre bénéficiaire en le regardant de manière insistante pour exprimer son désaccord envers Karine. À d'autres moments, il prononce le mot « *d'accord* » sur un ton qui souligne le fait qu'il s'interroge, voire qu'il doute du contenu annoncé pendant l'échange. Les données vidéographiques montrent que l'enseignant module ce mot de différentes façons au regard de ses émotions ou intentions. À certains moments, la répétition du mot « *d'accord* », après chaque propos de son interlocutrice et certaines mimiques faciales semblent plutôt souligner une forme de désapprobation que le PE souhaite diplomatique.

De son point de vue, Théo cherche à refréner le penchant à décider de Karine. Il perçoit à travers les interventions de la bénéficiaire, une intention de cette dernière à se mêler des contenus pédagogiques. Or pour Théo cet aspect du métier est attaché à sa fonction d'enseignant et il ne doit pas être discuté ou négocié avec la bénéficiaire. Il interprète ainsi les actions de Karine comme une intention de décider à sa place de la manière d'enseigner aux élèves. Cette distinction apparaît plusieurs fois dans les débats.

Au regard de ces éléments, nous faisons l’hypothèse que la réticence de Théo relative à la proposition de travailler la respiration est, d’une part, liée à une conception différente des apprentissages de la bénévoles. D’autre part, il nous semble que le PE souhaite dans le rapport de force qu’il engage avec la bénévoles, garder la maîtrise des contenus d’apprentissage. Cependant si Théo semble rejeter la proposition de travailler sur la respiration pendant le débriefing dans le bus, l’insistance de Karine n’est pas sans effet sur lui comme le montre l’auto-confrontation du 30 janvier. Pendant la phase de planification de sa séance, l’enseignant envisage de donner une nouvelle consigne. En travaillant l’inclinaison de la tête, les élèves vont peut-être gagner l’horizontalité de leur corps à la prochaine séance. Certes la consigne de la bénévoles n’a pas été retenue par le PE mais les demandes incessantes de Karine (36 % des échanges avec le PE), ses retours ciblés qui évoquent les difficultés récurrentes des nageurs (55 % des interventions de la bénévoles au cours des débriefings) et le manque de progression des élèves aux yeux des trois acteurs de la triade, conduisent Théo à explorer une autre piste de remédiation.

UCV 1 : Hier soir	C : Ça fait rigoler tout le monde.
	T : Ça fait, ouais, ouais (C : Ça détend.) Histoire de détendre un peu et puis... après la proposition de Karine, je me suis dit, après coup, peut-être qu’il fallait travailler sur la position de la tête. La tête à voir, peut-être un peu plus en arrière. Mais là j’y pense pas à ce moment-là.
	C : Après coup, quand tu dis après coup c’est...
	T : Après coup eh ben euh... hier, hier soir j’ai fait la séance pour jeudi prochain et j’ai pensé à ça.

U	I
Reconsidère a posteriori le propos de Karine	R [plaisanter avec bénévoles] permet de détendre l’atmosphère R [plaisanter avec bénévoles] permet de passer à autre chose R [interrogation de Karine] pas toujours une réponse dans l’instant ε [proposition de Karine] m’amène à me questionner plus tard
	L’interrogation de Karine a permis à T d’apporter une remédiation en préparant la prochaine séance en travaillant sur la position de la tête (ici interaction conduite à une transformation en fait) À suivre sur la prochaine séance...

Tableau 43 - Extrait du 30/01/20, débriefing

Le débat en fin de séance avec Cécile et Karine, le questionnement permanent de la bénévoles va conduire le PE à reconsidérer la situation. À la séance suivante, Théo finit par proposer un autre atelier en complément de l’organisation prévue initialement pour régler toute une série de problèmes. L’atelier 2 des « cordes tendues » est ajouté à la future fiche de préparation (cf. fiche de préparation du 7 février).

1.2.5. La transformation ou pas des dispositions à agir : Des débats qui finissent par porter leurs fruits

En quête de réponses, Karine interpelle Cécile à l'issue de la séance du 30 janvier. Elle n'est pas satisfaite du déroulement de l'atelier des immersions. En proie à diverses difficultés, elle demande des conseils à la MNS. Théo s'invite dans les débats et écoute les propositions d'aménagement et d'atelier pour solutionner les obstacles rencontrés par trois élèves du groupe.

UCE 2 : 0'28	MNS « Ce qu'on peut faire des fois on peut, l'arbre droit dans le bassin où il y a pieds. Tu leur fais faire en fait l'arbre droit tu sais, mettre les mains au fond les pieds au ciel. Et de plus en plus profond et après en principe ils descendent. Et l'arbre droit c'est pas mal, de travailler l'arbre droit. Hein pour les enfants qui ont du mal à aller au fond de l'eau, travailler l'arbre droit dans le petit bassin. »		
	K : « D'accord » (la bénévole acquiesce de la tête)		
	MNS : « Comme ils ont pied et ben ils mettent les mains à la place des pieds... Et ils vont de de plus en plus en profondeur... »	K : Voilà, donc là elle m'explique, elle ré explique à Théo euh un un exercice pour essayer d'aider certains enfants qui n'y arrivent pas.	
U	R	E	I
Écoute la proposition de Cécile en tentant d'en saisir l'intérêt	« Ce qu'on peut faire des fois on peut, l'arbre droit dans le bassin où il y a pieds. »	Écouter les détails évoqués par Cécile Tenter de saisir l'intérêt de la proposition Valider	ε [proposition de Cécile] je la découvre ε [proposition de Cécile] me semble intéressante

Tableau 44 -Extrait du 30/01/20, débriefing

Cécile la MNS, cheffe de bassin, propose une série de pistes qui semblent cohérentes pour Karine. Deux nouvelles distinctions émergent dans l'activité de la bénévole. Au cours de son enquête, elle obtient enfin des éléments de réponse à son questionnement. Les vidéos montrent un rapprochement physique et des signes de connivence entre la bénévole et la MNS. Les deux partenaires semblent partager la même position et Karine valide rapidement les propositions de Cécile.

UCE14 : 1'43	T : « Après on a un problème de, il n'y a pas de maîtres-nageurs qui surveillent quand euh, tu vois ce que je veux dire ? »		
1'48	Ça : « Ouais, mais bon, oui je suis d'accord. »		
1'56	T : « Donc ça pour moi c'est un problème. » « Exceptionnellement je vais prendre le groupe de Cécilia avec moi, si tu veux. On va travailler cette sensation-là. »		
2'04	Ça : « D'accord... Ou alors elle prend mon groupe et moi je prends le groupe de là et je leur fais travailler l'arbre droit si tu veux. Après dans le groupe il y en a il y en a, là il y en a deux qui vraiment n'y arrivent pas. Ah il faudrait qu'ils y arrivent, c'est quand même le but. »		
2'15	T « Bon bah je te, je te dirai, je vais réfléchir »	P : Théo est un peu sceptique en fait parce qu'en fait il se dit « Bah ça veut dire qu'il faut aller dans le petit bassin » et que du coup entre guillemets il n'y a personne pour surveiller ce petit bassin parce qu'il y a... deux maîtres-nageurs avec les enfants et euh...	
U	R	E	I
Considère que la proposition de la MNS rend septique le PE au regard de la disposition de surveillance des bassins	T : « Après on a un problème de, il n'y a pas de maîtres-nageurs qui surveillent quand euh, tu vois ce que je veux dire ? »	Écouter les échanges entre le PE et la MNS Prendre du recul sur l'échange	R [Théo] rigoureux au niveau de la surveillance des bassins

Tableau 45 - Extrait du 30/01/20, débriefing

Néanmoins de son côté, le PE rejette rapidement les éléments évoqués par Cécile pour deux raisons. D'une part, les options évoquées posent un problème de surveillance du petit bassin. Pour l'enseignant, il est nécessaire d'appliquer la réglementation du POSS qui impose la présence d'un MNS par bassin occupé par des élèves. Au regard des moyens humains, il va manquer une personne en surveillance. D'autre part, les modifications apportées par Cécile réorganisent complètement l'ensemble du dispositif d'apprentissage mis en place par le PE et remettent en cause la continuité pédagogique qu'il tente d'assurer dans le cadre de l'enseignement de la natation auprès de ses élèves. Ces éléments amènent le PE à ne retenir aucune des propositions de la MNS.

Karine campe toutefois sur sa position et continue à considérer avec intérêt les propositions de Cécile. Cherche-t-elle une alliée ? S'oppose-t-elle à Théo par l'intermédiaire de Cécile ?

UCE 17 : 2'36	Cécile : « Comme ça en fait. Ils sont comme ça sur le tapis. Ils avancent, ils avancent, ils avancent, et hop, ils essayent d'aller au fond de l'eau comme ça. Sur le tapis vert en fait. »	
2'51		C : "Et alors euh, à ce moment-là, quand elle propose toutes ces solutions ?
2'55		« K : "Bah je me dis « <i>Oui ça doit être une bonne euh une bonne solution...</i> » »

U	R	E	I
Considère les propositions de Cécile pertinentes pour débloquent les élèves		Écouter les propositions de Cécile Évaluer les solutions évoquées par la MNS Envisager leur réinvestissement au cours de la séance suivante	ε [propositions de Cécile] je les découvre R [propositions de Cécile] m'intéressent R [propositions de Cécile] pertinentes pour aider les élèves

Tableau 46 - Extrait du 30/01/20, débriefing

Satisfaite par les prises de position de Cécile, Karine soutient la MNS en la relançant, en donnant de l'écho à ses propositions et en poursuivant son questionnement :

UCE 25 : 5'39	MNS : « Après pour aller au fond de l'eau il faut travailler le plongeon canard en fait. » K « <i>Là c'est vraiment le... Et ensuite... ?</i> » MNS : « Le plongeon canard. »		
5'56		K : Voilà, et pour Cécile, ouais vraiment aller au fond de l'eau c'est plus le plongeon canard que vraiment commencer à descendre comme un bouchon, enfin, un chewing-gum plutôt, comme un poids. C'est euh...	
6'08		C : Ça vous interroge ?	
6'11		K : Bah ouais, parce que, enfin, je ne sais pas si Théo il a un peu le même raisonnement ou euh... <i>moi j'aurais plus peut-être le même raisonnement que Cécile en disant « Bah ouais pour descendre tu fais le plongeon canard ».</i> Mais c'est, parce que j'y arrive et que les enfants ils y arrivent aussi. Ça ne leur a jamais posé de soucis, donc c'est plus naturel. Alors que Théo il a peut-être plus du coup lui euh la pédagogie parallèle on va dire, pour dire bah si tu n'y arrives pas de cette façon, tu essayes d'une autre façon plus... logique...	
U	R	E	I
Valide la proposition de Cécile en se rangeant du côté de Cécile	« il faut travailler le plongeon canard en fait... »	Se positionner au regard de Théo et Cécile Considérer la solution de la MNS comme la plus pertinente Évaluer les propositions de Théo	R [propositions de Cécile] correspondent à ma vision, ma conception de l'enseignement R [propositions de Théo] différentes de Cécile

Tableau 47 Extrait du 30/01/20, débriefing

Karine finit par préciser qu'elle a le « *même raisonnement* » que la MNS. Elle note la divergence de conception entre les deux acteurs. Elle va jusqu'à s'opposer à la démarche du PE sans le critiquer. Elle évoque le fait que Théo applique une « *pédagogie parallèle* », qu'il a une autre approche plus « *logique* » sans vraiment en préciser les raisons.

6'46	MNS: « Et après ce que tu peux faire c'est lancer un anneau, quand la gamine elle veut, ou quand le gamin qui n'arrive pas beaucoup il commence à le faire, tu lui lances un anneau, comme ça il va y arriver quelque part, il va y arriver encore plus quoi » K : « D'accord, oui d'accord... ». MNS : « Voilà, il a l'anneau, il est pas au fond de l'eau, mais il ça va pas le mettre en échec... Mais tu, l'anneau dès qu'il, comme ça il remonte quand même avec quelque chose quoi ». K : « D'accord. »	
7'09		C : Oui, vous vous êtes en train de vous dire...
7'11		K : Bah là j'étais en train de me dire alors euh bah de bah pareil, de mémoriser qu'est-ce qu'elle a, qu'est-ce qu'elle a dit et... et j'aime bien ce qu'elle a dit sur euh « Tu lances un anneau et l'enfant qui n'arrive pas à aller effectivement jusqu'au fond de l'eau, il remonte quand même quelque chose à la surface ». Il a quand même son anneau pour dire j'ai attrapé mon anneau. Et je pense que c'est euh c'est pas mal de de, il ne se sent pas totalement en échec , il a quand même ramené son anneau. Et c'est ce que l'on a fait là aujourd'hui. Donc ils ont tous à un moment donné ramené un, ramené quelque chose à la surface de l'eau. J'ai mon anneau...

U	R	E	I
Considère la proposition d'atelier pertinente pour favoriser l'engagement des élèves	« il remonte quand même avec quelque chose quoi ».	Écouter et mémoriser le détail des propositions de Cécile Envisager la mise en œuvre pour la séance à venir	ε [proposition de Cécile] me plaît ε [propositions de Cécile favorisent l'engagement des élèves]

Tableau 48 - Extrait du 30/01/20, débriefing

Intéressée par les propositions de la MNS, Karine l'écoute et fait ensuite référence à cet échange dans le bus avec le PE. Au cours du débriefing, elle lui précise son intention de réexploiter les pistes évoquées par Cécile au cours des séances suivantes. L'émergence de la distinction (*ε [propositions de Cécile] favorise l'engagement des élèves*) n'est pas sans effet sur la suite de la séquence pour Karine.

La bénévoles « *aime bien l'idée* » de placer l'élève en situation de réussite, lui évitant ainsi le sentiment d'échec. Ce dernier sera atténué si un nageur remonte un anneau alors qu'il n'a pas réussi totalement l'immersion. Au cours de la séance du 7 février, la bénévoles riche de ses nouvelles propositions revient à la charge. Elle tente d'introduire le rajout d'un exercice en rappelant l'idée de « *l'arbre droit* ».

UCE 7 : 10'57	T 'Tous réussi, bah avec tous hein (K : Voilà, après...) avec tout le groupe. On fait sans le tapis, on va chercher un objet au fond en... d'abord en faisant en coulée (K : Ouais.) et après on va chercher l'objet.'
11'07	K « Après je sais que Cécile la semaine dernière elle avait parlé euh de... euh... leur faire faire comme un arbre droit aussi ? »
11'12	T 'Ouais alors, ça on va pas le faire, (K : Peut-être euh, voilà.) on va...'
11'17	T 'Pas le faire parce que ça oblige à aller dans le petit bassin (K : D'accord.) et ça veut dire qu'on organise complètement différemment...'

U	R	E	I
Évoque l'idée de reprendre la proposition de Cécile et essuie le rejet de Théo	T « Ouais alors, ça on ne va pas le faire... »	Évoquer la proposition de Cécile Attendre la validation de Théo	R [proposition de Cécile] je la rappelle R [proposition de Cécile] attend la validation de Théo

Tableau 49 - Extrait du 7/02/20, briefing

Karine essuie un rejet de la part de Théo qui ne valide pas cette proposition de Cécile. La bénévoles tente d'insister en vain. Le PE lui donne les raisons de son choix et annonce la mise en place d'un nouvel atelier avec des cordes tendues. Karine habituée à des échanges avec l'enseignant sait qu'il est le seul à retenir ou pas les propositions des MNS. Les deux distinctions (*R [proposition de Cécile] je la rappelle ; R [proposition de Cécile] attend la validation de Théo*) sont, ici, renforcées dans le cours d'expérience de la bénévoles.

<p>UCE 8 : 13'53</p>	<p>T 'Une ligne euh tendue dans l'eau qui va être accrochée par des ventouses... à la fois contre le mur euh... vertical, le bord de la piscine là. Et qui va partir, cette corde elle va partir en... en diagonale, jusqu'au fond de l'eau. Il y aura une ventouse qui va la tenir au fond de l'eau (K : D'accord !) Et ensuite elle va continuer euh on fond de l'eau. Et elle va remonter en diagonale. Ce qui fait que les enfants vont pouvoir attraper la corde au début et puis progressivement, en se tenant à la corde, aller euh de plus en plus en profondeur. Donc, je, là... enfin, au début on peut leur dire euh, bon ils seront trois ou quatre du coup comme c'est qu'un demi-groupe à chaque fois. D'abord vous les//'</p>	<p><i>Théo montre la fiche de préparation et fait des gestes pour expliciter le schéma</i></p>
<p>14'39</p>		<p>K : Voilà, ouais, là ils seront moins nombreux parce que donc euh... le groupe sera divisé en deux, (C : En deux.) en deux ateliers hein. Et là vraiment où il dit euh... comment sont vraiment euh mis les lignes d'eau, je comprends la chose euh, parce que je n'avais pas compris qu'ils allaient jusqu'au fond du bassin. Je voyais que les lignes d'eau en surface. Donc je ne comprenais pas du tout qu'est-ce qu'il... Ouais ?</p>

U	R	E	I
Écoute les explications de Théo et tente de saisir l'organisation de l'atelier	Le schéma n'est pas assez explicite	Saisir l'organisation matérielle de l'atelier Déterminer la pertinence de l'atelier	R [schéma explicatif] aide pour comprendre l'organisation matérielle de l'atelier

Tableau 50 - Extrait du 7/02/20,briefing

Cet atelier ne peut accueillir qu'un nombre limité de nageurs. Il impose au PE de scinder les effectifs en deux sous-groupes. Ainsi pour éviter de suivre les conseils de Cécile qui le place en difficulté et pour répondre aux attentes de Karine qui se montre insistante, Théo modifie sa planification de séquence. Si initialement le PE avait envisagé de poursuivre le travail des immersions avec les cerceaux, le nouvel atelier des « *cordes tendues* » doit lui permettre de résoudre les difficultés des élèves et les tensions en cours avec Karine.

Cet atelier n'est pas connu de la bénévoles. Cependant cette dernière en a entendu parler au cours d'échanges avec les MNS. L'enseignant accompagné du schéma de l'aménagement explique l'organisation matérielle du dispositif et donne les consignes pour l'atelier. Pour le PE, les élèves vont pouvoir gagner l'immersion en s'aidant avec les bras pour tirer sur les cordes tendues qui sont positionnées de manière oblique dans l'eau. Cette proposition offre à ses yeux plusieurs avantages. Il n'est pas obligé de réorganiser l'ensemble des ateliers, le positionnement des adultes en charge des groupes et les aménagements matériels. Sur un autre plan, il montre aussi aux autres partenaires qu'il maîtrise la situation en gardant le contrôle des choix qu'il opère sur le dispositif de natation.

Dans ce contexte, il donne les explications sur le nouvel atelier à Karine qui saisit l'organisation et l'intérêt de l'atelier des cordes tendues. La bénévole précise que les MNS n'aiment pas installer ce dispositif pour des raisons de confort.

UCV 5 : Pendant la séance et en phase de débriefing	K : Mais finalement euh... ouais c'est... après une fois que j'ai eu compris, j'ai vu que c'était effectivement très sympa. (C : Oui ce n'est pas un aménagement habituel.) Non, non, non. C'est un aménagement que les maîtres-nageurs, a priori, n'aiment pas trop. (rire) Parce qu'il faut qu'ils plongent les pauvres. Comme la ventouse doit être puissante et ils ne peuvent pas dire aux enfants d'y aller le faire. Et on en reparle après euh en retour de bus. Et effectivement c'est là qu'il dit Théo : « Ah ils n'aiment pas trop parce qu'il faut qu'ils se mettent à l'eau. ». (rire)
--	---

Saisit l'organisation et l'intérêt de l'atelier des cordes tendues et précise que les MNS n'aiment pas l'installer pour des raisons de confort	Les MNS n'aiment pas installer l'atelier	R [atelier des cordes tendues] les MNS n'aiment pas l'installer ε [atelier des cordes tendues] intéressant pour travailler l'immersion
--	--	---

Tableau 51 - Extrait du 7/02/20, briefing

Dans le cours de vie de la bénévole, une nouvelle distinction (ϵ [atelier des cordes tendues] intéressant pour travailler l'immersion) émerge. Après l'observation de la séance, Karine reconsidère la proposition de Théo. En effet, après avoir expérimenté cette distinction, elle conçoit que cette option a permis de dépasser les blocages observés. Au débriefing, devant l'étonnement du PE, Pascale l'autre bénévole qui a finalement géré l'atelier évoque la réussite de tous les élèves.

UCE 8 : 9'31	T « Et euh pour l'histoire de la corde-là, qui était euh, avec les ventouses. »	
9'36	K « C'est Pascale qui l'a fait la corde. »	
9'37	T « Ça a été ? »	
9'38	P « Ça a été. »	
9'39	T « Tous les enfants ont réussi... ? »	
9'40		K : Ouais, donc là c'est euh... sur l'atelier euh... (C : Oui ?) de Pascale. Que tu puisses avoir le dialogue un peu avec Pascale.
9'46		C : Bien sûr.
9'47	T « À passer sous la corde ? »	
9'48	P « Ouais tous, tous sous la corde, ils sont allés jusqu'en bas le dos (T : Tous ?) sans soucis ouais. (T : Ah ouais). La corde ils y sont tous// »	
9'53		K : Théo a l'air étonné qu'ils soient allés tous en bas euh (C : Hum.) Alors que bon, ben du coup ouais. Ils se tractent bien avec les bras a priori.

U	R	E	I
Écoute le retour de Pascale sur l'atelier des cordes tendues	T : « Tous les élèves ont réussi... ? »	Prendre note du retour de Pascale	
			ε [atelier des cordes tendues] réussite pour tous les élèves
			R [atelier des cordes tendues] les élèves se tractent bien avec leurs bras

Tableau 52 - Extrait du 7/02/20, débriefing

Karine écoute les échanges et s'étonne du fait que le PE soit surpris par la réussite de tous les élèves. Elle sait que les élèves sont capables de se tracter avec les bras sous l'eau et que, dans ce contexte, ils sont tout à fait en mesure de réussir une immersion. Les débats semblent se clôturer dans une ambiance de satisfaction générale. Théo force même le trait en rajoutant « Bon bah... donc il y a des enfants qui évoluent quand même... au niveau de l'immersion. »

UCE 10 : 10'31	T « Et donc ceux qui étaient moins à l'aise ils ont, ils sont descendus puis ils sont... remontés tout de suite ? (P : Ils sont remontés tout de suite, voilà.) OK, très bien. Bon bah... donc il y a des enfants qui évoluent quand même... au niveau de l'immersion. »	
10'44	K « Ah oui, oui, quand même. »	
10'46		K : Là il est content (rire). Il pose la question : « Mais quand même ils évoluent, c'est bien. » Bah oui heureusement.
10'51		C : Et vous ? Toi et Pascale, vous êtes euh dans la même dynamique ? Euh... Vous ressentez la même chose ?
10'56		K : Euh... oui, oui, oui quand même (C : Oui.) Oui, oui. Ce, bah rien que bon le, la plus grande difficulté, un petit peu hein, on va dire hein. C'est euh... c'est ce plongeur canard.
11'06		C : Hum, hum.
11'07		K : Et euh si on avait cinq enfants en début de séance qui y arrivaient pas... du tout. Euh... là on en a, on en a plus que deux quasiment quoi. Ils y arrivent pas forcément à chaque fois qu'ils plongent les autres, mais ils, ils y arrivent donc euh c'est vrai que c'est bien quoi.
11'26		C : Hum, hum.
11'27		K : Je n'ai pas de doute, ils progressent tous. (rire)

Tableau 53 - Extrait du 7/02/20, débriefing

Cette unité souligne, selon nous, les tensions latentes entre les deux acteurs. Théo insiste pour montrer sa satisfaction suite aux progrès des élèves. Transmet-il un message à Karine ? Il cherche à rassurer les bénévoles et lui-même de l'efficacité de leurs actions. Il exprime une sorte de délivrance suite à cet épisode qu'il a ressenti comme épineux. À l'opposé, Karine manifeste, à sa façon, une impatience. Au lieu d'aller dans le même sens que le PE, la bénévole précise « *heureusement que les nageurs ont progressé* ». Elle insiste en considérant qu'il était temps d'observer un changement notamment chez Faustine et Maël. Pendant l'interaction avec Pascale, Karine, qui dépense beaucoup d'énergie depuis le début de la séquence, ne peut pas s'empêcher de rajouter « *Ah oui, oui, quand même !* » exprimant son impatience à observer des transformations dans ce groupe de nageurs. Le renforcement de la distinction (*IR [plongeur en canard] plus difficile pour l'immersion*) fait douter la bénévole sur les progrès des élèves.

Certes tous les nageurs ont réussi à s'immerger en profondeur, mais pour elle, le plongeur en canard est nécessaire pour réaliser une immersion. Or dans le contexte de l'atelier, les élèves n'ont pas besoin de réaliser ce geste technique pour rejoindre le fond du bassin. Karine s'interroge-t-elle sur la réalité des compétences acquises par les élèves dans ce domaine ? Pour l'instant, nous n'avons pas les données empiriques pour investiguer cette question.

Nous considérons que l'Histoire se clôture par la fermeture de l'indétermination relative à la difficulté des élèves à s'immerger pour Théo et Karine.

1.2.6. Départ sur une nouvelle situation indéterminée : la proposition de Théo pose un nouveau problème aux bénévoles

Cependant la mise en œuvre de cet atelier soulève une nouvelle indétermination qui clôturé cette Histoire. En effet chaque sous-atelier demande un temps de réalisation différent. Les temps d'attente pendant la séance n'ont pas été bien vécus par les élèves et Pascale.

UCE 12 : 12'40	P « Pas forcément. Moi je sais que le premier euh... après ils ont attendu, c'est là où ça a tourné euh... »	C : Qu'est-ce que tu en penses toi ?	
12'45	T « C'est-à-dire que l'atelier de tapis était, le tapis était pas (P : Il était plus long à faire en fait.) parce que l'atelier avec la corde (P : Ouais.) c'était plus long. »		
12'53	K « Ah oui ouais l'exercice... »		
12'56	P « Et du coup voilà (T : Ah ok.) Moi je suis, ils s'ennuient vite, enfin voilà. »		
12'57		K : Ouais et euh voilà. Elle évoque en fait que les euh, les deux exercices n'étaient pas forcément euh de la même durée.	
13'05		C : D'accord.	
13'06		K : Donc du coup euh... elle avait l'impression Pascale...	
13'08		C : Qu'est-ce que tu en penses ?	
13'09		K : Bah je ne m'en étais pas du tout rendu compte (C : D'accord.) Sur le coup.	
13'11		C : D'accord.	
13'12		K : J'étais assez concentrée sur euh (C : Hum, hum.) Sur euh mon activité, je n'ai vraiment pas regardé ce que faisaient les autres enfants avec Pascale. (C : D'accord.) Et je ne m'étais pas rendu compte effectivement qu'il y avait eu a priori un petit moment de flottement euh...	
	U	R	I
	Constata au regard de l'inégalité de la durée des deux ateliers que Pascale a dû gérer le temps d'attente des élèves de son groupe	Pascale précise que les élèves ont attendu et qu'ils se sont ennuyés	
			ε [difficulté de l'autre groupe] pas perçue ε [diviser le groupe en deux] pose problème R [concentré sur mon groupe] je n'observe pas les autres groupes

Tableau 54 - Extrait du 7/02/20, débriefing

L'émergence (ϵ [difficulté de l'autre groupe] pas perçue) montre que Karine découvre en même temps que le PE, soit pendant le débriefing, les effets du redécoupage du groupe proposé initialement. Habituellement la bénévole est en mesure de porter une observation ponctuelle sur les ateliers situés dans sa zone de travail. Elle évoque cet aspect dans trois unités (UCE 20, UCE 57, UCE 106). Mais cette fois au regard de son niveau de concentration, elle n'a pas pu saisir le dysfonctionnement et porter une assistance à Pascale. Le retour de l'autre bénévole au débriefing soulève un nouveau problème relatif à la gestion d'un demi-groupe. Comment réguler les temps d'attente de l'autre demi-groupe qui boucle l'atelier plus rapidement ? Doit-on modifier les contenus des consignes ou rajouter d'autres éléments d'apprentissage pour éviter les flottements et les risques d'incidents ? La bénévole soulève de nouveau une indétermination et attend une réponse. Face à cette attente, le PE démarre une nouvelle enquête.

1.3. Synthèse de l'Histoire

Afin de synthétiser le déroulement de cette l'Histoire, nous proposons des trames. Elles correspondent au suivi, de manière dynamique, des préoccupations et des interprétants de chaque acteur. Ces trames nous ont amenés à considérer que, face à une situation problématique et indéterminée, chacun mettait en œuvre une activité d'enquête. Au gré des problèmes rencontrés, leur activité révélait un processus réflexif qui nous semble itératif. Cela leur permet de trouver des pistes de remédiation et améliore leur compréhension des situations. En reprenant les moments importants de cette Histoire, nous présentons les différentes étapes de la trame de l'enquête (développée dans la partie théorique) proposée par Dewey (1938). Nous présentons une trame à titre d'exemple.

<p>1 L'émergence d'une indétermination :</p> <p>(24/01/19)</p> <p>Théo souhaite développer chez les élèves de nouvelles compétences. Les élèves doivent, par exemple, progressivement apprendre à s'immerger en profondeur dans le grand bassin. Pour cela le PE propose une planification progressive des tâches à partir de plusieurs ateliers. Son souhait est de bien cadrer en occupant les élèves et les bénévoles pour éviter notamment les temps d'attente.</p>	<p>2 Perception d'une indétermination :</p> <p>(24/01/19)</p> <p>En sondant Karine, le PE comprend que l'atelier a posé un problème aux élèves. Ces derniers n'arrivent pas à s'immerger en profondeur. La difficulté est d'ordre technique. Les nageurs n'arrivent pas à s'enfoncer dans l'eau.</p>	<p>3 L'élaboration de propositions :</p> <p>(24/01 et 30/01)</p> <p>Théo réfléchit à des pistes de remédiations aux difficultés techniques rapportées par Karine. Il ne souhaite pas, malgré les attentes répétées de la bénévoles, apporter dans l'instant des solutions souhaitant prendre le temps de la réflexion. En retravaillant à nouveau sa fiche de préparation, il modifie le contenu de sa séquence initialement programmée en ajoutant de nouvelles consignes et en modifiant l'organisation matérielle de l'aménagement de bassin.</p>	<p>4 L'expérimentation des propositions :</p> <p>(30/01)</p> <p>Au cours du briefing, les pistes proposées par Théo semblent intéressantes. Cependant leur mise en œuvre ne produit pas les effets attendus. Au cours du débriefing, il semble nécessaire de chercher ailleurs des solutions pour éviter la stagnation d'un groupe d'élèves.</p> <p>L'échange avec Cécile et Karine en fin de séance ouvre des pistes à Théo pour la séance suivante</p>	<p>5 La transformation ou pas des dispositions à agir :</p> <p>(07/02)</p> <p>Le PE envisage de réinvestir quelques remédiations évoquées par Cécile à la séance précédente tout en rejetant certaines pistes pour des raisons déclarées de sécurité et de continuité pédagogique. D'autre part, Théo propose un nouvel atelier des cordes tendues afin de permettre à quatre élèves de dépasser l'obstacle technique qui bloque leur immersion au fond du bassin.</p>	<p>6 Départ sur une nouvelle situation indéterminée :</p> <p>(07/02 au 14/02)</p> <p>La proposition de Théo pose un nouveau problème aux bénévoles.</p> <p>La différenciation proposée engendre un problème d'organisation matérielle et de gestion des élèves à l'autre bénévole.</p>
<p>Présentation du processus par lequel Théo enchaîne ses séances de natation en « <i>perturbant</i> » l'activité de Karine (qui attend une réponse à sa demande de remédiation) et de Cécile (propose de modifier le dispositif d'apprentissage)</p> <p>Trame de l'Histoire n 1 : « <i>Je vous propose l'atelier des cordes tendues</i> »</p>					

Tableau 55

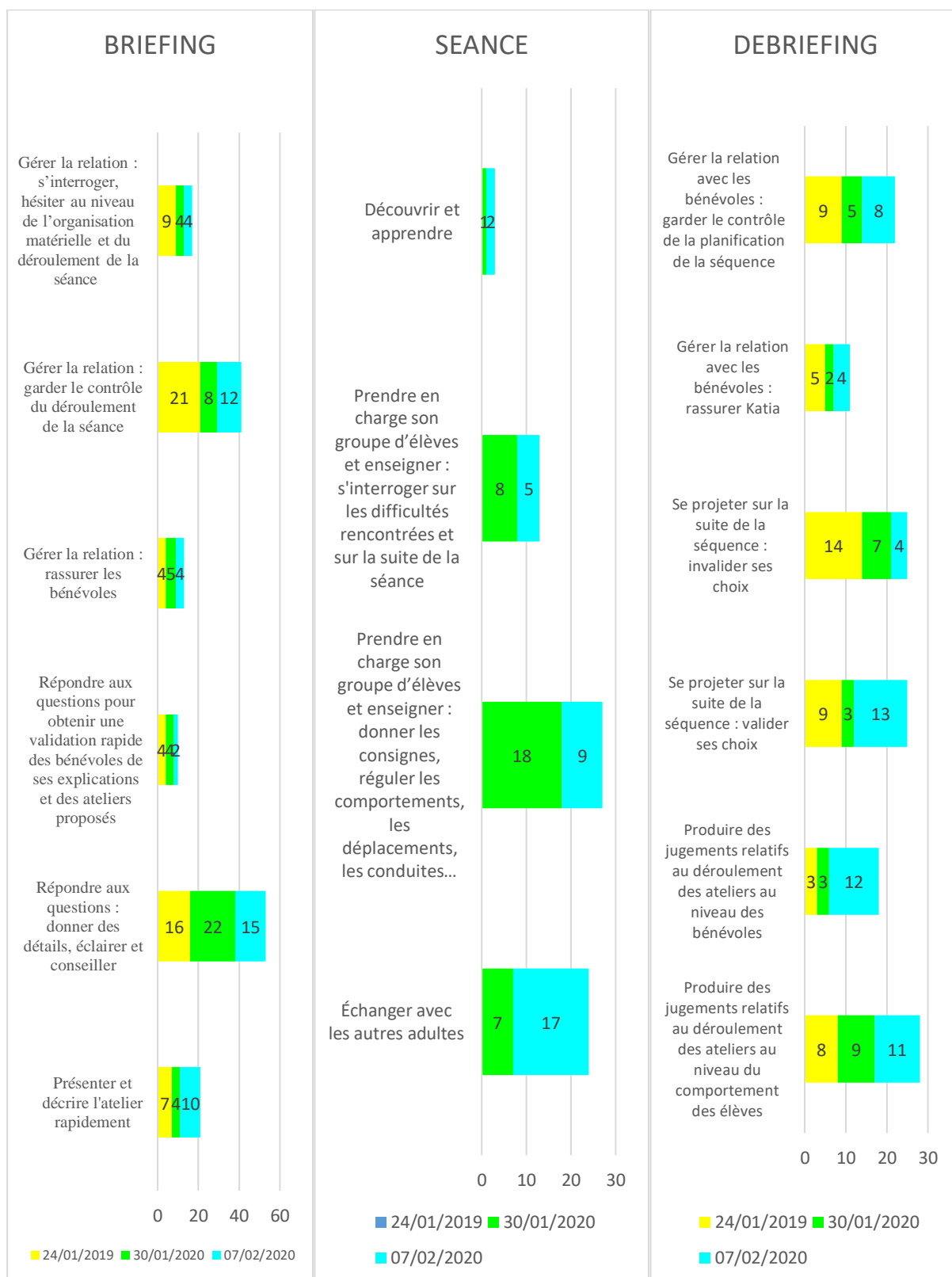
Pour analyser l'articulation de l'activité de Karine, Cécile et Théo, nous avons tenté de décrire l'activité de chaque acteur au cours de cette Histoire. Après avoir obtenu les trois trames, nous avons donc cherché à identifier certains aspects de l'expérience à savoir les préoccupations et les distinctions significatives pour chaque acteur (en annexe 1). Comme cela a été développé dans notre partie théorique, ces éléments ont un effet sur l'engagement individuel et social et leur identification est nécessaire. Ils permettent, selon nous, de déterminer comment, d'une part, l'activité s'organise au sein de la triade et comment, d'autre part, les savoirs de chaque acteur influent sur l'activité collective.

1.4. Identification des préoccupations qui amènent chaque acteur à transformer son activité

En utilisant les premières catégories d'analyse du cours d'expérience et du cours de vie, nous avons pu accéder aux préoccupations de chaque acteur. L'analyse des données s'est concentrée sur les trois temps d'activité collective entre acteurs à savoir les briefings, les séances proprement dites et les débriefings. Nous avons aussi documenté par le biais du cours de vie la réflexivité de chaque membre de la triade entre ces temps forts de rencontre. Nous avons pu ainsi accéder à des réflexions de Théo lorsqu'il programmait sa séance, le dimanche, avant de venir à la piscine ou interpréter des données recueillies chez Cécile lorsqu'elle recevait un courriel, le lundi matin, l'informant de modifications de l'organisation matérielle proposées par le PE.

Comme nous l'avons évoqué dans la première partie du chapitre 4 relatif à l'explicitation de l'observatoire, nous avons réalisé un traitement qui rassemblait des données issues des auto-confrontations (vidéos et verbalisations) et des observations (carnet, notes des intervenants). Au cours de cette étape, nous avons cherché à identifier différentes préoccupations. Ces éléments nous ont ensuite permis de repérer et de délimiter des unités significatives et d'envisager leur succession.

Nous avons enfin regroupé les préoccupations en catégories que nous avons étiquetées. Voici un graphique des préoccupations à titre d'exemple :



Graphique 2 - Préoccupations du PE au cours de l'Histoire « Je vous propose l'atelier des cordes tendues »

L'identification des catégories relatives aux préoccupations typiques des trois acteurs représentait une première étape nous permettant de dégager des résultats. Pour répondre à notre question de recherche, il était nécessaire d'identifier des distinctions transformatives de l'activité pour chaque acteur et pour les autres membres de la triade. Dans cette optique, nous avons cherché à distinguer, comme nous l'avons précisé aux chapitres 3 et 4, les émergences, les affaiblissements et les renforcements des distinctions.

1.5. Identification des émergences qui amènent chaque acteur à transformer son activité

En nous servant des données des trois trames et des trois tableaux relatifs aux préoccupations, nous avons identifié des distinctions significatives en lien avec les préoccupations pour chaque membre de la triade qui leur permettaient de construire leur activité. Nous avons ciblé principalement des émergences qui conduisaient à des transformations de savoirs pour chaque membre de la triade.

En parallèle, nous nous sommes aussi intéressés à l'état émotionnel de chacun. En effet, il nous semblait pertinent de déterminer dans quelle mesure une ou plusieurs émergences étaient liées à un type de sentiment. En étudiant les données, nous avons constaté qu'il y avait des enchaînements d'émotions et de distinctions. Par exemple dans l'Histoire étudiée, nous avons constaté que le sentiment d'agacement de Théo envers Karine au cours de la séance du 30 était suivi de l'émergence de distinctions qui l'ont conduit à modifier sa programmation à la séance suivante. Existait-il une sorte de lien, une concomitance, entre la succession des émotions et l'émergence de distinctions ? Cette question nous semblait aussi intéressante en termes d'enjeux de formation. Nous reviendrons sur cet aspect de notre étude dans le volet technologique du dernier chapitre de la thèse.

Ainsi sur la question des émotions, en utilisant les données recueillies au cours de la démarche anthropologique (carnet de notes, analyse des mimiques et gestuelles des acteurs), nous avons pu identifier une palette de sentiments en fonction des différents moments des séances que nous avons annotés dans les trois tableaux suivants. À titre d'exemple, voici les distinctions majeures et la succession des émotions que nous avons trouvées pour Théo :

Tableau des distinctions pour Théo :

<p>1 L'émergence d'une indétermination :</p> <p>(24/01/19)</p> <p>« Une intention de cadrer les bénévoles et les élèves par un balisage des contenus et des temps d'intervention »</p> <p>IR [intervention des bénévoles] nécessaire de les cadrer</p> <p>IR [temps d'inactivité] entraîne des problèmes de comportement chez les élèves</p> <hr/> <p><u>Confiant/Serein</u></p>	<p>2 Perception d'une indétermination :</p> <p>(24/01/19)</p> <p>« Le débriefing révèle une difficulté chez les nageurs »</p> <p>→ E [difficulté pour les immersions] relative à un problème technique</p> <p>IR [retours de Karine] m'aident pour ma progression</p> <p>IR [relation aux bénévoles] je garde le contrôle</p> <hr/> <p><u>Perplexe/Indécis</u></p>	<p>3 L'élaboration de propositions :</p> <p>(24/01 et 30/01)</p> <p>« La recherche de pistes de remédiation »</p> <p>IR [atelier immersion] suppose une remédiation progressive</p> <p>→ IR [remédiation progressive] consiste à s'immerger à moyenne profondeur</p> <p>E [atelier cerceaux] implique une différenciation</p> <p>IR [progression envisagée] implique une immersion progressive du corps en position verticale puis ensuite en position accroupie</p> <p>IR [« atelier immersion »] implique une aide avec la perche</p> <p>IR [progression envisagée] implique une immersion progressive en passant par les cerceaux</p> <p>IR [immersion du corps] est favorisée par le « plongeon en canard »</p> <hr/> <p><u>Indécis/Embarrassé</u></p>	<p>4 L'expérimentation des propositions :</p> <p>(30/01)</p> <p>« la mise en œuvre des pistes apportées n'apportent pas les effets escomptés et engendre une augmentation des tensions entre la bénévole et le PE »</p> <p>→ IR [changement de l'organisation matérielle] engendre de la confusion chez les bénévoles</p> <p>E [Persistance difficulté immersion] m'interroge</p> <p>IR [insistance de Karine] il n'y a pas de solution dans l'instant</p> <p>IR [pas de solution] arrêter Karine en plaisantant</p> <p>IR [interrogation de Karine] m'amène à me questionner</p> <p>IR [travail dans le petit bassin] doit être surveillé</p> <p>IR [proposition d'organisation différente de la mienne] ne me convient pas</p> <p>IR [proposition de Cécile] intéressante</p> <p>E [découper le bassin dans le sens de la longueur] pertinent pour travailler les nages</p> <p>E [travail dans le petit bassin] je perds la continuité pédagogique</p> <hr/> <p><u>Confus/Embarrassé</u></p>	<p>5 La transformation ou pas des dispositions à agir :</p> <p>(07/02)</p> <p>« Des débats qui finissent par porter leurs fruits » :</p> <p>IA [organisation matérielle] m'interroge</p> <p>→ E [organisation matérielle] change pendant la présentation de l'atelier</p> <p>IR [organisation matérielle] difficile si je ne visualise pas l'espace de travail</p> <p>IR [difficultés d'immersion] je dois trouver un atelier</p> <p>IR [propositions pertinentes de Cécile] je les utilise</p> <p>IR [le jeu du lancer des petits cerceaux] efficace pour introduire le plongeon en canard</p> <p>E [atelier des « cordes tendues »] tous réussi</p> <p>IR [réussite des élèves] engendre une satisfaction</p> <p>E [atelier des « cordes tendues »] pertinent pour aider les élèves en difficulté sur les immersions</p> <hr/> <p><u>Etonné/Rassuré</u></p>	<p>6 Départ sur une nouvelle situation indéterminée :</p> <p>(07/02 au 14/02)</p> <p>« Un nouveau problème apparaît »</p> <p>R [atelier plongeon] doit être fait</p> <p>→ E [atelier plongeon] jamais fait par manque de temps</p> <p>E [retour de Karine] m'amène à modifier l'ordre des ateliers</p> <p>E [atelier plongeon] à placer en début de séance</p> <p>E [les deux ateliers] posent un problème aux bénévoles</p> <p>E [les deux ateliers] demandent des temps de réalisation différents</p> <p>E [atelier « des cordes tendues »] demande plus de temps</p> <p>E [initiative de Karine] je ne montre pas de désapprobation</p> <hr/> <p><u>Préoccupé/Dérangé</u></p>
<p>Tableau 56 - « Distinctions majeures qui permettent de construire l'activité de Théo au sein de l'Histoire n° 1 »</p>					

Les interprétations des tableaux sont construites à partir de l'hypothèse que les émergences des distinctions sont étroitement liées à l'enchaînement des préoccupations et aux émotions des acteurs. Nous construisons ainsi une cohérence à partir de cette hypothèse. Pour Karine par exemple, c'est en raison du fait qu'elle cherche à « *corriger des postures* » ou à « *favoriser l'engagement des élèves* » qu'émerge dans la conscience préreflexive de la bénévole les distinctions (ϵ [*proposition de Théo*] ne fonctionne pas) ; (ϵ [*atelier cerceaux*] consigne difficile à donner).

De surcroît l'émergence des distinctions dont fait l'expérience la bénévole pendant la séance et le débriefing semblent concomitantes de certaines de ses émotions. En effet Karine est inquiète pendant le briefing car elle s'interroge sur la mise en œuvre de la séance au regard des difficultés de certains élèves. Deux nouvelles distinctions émergent pendant cette phase (ϵ [*difficulté de certains élèves*] gagner la moyenne profondeur ; ϵ [*Faustin et Maël*] expriment des difficultés pour réaliser les immersions). Le déroulement de la séance aux abords des bassins accentue son inquiétude et la phase de débriefing renforce son sentiment de malaise. Cette dernière en attente de réponse de la part du PE ne trouve pas de réponse pendant les échanges avec l'enseignant et passe de l'inquiétude pendant le briefing à la contrariété au cours du débriefing.

Avec l'enchaînement des émotions, de nouvelles distinctions se succèdent dans la conscience préreflexive de la bénévole. Si une émergence était liée à une ou plusieurs préoccupations ainsi qu'à une ou plusieurs émotions, il nous semblait pertinent d'aller un plus loin dans notre démarche. L'idée, à cette étape de l'étude, était de pister au sein de l'articulation des cours d'expérience, des modifications de l'activité d'un acteur qui faisait signe pour un autre. Autrement dit, lorsqu'une émergence apparaissait chez un membre de la triade, ce dernier pouvait à travers, par exemple, son comportement ou son propos donner un signal pouvant transformer à divers degrés le savoir d'un autre partenaire. Dans ce contexte, nous avons cherché à identifier des distinctions qui « *perturbaient* » l'activité d'un ou plusieurs membres de la triade.

Nous avons progressivement tissé une multitude de connexions entre les acteurs et les distinctions identifiées dans les unités ciblées. Le résultat de cette approche nous a permis de réaliser, sur un grand tableau, un immense canevas bardé de flèches et de commentaires dans lesquels nous avons tenté de reconstruire, dans une dynamique temporelle, les processus en jeu.

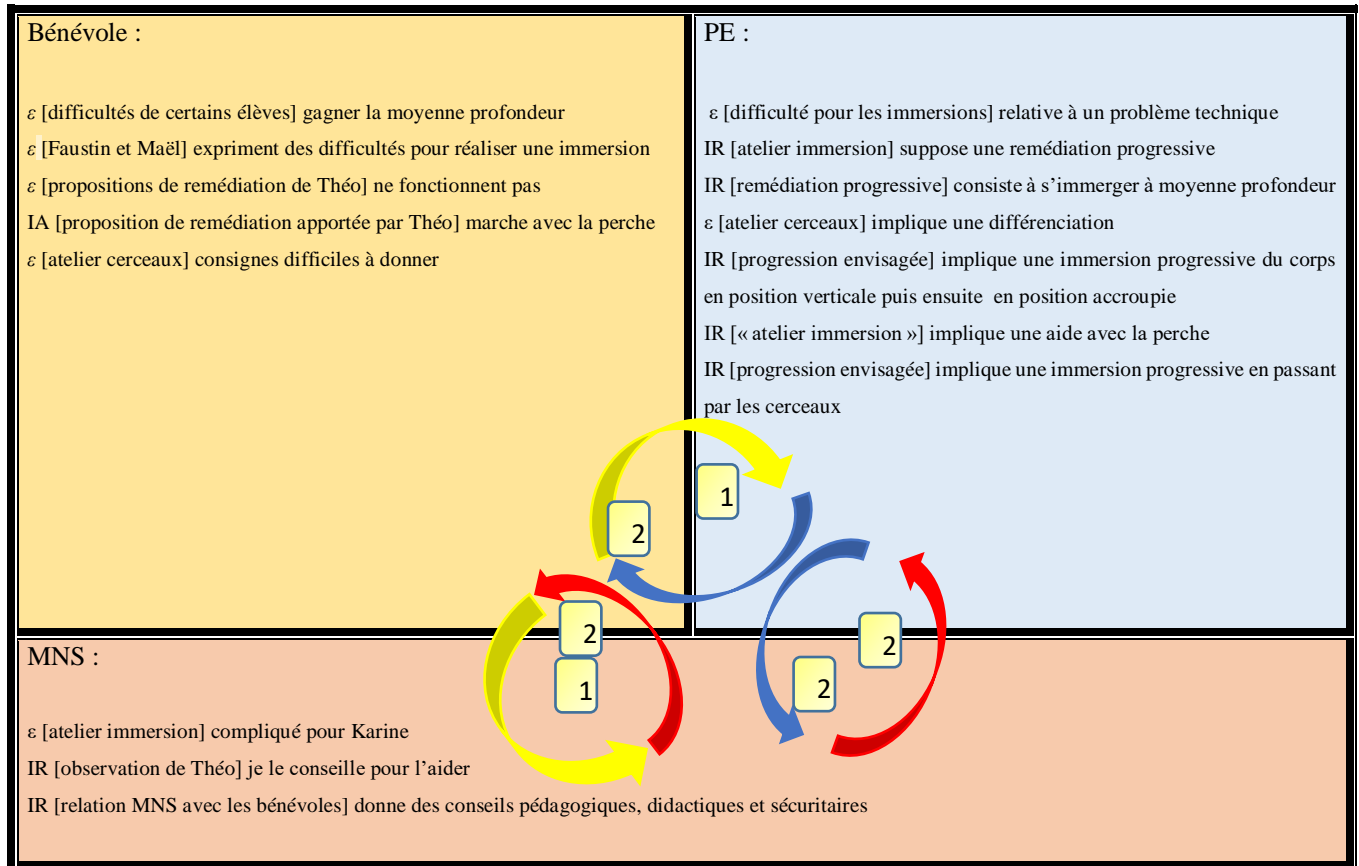
Cette production a été présentée dans une optique de validation aux trois protagonistes. En utilisant le programme du cours d'action, notre projet était d'analyser un niveau de l'activité significative pour les acteurs. Nous souhaitons déterminer si Karine, Cécile et Théo se reconnaissent dans la présentation de nos résultats. Les membres de la triade ont confirmé un certain nombre de nos hypothèses. Les éléments soumis à la triade semblaient intelligibles pour eux. Dans ce contexte, nous avons décidé de découper cette modélisation empirique de l'articulation des savoirs entre les acteurs en cinq parties que nous avons nommées « *épisodes* ».

Les épisodes correspondaient à des phases de rebondissement dans l'Histoire de la triade qui étaient porteurs de transformations identifiables. Nous avons ainsi pu distinguer cinq épisodes dans lesquels s'articulait l'activité sociale-individuelle des membres de la triade. Les épisodes nous ont permis d'articuler diverses distinctions et de conforter la plausibilité de certaines de nos interprétations.

1.6. Présentation des épisodes relatifs à l'Histoire 1

Épisode 1 :

Karine est en difficulté. Théo dans un premier temps puis Cécile ensuite découvrent la situation. Le PE cherche des pistes et la MNS apporte des conseils.



Graphique 3 - Liens entre les distinctions des trois acteurs qui permettent la construction de l'activité sociale individuelle dans l'épisode 1

1= l'acteur face à l'indétermination initie les interactions avec les autres membres de la triade

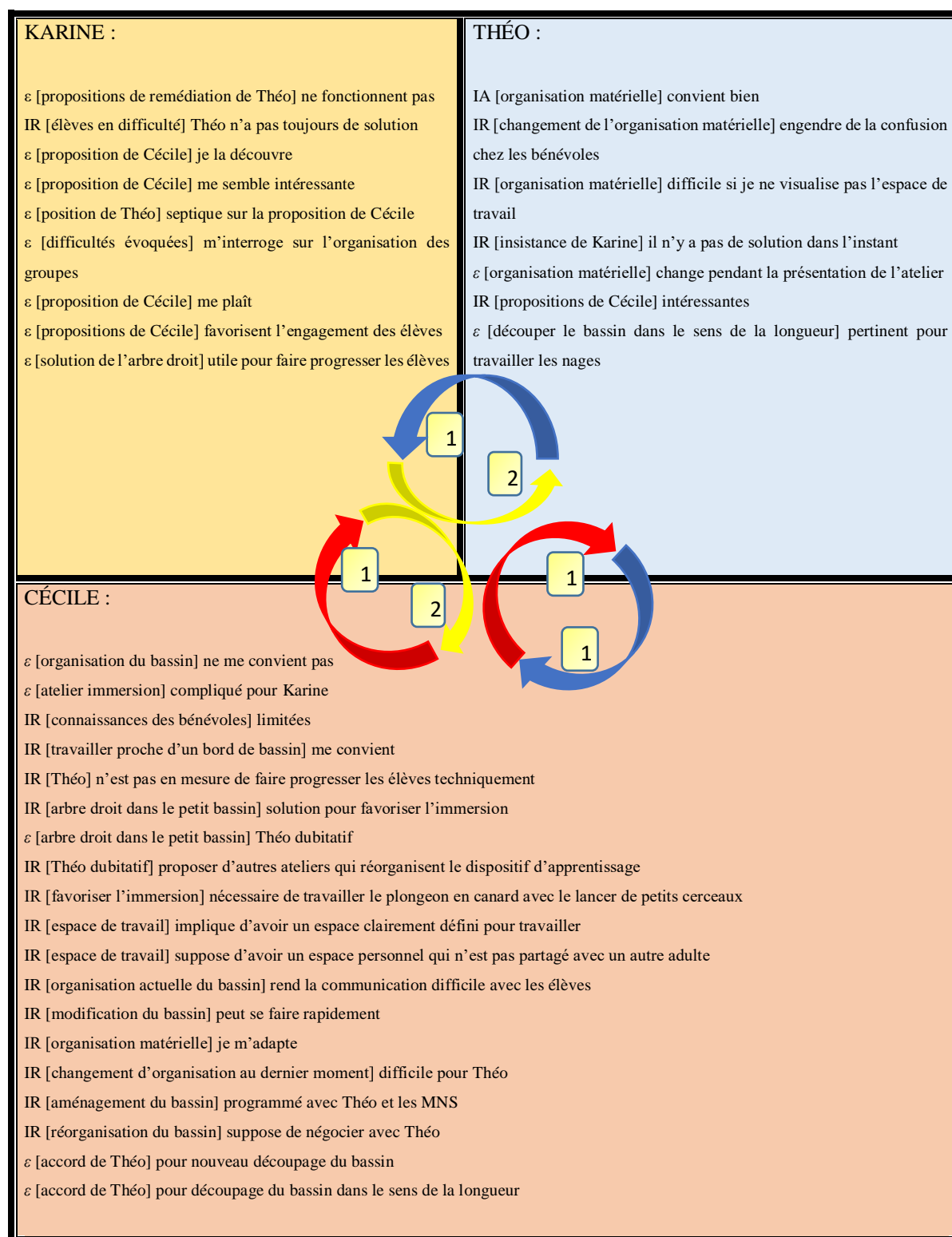
2= l'acteur considère comme significative l'indétermination de l'autre et engage des transformations au niveau de son activité

Commentaire de l'épisode 1 :

Cet épisode est centré sur l'ensemble des membres de la triade. L'indétermination « *trouver des pistes pour permettre à quelques élèves de réaliser des immersions en moyenne profondeur* » trouve un écho chez tous les acteurs. Les savoirs mobilisables par Karine en lien avec sa préoccupation se transforment et conduisent cette dernière à faire l'expérience de nombreuses émergences. Ces distinctions qui deviennent significatives pour le PE et la MNS transforment à divers degrés leurs propres savoirs. Théo envisage de modifier le contenu de l'atelier « *immersion* » pour répondre au problème technique rencontré par les élèves. En parallèle, il projette aussi de mettre en place une différenciation des tâches. Cécile découvre la difficulté de Karine et se positionne en aidant auprès des deux autres partenaires, pour permettre à la bénévole et à l'enseignant de dépasser l'obstacle du moment.

Épisode 2 :

Cécile souhaite faire évoluer le découpage spatial des ateliers pour des raisons de confort de travail. Elle profite des difficultés de Karine et Théo pour proposer des modifications.



Graphique 4 - Liens entre les distinctions des trois acteurs qui permettent la construction de l'activité sociale individuelle dans l'épisode 2.

Commentaire de l'épisode 2 :

Cet épisode est particulièrement centré sur la MNS. Cécile a fait l'expérience d'un certain nombre de dysfonctionnements au niveau de l'organisation des bassins de natation. Depuis plusieurs séances, elle souhaite modifier matériellement les ateliers qu'elle mène en modifiant notamment les lignes d'eau qui séparent les différentes zones de travail. Le changement demandé aurait pour conséquence d'améliorer ses propres conditions de travail et notamment la communication avec les élèves. La MNS au regard de son expérience passée, pourrait être plus proche des élèves et plus en mesure de les réguler. Elle n'aurait pas besoin de forcer sur sa voix et pourrait mieux observer les conduites motrices sous-marines des nageurs.

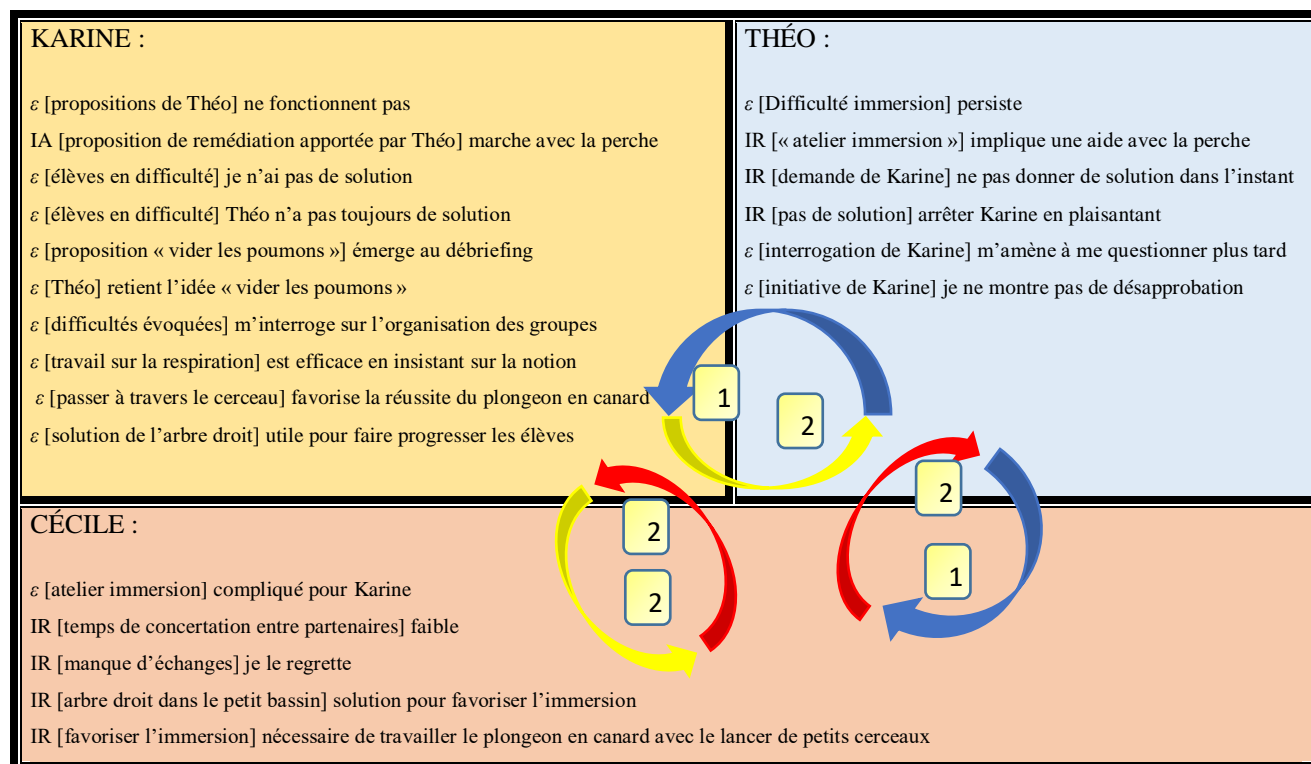
Ses observations et les entretiens informels qu'elle a avec les deux protagonistes sont suffisamment significatifs pour renforcer un certain nombre de distinctions. Les savoirs sont réinvestis dans la situation pour conduire progressivement et de manière détournée le PE à réorganiser le dispositif d'apprentissage. Très clairement la MNS ne précise pas qu'elle souhaite modifier l'organisation matérielle du bassin aux autres membres de la triade. Cependant, en apportant des conseils et des solutions, elle tente de répondre à une de ses principales préoccupations. Cécile finit par obtenir gain de cause et obtient un nouveau partage du bassin dans le sens de la longueur. Suite à l'échange qu'elle a avec le PE au début de la séance du 7 février, deux distinctions émergent de la conscience préreflexive de la MNS (ε [*accord de Théo*] pour nouveau découpage du bassin ; ε [*accord de Théo*] pour découpage du bassin dans le sens de la longueur).

Si la MNS a atteint un de ses objectifs en modifiant l'organisation du bassin ce n'est pas seulement parce qu'elle a réussi à convaincre le PE de la pertinence de ses pistes de remédiation. En effet, dans un souci de conserver la continuité des apprentissages, ce dernier n'est pas prêt, de prime abord, à répondre aux attentes de Cécile. Cependant l'activité de Karine va avoir une incidence sur l'activité des autres membres de la triade. En effet, séduite par les pistes de la MNS, l'activité de la bénévoles est transformée par l'émergence de deux distinctions (ε [*propositions de Cécile*] favorisent l'engagement des élèves ; ε [*solution de l'arbre droit*] utile pour faire progresser les élèves).

Ces émergences amènent Karine à considérer que les propositions de Cécile sont utiles pour faire progresser les élèves. Elle insiste auprès de Théo pour les faire appliquer au cours des entretiens du 30 janvier et du 7 février. Dans un premier temps, le PE feint de ne pas prendre en compte ses demandes. Mais après le débriefing, l'activité de la bénévole et de la MNS, significative pour le PE, le conduit à des changements. Il fait l'expérience d'un affaiblissement lorsqu'il projette l'organisation matérielle des bassins (*IA [organisation matérielle] convient bien*) et de l'émergence de deux distinctions pendant le briefing et la séance (*ε [organisation matérielle] change pendant la présentation de l'atelier*) et *ε [découper le bassin dans le sens de la longueur] est pertinent pour travailler les nages*). Ces émergences et cet affaiblissement dans la conscience préreflexive de Théo le conduisent ainsi à répondre à l'attente de Cécile. Il modifie le contenu de la séance suivante en introduisant une partie des propositions de la MNS.

Épisode 3 :

Théo tente de réguler les attentes de Karine qui fait des propositions de remédiations tout en sollicitant la MNS



Graphique 5- Liens entre les distinctions des trois acteurs qui permettent la construction de l'activité sociale individuelle dans l'épisode 3

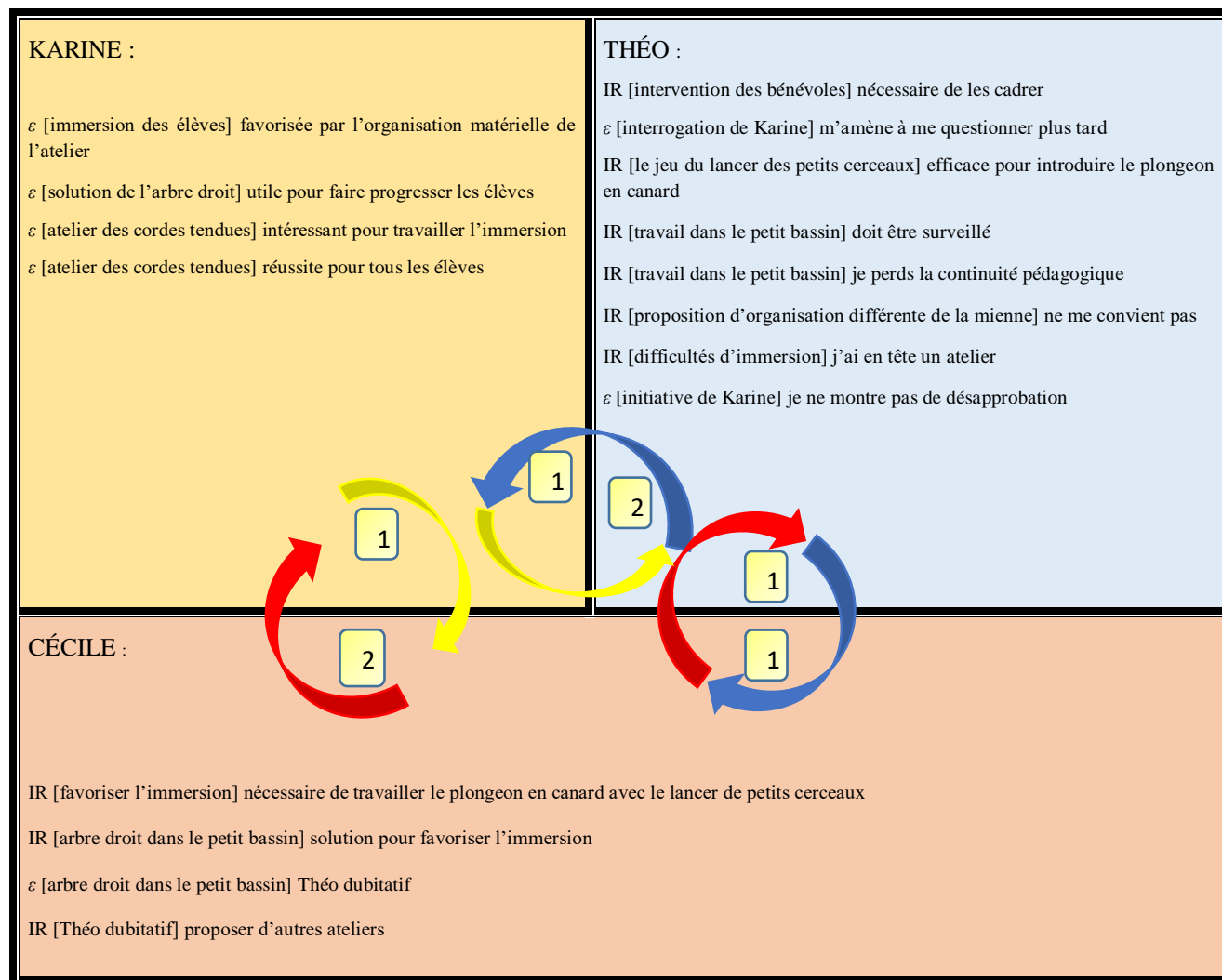
Commentaire de l'épisode 3 :

Cet épisode est centré sur les trois acteurs. Cécile est préoccupée par l'organisation spatiale des bassins. Elle profite des demandes de Karine qui attend des remédiations pour son groupe d'élèves en difficulté pour relancer le débat. Les pistes de la MNS et son vécu des séances avec les élèves vont conduire la bénévole à faire l'expérience de nombreuses émergences (cf. graphique 5) qui vont transformer son activité au cours des phases de briefing, séance et débriefing du 30 janvier.

Dans un premier temps Théo, en difficulté pour répondre aux attentes de Karine, va tenter de réguler les demandes de cette dernière en renforçant deux distinctions (*IR [demande de Karine] ne pas donner de solution dans l'instant ; R [pas de solution] arrêter Karine en plaisantant*). Néanmoins, les transformations dans l'activité de la bénévole vont être suffisamment significatives pour Théo et cela va l'amener à s'interroger ensuite (*ε [interrogation de Karine] m'amène à me questionner plus tard*). Il va finir par modifier le contenu de la séance du 7 février et même à valider une initiative de Karine qu'il réprouvait à la séance précédente.

Épisode 4 :

Théo tente de garder le contrôle du dispositif en proposant un nouvel atelier à Karine et en arbitrant les propositions de Cécile pour conserver la continuité pédagogique des apprentissages



Graphique 6 - Liens entre les distinctions des trois acteurs qui permettent la construction de l'activité sociale individuelle dans l'épisode 4

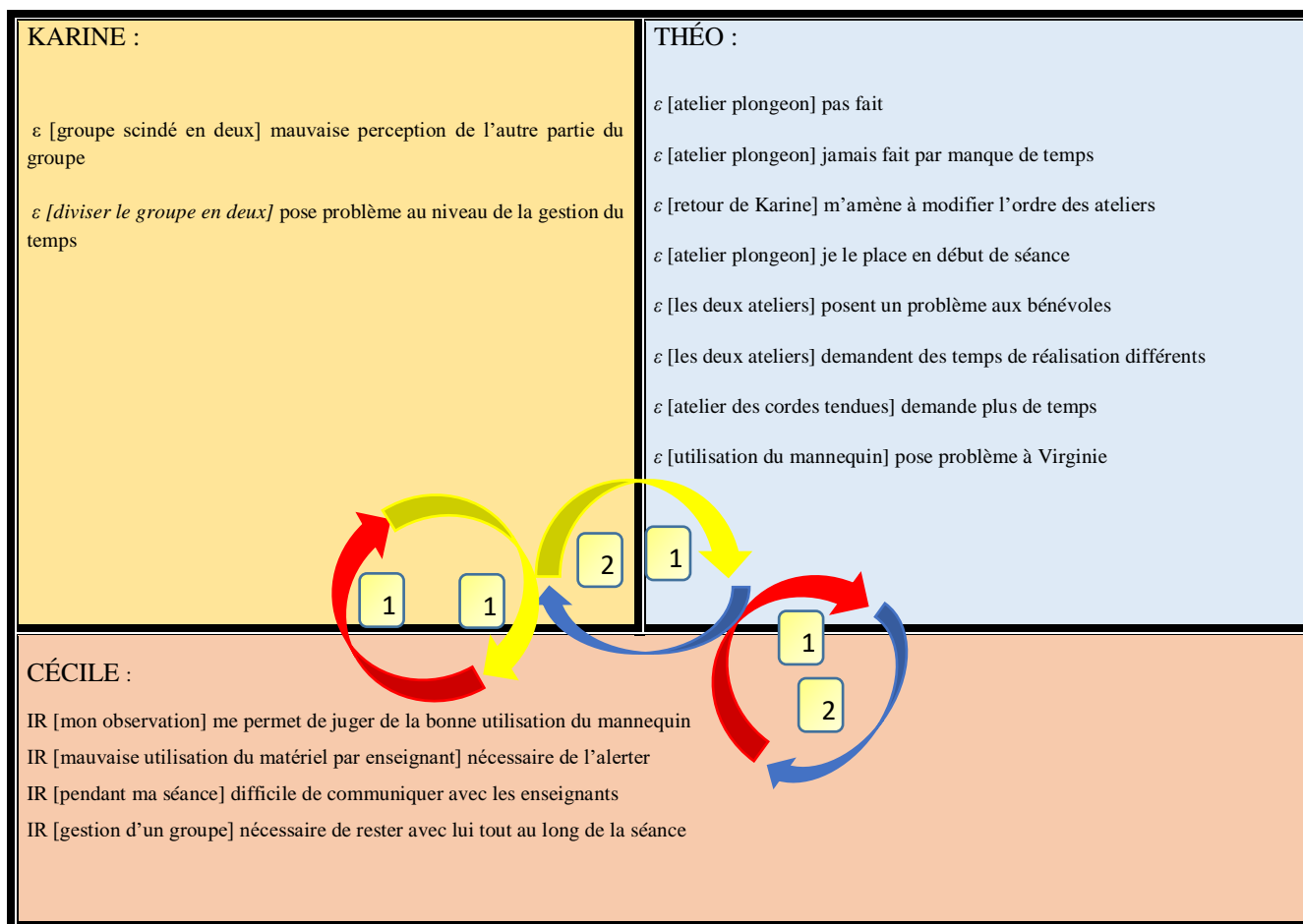
Commentaire de l'épisode 4 :

Cet épisode est centré sur le PE. En analysant l'articulation de l'activité des trois acteurs, nous constatons que les distinctions émergent, se renforcent ou s'affaiblissent au gré de tensions relatives à des préoccupations qui peuvent être concurrentes ou complémentaires au sein du groupe. Théo, toujours préoccupé par le souhait de garder le contrôle du dispositif d'apprentissage, tente de réguler les deux autres intervenants soit en arbitrant les pistes proposées par Cécile ou Karine (*IR [le jeu du lancer des petits cerceaux] efficace pour introduire le plongeon en canard*), soit en prenant l'initiative quand il est en mesure de le faire (*R [difficultés d'immersion] j'ai des ateliers en tête*).

Afin de conserver la continuité pédagogique des apprentissages et répondre aux impératifs sécuritaires, il refuse une piste évoquée par Cécile (*IR [travail dans le petit bassin] doit être surveillé ; R [travail dans le petit bassin] je perds la continuité pédagogique*). L'émergence (ϵ [*interrogation de Karine*] *m'amène à me questionner plus tard*) le conduit à proposer une nouvelle piste en présentant l'atelier des cordes tendues au briefing du 7 février. Il reste ainsi en position de contrôler la situation sans froisser les susceptibilités (ϵ [*initiative de Karine*] *je ne montre pas de désapprobation*).

Épisode 5 :

Les modifications apportées par la MNS, la bénévole et le PE engendrent de nouvelles indéterminations pour chacun des trois acteurs



Graphique 7- Liens entre les distinctions des trois acteurs qui permettent la construction de l'activité sociale individuelle dans l'épisode 5

Commentaire de l'épisode 5 :

Ce dernier épisode est de nouveau centré sur les trois acteurs. Si au cours de l'épisode précédent, l'activité collective des trois acteurs semblait permettre le progrès des élèves au niveau de l'immersion, il apparaissait une nouvelle indétermination dans le déroulement de celle-ci. Les pistes évoquées par les protagonistes soulevaient de nouveaux problèmes qui ont été relatés lors du débriefing. Dans son cours de vie la MNS a plusieurs fois fait l'expérience d'une mauvaise utilisation du matériel pour l'apprentissage de la natation. Elle a d'ailleurs vécu un moment difficile avec un PE suite à une mauvaise utilisation du mannequin. En effet l'enseignant avait utilisé un mannequin adulte malgré les avertissements de Cécile. L'objet bien trop lourd pour être sorti de l'eau par un jeune enfant avait suscité, dans un premier temps, la frustration d'un groupe de nageurs. Après de multiples tentatives, une élève s'était obstinée en prolongeant son immersion pour répondre aux attentes de son maître. Les conséquences de cette attitude ont engendré un malaise chez l'enfant et l'intervention conjuguée et dans l'urgence d'une bénévole et d'une MNS. Cet incident avait nécessité l'assistance des pompiers et un grand émoi au sein de la structure. L'action des secours auprès de l'élève et les tensions avec les enseignants suite à cet évènement ont marqué Cécile et son équipe.

Au cours de la séance du 7 février, Cécile travaille avec son groupe de nageurs sur les deux lignes d'eau. Elle distille ses conseils et régule les déplacements des élèves. Elle s'est placée dans un contexte de travail qui répond à ses attentes et qui peut lui permettre d'interagir de manière confortable. Sa position panoptique et les temps d'observation qu'elle peut dégager en améliorant son poste de travail lui permettent d'avoir un temps supplémentaire pour observer les autres adultes autour du bassin. Et c'est ainsi qu'apparaît un élément significatif dans le cours d'expérience de la MNS. En observant les ateliers, elle constate qu'une enseignante utilise mal le mannequin, (*IR[mon observation] me permet de juger de la bonne utilisation du mannequin*). Cette distinction va relancer une préoccupation constante dans l'activité de cette dernière. Cécile sait que la mauvaise utilisation du mannequin peut poser un problème de sécurité, mais d'un autre côté, elle n'est pas en mesure de communiquer directement avec l'enseignante en raison du bruit ambiant. Elle ne peut pas se déplacer avec son groupe de nageurs car les élèves se trouvent majoritairement dans l'eau. L'option de communiquer avec un MNS en surveillance pour relayer le message est tentée en vain. Suite à cet évènement, Cécile va interpeller Théo en fin de séance.

Par ailleurs, les retours des bénévoles faisant état de leurs difficultés (*ε [groupe scindé en deux] mauvaise perception de l'autre partie du groupe ; ε [diviser le groupe en deux] pose problème au niveau de la gestion du temps*) interrogent de nouveau le PE. Ces retours font signe pour ce dernier qui fait, plus tard, l'expérience de nombreuses émergences (Graphique 7) le conduisant à modifier de nouveau le contenu des ateliers initialement programmés.

L'ensemble des éléments que nous pouvons tirer de ces épisodes nous permettent de dégager des résultats que nous allons développer dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 6

RESULTATS

Le chapitre 6 présente les résultats. Il comprend quatre sections.

Les trois premières sections sont consacrées aux résultats des trois Histoires.

La quatrième section présente la synthèse des résultats commune aux trois Histoires.

La première section présente, à partir de la première Histoire, les résultats de l'analyse des préoccupations et des savoirs que nous avons pu identifier chez les intervenants au cours des trois séances de natation.

Ce chapitre se propose de répondre aux questions suivantes :

- Comment l'activité collective du PE, de la bénévole et de la MNS s'organise-t-elle au sein de l'Histoire ?
- Comment les préoccupations et les savoirs, issus de l'expérience du PE, de la bénévole et de la MNS, contribuent-ils à construire leur activité individuelle et collective ?

1. Résultats de l'Histoire 1

Le fait de connaître et de relever le processus d'enquête dans les préoccupations et les interprétants des trois acteurs en présence nous semble pertinent pour appréhender leur expérience de manière dynamique.

Nous avançons l'idée qu'un ou plusieurs savoirs transforment non seulement leur activité individuelle, mais également leur activité collective. Ainsi, notre ambition maintenant est de caractériser le processus d'enquête tout d'abord individuel puis collectif au travers de l'analyse de l'Histoire « *Je vous propose l'atelier des cordes tendues* ».

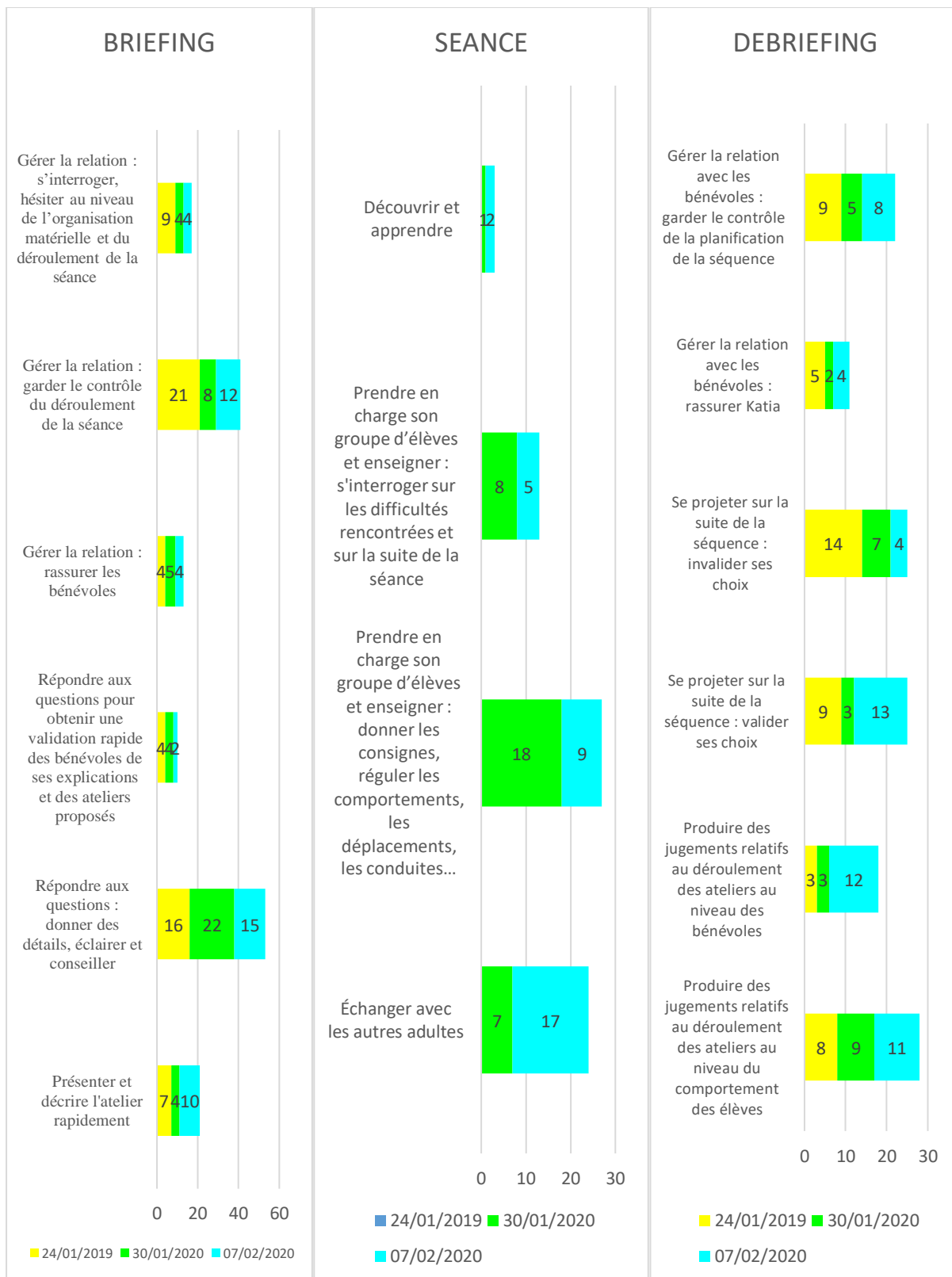
1.1. Résultats relatifs aux préoccupations des acteurs

Dans cette sous-section, nous avons considéré l'expérience de chaque acteur à un niveau individuel.

Nous avons cherché à caractériser l'activité pour chaque acteur du point de vue de ses préoccupations.

Après un comptage rigoureux du nombre d'occurrences pour les différentes catégories préalablement définies au cours de l'observatoire (tableau, n 1, 2 et 3 ci-dessous) nous avons obtenu deux types de résultats :

- *1.1.1. Des résultats relatifs aux préoccupations de chaque acteur*
- *1.1.2. Des résultats relatifs à la comparaison des préoccupations de chaque acteur*



Graphique 8 - Préoccupations du PE au cours de l'Histoire « Je vous propose l'atelier des cordes tendues »



Graphique 9 - Préoccupations de la bénévole au cours de l'Histoire « Je vous propose l'atelier des cordes tendues »



g0

Graphique 10- Préoccupations de la MNS au cours de l'Histoire « Je vous propose l'atelier des cordes tendues »

(NB : contrairement au PE et à la bénévole, la MNS ne participait pas au briefing et au débriefing dans le bus au cours du trajet vers la piscine)

1.1.1. Résultats relatifs aux préoccupations de chaque acteur

Résultats relatifs aux préoccupations du PE en lien avec l'Histoire présentée :

Au cours de cette première Histoire, le PE énonce 7 groupes de catégories de préoccupations (graphique 8). Le groupe de catégories « *Prendre en charge les autres partenaires* » (23,9 %) est le plus important. Il est suivi de manière décroissante par les groupes de catégories suivantes :

- Trouver des solutions aux blocages rencontrés (22,7 %)
- Exprimer son expertise (17,6 %)
- Gérer la relation avec les autres partenaires (13,8 %)
- Produire des jugements relatifs aux autres partenaires (13,5 %)
- Gérer les élèves pendant la séance (7,7 %)
- Découvrir et apprendre (0,8 %)

Résultats relatifs aux préoccupations de la bénévole en lien avec l'Histoire présentée :

7 groupes de préoccupations se dégagent de l'activité de la bénévole (graphique 9). Le groupe de catégories « *Exprimer son expertise et ses capacités d'adaptation* » (22,4 %) est le plus important. Ce premier faisceau de préoccupations est suivi de près par les groupes de catégories « *Gérer les élèves pendant la séance* » (21,5 %) et « *Produire des jugements relatifs aux autres partenaires* » (19,4 %). Au-delà de ces trois faisceaux de préoccupations, nous retrouvons de manière décroissante les groupes de catégories suivantes :

- Prendre en charge les autres partenaires (14,3 %)
- Trouver des solutions aux blocages rencontrés (11,4 %)
- Demander de l'aide (9 %)
- Découvrir et apprendre (2,1 %)

Résultats relatifs aux préoccupations de la MNS en lien avec l'Histoire présentée :

Les résultats relatifs à l'activité individuelle sociale de la MNS, font apparaître 6 groupes de catégories (graphique 10). Le groupe de catégories « *Gérer les élèves pendant la séance* » est le plus important (44,6 %). Il se détache nettement des autres groupes de catégories suivants :

- Prendre en charge les autres partenaires (23,7 %)
- Exprimer son expertise (12,9 %)
- Produire des jugements relatifs aux autres partenaires (10,5 %)

- Trouver des solutions aux blocages rencontrés (6,3 %)
- Découvrir et apprendre (2 %)

1.1.2. Des résultats relatifs à la comparaison des préoccupations de chaque acteur

Si nous considérons l'expérience de chaque acteur à un niveau individuel, en lien avec l'Histoire présentée, nous dégagons à ce moment de l'étude quatre principaux résultats dont voici la synthèse :

Qualitativement les groupes de préoccupations sont similaires chez l'ensemble des acteurs

Quels que soient le statut et le moment d'intervention des acteurs, nous retrouvons des préoccupations similaires au cours des trois séances étudiées chez la MNS, le PE ou la bénévole. Pour illustrer notre propos au niveau de l'item général « *Prendre en charge les autres partenaires* », les préoccupations (eR) des trois intervenants révèlent une prise en charge à un moment de la séance d'un membre de la triade par un autre. L'analyse des eR des acteurs souligne la présence d'une posture proactive chez l'ensemble des acteurs, au cours des cinq phases de recueil des données. Les préoccupations des acteurs témoignent chez les membres de la triade une intention de se responsabiliser au niveau du dispositif d'enseignement.

Par exemple, l'analyse des composantes de l'expérience de la bénévole lorsqu'elle pose des questions et produit des jugements relatifs au contenu du discours de Théo et des autres bénévoles indique une forme d'engagement de cette dernière même lorsque, le PE prend la main sur les échanges en phase de briefing pour présenter un atelier ou arbitrer les choix pour la séance à venir. L'étude des préoccupations du PE sollicité par les bénévoles, les élèves et les MNS, atteste aussi d'un engagement proactif au sein du partenariat. Lors des briefings les eR indiquent un souci récurrent, d'être le plus clair possible au niveau de la présentation des ateliers, de répondre aux interrogations tout en essayant d'établir un climat de confiance et de travail avec les autres adultes. Pendant les séances, les préoccupations relatives à la prise en charge des élèves, des adultes et les interrogations liées aux blocages rencontrés en situation sont continuellement expérimentées. Au cours du débriefing, certains eR sont réactualisés dans l'optique d'obtenir des informations fiables sur le déroulement de la séance passée, de chercher à se projeter sur la suite de la séquence ou de rassurer la bénévole inquiète de la stagnation des progrès des élèves. Enfin, l'analyse des préoccupations de la MNS souligne aussi son engagement tout au long des interactions lorsqu'elle soutient les élèves dans leurs

apprentissages, mesure les propos des autres membres de la triade pour améliorer ses propres conditions de travail, ou répond aux sollicitations des enseignants.

Si l'étude des préoccupations atteste la présence d'une posture proactive tout au long des interactions, nos analyses font aussi apparaître la présence d'une posture réflexive chez les membres constituant la triade. Cette posture réflexive définie par Theureau « *comme une pratique au cours de laquelle un acteur à un instant donné, dans une situation donnée, revient sur son activité à un instant antérieur en relation avec son engagement dans la situation* » (Theureau, 2006, p. 59) constitue un résultat intéressant à souligner. En effet l'étude des cours de vie des acteurs révèle des retours réguliers sur les séances passées, des prises de recul sur les progrès des élèves ou la préoccupation constante de porter un regard critique sur les choix produits au regard des blocages rencontrés. Nous proposons de ne pas aller plus loin dans le développement de ce résultat à ce moment de l'analyse et de revenir sur cet aspect au cours de notre discussion.

En analysant les préoccupations de chaque acteur, nous avons regroupé les préoccupations communes aux trois membres de la triade. À partir de ces nouvelles catégories, nous avons pu réaliser des comparaisons. Voici une liste des groupes de préoccupations communes aux trois acteurs que nous avons pu construire :

- Gérer les élèves pendant la séance.
- Prendre en charge les autres partenaires.
- Produire des jugements relatifs aux autres partenaires.
- Trouver des solutions aux blocages rencontrés.
- Exprimer son expertise.
- Découvrir et apprendre.

Nous proposons d'organiser la présentation des comparaisons des faisceaux de préoccupations autour de quatre thématiques :

Des partenaires :

- « *Prendre en charge les autres partenaires* »
- « *Produire des jugements sur les partenaires* »

Les élèves :

- « *Gérer les élèves pendant la séance* »

Trouver des solutions

- « *Trouver des solutions aux blocages rencontrés* »
- « *Exprimer son expertise* »

Découvrir et apprendre

- « *Découvrir et apprendre* »

Si qualitativement nous retrouvons les mêmes groupes de préoccupations chez l'ensemble des intervenants, en analysant l'aspect quantitatif des données, nous remarquons des écarts significatifs.

Quantitativement les écarts sont significatifs sur certaines catégories entre les trois acteurs.

Les analyses des catégories soulignent des écarts de préoccupations entre le PE, la MNS et la bénévole que nous proposons de souligner ici.

L'observation des occurrences relatives à la préoccupation : « *Établir dès que possible une relation avec les autres intervenants* » (tableau 57) montre que l'écart est particulièrement marqué entre la bénévole et les deux autres acteurs.

Groupe de préoccupation de l'intervenant	PE	Bénévole	MNS
« <i>Prendre en charge les autres partenaires</i> »	23,9	14,3	27,7

Tableau 57 – Pourcentages des occurrences relatives à préoccupation : « Prendre en charge les autres partenaires ».

À ce stade de l'étude, nous avançons l'hypothèse que la bénévole n'ayant pas en charge la programmation de la séance n'exprime pas de manière aussi prégnante cette préoccupation. À l'inverse, les préoccupations du PE et de la MNS tendent à montrer que ces deux acteurs ont la responsabilité d'organiser le déroulement des séances, de répartir le dispositif matériel et les adultes sur l'espace de la piscine. Pour cela il devient nécessaire d'instancier diverses

préoccupations pour régler plusieurs éléments des séances à venir. Ainsi l'analyse des eR montre un souci constant chez Théo et Cécile, à savoir de profiter des différentes opportunités à leur disposition pour obtenir et donner des informations leur permettant de mener à bien leur mission. Au-delà des formules de politesse habituelles, les préoccupations de la MNS et du PE visent à interpeller régulièrement les autres protagonistes pour obtenir des informations relatives à l'organisation des groupes d'élèves, aux difficultés de fonctionnement ou aux questions de sécurité. Une des finalités de l'activation de ce faisceau de préoccupations est orientée par le souhait d'apporter une aide et de soutenir un membre de la triade.

L'étude des préoccupations du PE et de la MNS nous conduit à constater qu'à travers leur processus d'enquête, les acteurs produisent des jugements relatifs aux autres membres de la triade (tableau 58 ci-dessous). Un résultat significatif est lié au fait que le nombre d'occurrences principalement observées pendant la séance chez la MNS est plus de deux fois supérieur au PE (25 %). Nous faisons l'hypothèse d'une part que la MNS installée dans une activité routinière a la possibilité de prendre du recul pour analyser et regarder les autres acteurs en situation avec leurs élèves. Nos observations ethnographiques attestent d'ailleurs de cette conjecture dans le sens où nous avons constaté que les temps d'observation silencieuse (c'est-à-dire sans échanges verbaux et non verbaux) chez les MNS étaient en moyenne deux fois supérieurs à ceux des PE. Par ailleurs, nous supposons que la MNS, en assistance pédagogique, conserve, dans une certaine mesure, des réflexes liés à l'activité de surveillance qu'elle réactualise pendant la séance.

Un autre résultat significatif est lié au fait que nos analyses montrent clairement que cette préoccupation relative à la production de jugements est aussi présente chez la bénévole (22 %).

Caractéristique typique de l'activité de l'intervenant	PE	Bénévole	MNS
«Produire des jugements relatifs aux partenaires»	12	22	25

Tableau 58 - Pourcentages des occurrences relatives à la préoccupation : « Produire des jugements relatifs aux partenaires » chez les trois acteurs

La bénévole, supposée non experte a priori, qui est considérée comme subordonnée dans la relation avec l'enseignant et la MNS par les textes institutionnels (circulaire 2017-127 de l'EN) montre une activité de jugements. Sur les 290 unités analysées pour l'ensemble des acteurs au cours des trois séances (du 24 janvier au 7 février), l'item « *produire des jugements*

relatifs aux partenaires » est présent 61 fois. Cet item que nous avons construit regroupe plusieurs préoccupations sur différents moments de son activité.

Au briefing, nous avons compté le nombre d’occurrences où chaque acteur tentait de mesurer la pertinence des propositions des autres membres de la triade. Nous avons comptabilisé le nombre de fois où chacun cherchait à déterminer si les situations proposées par les autres étaient pertinentes ou pas au regard des difficultés rencontrées par les enfants ou les adultes.

Au cours de la séance, nous avons compté le nombre de fois où chaque acteur mesurait les progrès de chaque élève ainsi que le nombre d’occurrences où il s’assurait de la compréhension des consignes.

Pendant le débriefing, nous avons compté le nombre d’occurrences pendant lesquelles les acteurs tentaient de déterminer si un ou les autres membres de la triade rejoignaient ou pas leur point de vue.

Ce résultat que nous considérons comme particulièrement marquant sera discuté dans le prochain chapitre.

Enfin les préoccupations du PE pour ce groupe de catégories sont secondaires au regard des autres acteurs. Ce résultat est-il intrinsèquement dépendant de cette Histoire ? Est-il lié au fait que le PE partage cette préoccupation parmi de nombreuses autres ? Nous proposerons de revenir sur cet aspect de l’activité du PE au fil des deux autres Histoires.

Le comptage des occurrences relatives à l’item « *Gérer les élèves pendant la séance* » (tableau 59 ci-dessous) révèle aussi des différences significatives.

Caractéristique typique de l’activité de l’intervenant	PE	Bénévole	MNS
« Gérer les élèves pendant la séance »	7,7	21,5	44,6

Tableau 59 - Pourcentages des occurrences relatives à préoccupation : « Gérer les élèves pendant la séance »

Près de la moitié des préoccupations de la MNS sont orientées sur la mise en œuvre de sa séance avec son public (44,6 %). Les questions de techniques de natation, de sécurité des nageurs, de régulation des comportements, d’établissement d’une connivence avec les jeunes élèves sont essentielles pour Cécile. Si ce faisceau de préoccupations est dominant chez la MNS, il est deux fois moins important chez la bénévole (21,5 %).

De manière étonnante, il est plus de six fois moins prégnant chez le PE (7,7 %). Ce résultat demande à être confirmé dans les autres Histoires pour avancer d'éventuelles hypothèses. Mais à ce stade de l'étude, il nous interroge.

L'observation du groupe de catégories « *Trouver des solutions aux blocages rencontrés* » (tableau 60 ci-dessous) montre d'autres différences marquées entre les trois acteurs. Si les préoccupations du PE soulignent que près d'un quart de son activité est orientée pour obtenir des réponses aux divers blocages rencontrés (22,7 %), nos résultats font apparaître un net retrait de ce groupe de préoccupations pour les deux autres membres de la triade.

Caractéristique typique de l'activité de l'intervenant	PE	Bénévole	MNS
« <i>Trouver des solutions aux blocages rencontrés</i> »	22,7	11,4	6,3

Tableau 60 - Pourcentages des occurrences relatives à préoccupation : « Trouver des solutions aux blocages rencontrés »

Les occurrences chez la bénévole sont deux fois moins importantes que chez le PE (11,4 %). Ces préoccupations semblent nettement en arrière-plan chez la MNS (6,3 %). Est-ce que la multiplicité des expériences vécues par cette actrice lui a permis de constituer un capital de réponses aux situations rencontrées aux abords des bassins de natation ? L'observation des divers cours d'expérience et leurs articulations avec ses cours de vie tendent à révéler que la MNS est peu exposée aux diverses indéterminations auxquelles sont soumis ses partenaires. Mais avant de confirmer cette éventualité, il sera intéressant de vérifier les résultats des deux autres Histoires afin de valider cette hypothèse.

Le groupe de catégories « *Exprimer son expertise* » (tableau 61, ci-dessous) est présent chez tous les intervenants étudiés avec des différences significatives.

Caractéristique typique de l'activité de l'intervenant	PE	Bénévole	MNS
« <i>Exprimer son expertise</i> »	17,9	22,4	12,9

Tableau 61 - Pourcentages des occurrences relatives à préoccupation : « Exprimer son expertise »

Ce faisceau de préoccupations traduit des intentions différentes :

- Les occurrences s’observent lorsque le PE cherche garder le contrôle du dispositif d’apprentissage en énonçant toute une série de préoccupations pour communiquer, faire preuve de pédagogie, expliquer les intérêts de ses choix ou arbitrer les diverses propositions (17,9 %)
- Les occurrences s’instancient chez la bénévole pendant les phases de briefings et de débriefings pour obtenir l’assentiment du PE, montrer de manière ostentatoire ses capacités d’analyse et de prise en charge des autres bénévoles qui sont en binôme avec elle (22,4 %)
- Les occurrences s’actualisent chez la MNS lorsqu’elle souhaite être reconnue comme experte par les deux autres membres de la triade. Si ce groupe de préoccupations est en arrière-plan, nous constatons cependant qu’il souligne le souhait pour l’actrice d’influer sur les décisions du PE (12,9 %)

Nos résultats font apparaître un groupe de préoccupations nettement en retrait en nombre d’occurrences que nous avons nommé « *Découvrir et apprendre* ». Ces préoccupations que nous considérons comme significatives pour notre étude s’observent au cours des temps de latence et de repos. Ces moments où les acteurs observent les autres groupes, constatent par exemple de nouvelles conduites typiques chez les élèves, conduisent à réactiver ces catégories et à expérimenter diverses découvertes dans le cours de l’action.

Caractéristique typique de l’activité de l’intervenant	PE	Bénévole	MNS
« <i>Découvrir et apprendre</i> »	0,8	2,1	2

Tableau 62 – Pourcentages des occurrences relatives à préoccupation : « *Découvrir et apprendre* »

Il apparaît ici un léger écart en proportion des occurrences entre les trois acteurs dans le tableau 62 relatif au groupe de préoccupations « *Découvrir et apprendre* » ci-dessus. Cependant en proportion, l’écart est important, car il représente plus du double des occurrences entre le PE et les deux autres acteurs. Ce résultat constitue, pour nous, un « *signal faible* » révélateur de l’activité des membres de la triade qui sera discuté au chapitre suivant.

1.2. Résultats relatifs aux distinctions des acteurs

Au regard des résultats relatifs à l'activité individuelle des trois acteurs, nous avons également analysé l'activité collective de la triade. Nous avons fait l'hypothèse que chacun, au gré des interactions et des tâches relatives à l'accompagnement, l'encadrement ou l'enseignement des élèves, produisait des effets dans l'activité des autres co-acteurs sur cet espace partagé de la piscine. Plus précisément, nous souhaitons déterminer comment l'activité d'un acteur « *perturbait* » l'activité d'un autre. Nous cherchions aussi à investiguer dans quelle mesure ces perturbations pouvaient constituer des ressources, ou des opportunités, pour enrichir ou transformer les préoccupations et les savoirs d'un ou plusieurs membres de la triade.

Par exemple dans cette première Histoire, nous ne sommes pas en mesure d'assurer que l'enseignant engagé dans la séquence n'aurait pas proposé l'atelier « *des cordes tendues* » à un autre moment de sa progression pour travailler les immersions ou une autre compétence. Cependant, nous notons qu'au cours des deux séances précédant le changement de planification, la bénévole a fortement insisté pour obtenir des solutions au problème rencontré par quelques élèves de la classe (37 % des échanges aux débriefings). Elle interpelle la MNS pour obtenir de l'aide (87 % du temps de l'entretien du 30 janvier qui réunit les trois acteurs est consacré à cette question). Face à un PE qui doute (24 % des unités traitées), qui s'interroge et qui hésite (22,8 %), la bénévole apporte des éclairages sur les difficultés et les réussites des élèves, fait des propositions de remédiations et présente ses initiatives (10,2 %). Dans ce contexte nous pouvons nous interroger sur les transformations des savoirs chez le PE et la bénévole lorsque l'on articule l'activité individuelle des deux acteurs à l'activité collective de la triade.

Ainsi, nous avons pu constater qu'un savoir en relation avec une ou plusieurs préoccupations avait des effets sur l'activité d'un acteur. Nous avons avancé l'idée qu'un ou plusieurs savoirs pouvaient transformer l'activité des membres de la triade. Pour tenter de déterminer comment s'actualisaient les savoirs entre les acteurs, nous avons identifié une ou des Émergences (ϵ) qui les amenaient à transformer leur activité. Ces Émergences représentaient des points de « *bifurcation* », déclencheurs de nouvelles préoccupations et de nouveaux savoirs au sein de l'activité collective. Autrement dit, le savoir était déclencheur d'une bifurcation qu'il fallait pister.

Pour illustrer notre propos, nous nous sommes ainsi focalisés, par exemple, sur des moments de ruptures dans les routines du PE. Nous avons particulièrement ciblé les changements d'habitudes, les modifications relatives aux programmations des contenus de séance ou de l'organisation des ateliers. Nous considérons que ces moments pouvaient être le siège d'une ou plusieurs transformations porteuses de nouveaux savoirs dans l'activité de Théo. Nous avons procédé de la même façon avec l'ensemble des membres de la triade afin de dégager les résultats à venir.

Sur la base des matériaux recueillis et de nos analyses, sur le collectif d'acteurs, nous avons pu construire cinq épisodes (présentés dans la première Histoire). Leur analyse a permis de participer à la connaissance et à la compréhension de processus génériques en jeu au sein de la triade.

Nous avons constaté au fil de l'Histoire cinq éléments marquants dont certains nous ont conduit à nous interroger :

- Sur l'effet majeur des temps d'échange entre partenaires sur les interprétants.
- Sur le fait que des épisodes étaient centrés sur plusieurs acteurs alors que d'autres ne se focalisaient que sur un acteur.
- Sur le fait que les savoirs propres se construisaient dans le fil de perturbations « orientées ».
- Sur le fait que des situations coopératives suivaient des situations compétitives ou étaient concomitantes.
- Sur la place particulière de la bénévole dans l'activité sociale-individuelle.

Ainsi, les épisodes que nous avons développés ont révélé, au gré de leur déroulement, des transformations dans l'activité de chaque acteur. Voici les deux premiers résultats que nous avons dégagés de ces constructions.

1.2.1. Les temps de briefing, d'échanges informels et de débriefing constituent des moments privilégiés pour transformer les savoirs des acteurs

Les graphiques relatifs aux cinq épisodes (cf. graphiques 3 à 7) montrent comment les distinctions majeures chez chaque acteur ont permis de construire l'activité individuelle et collective des membres de la triade. Chez chacun apparaissent, se renforcent ou s'affaiblissent des distinctions tout au long de leur cours de vie. Cependant, en pistant les savoirs mobilisables

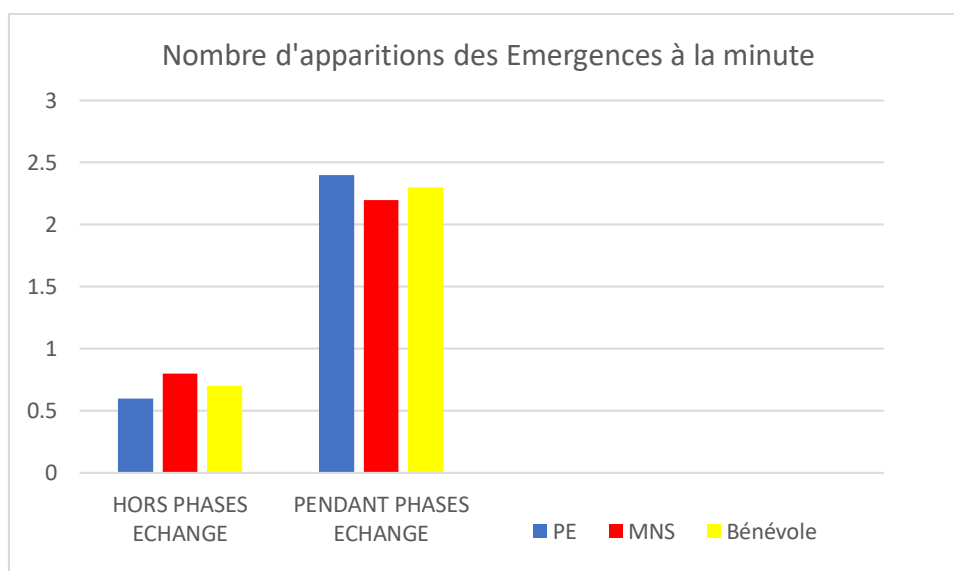
par les acteurs, nous notons que les temps d'échanges formels et informels entre le PE, la MNS et la bénévole se présentent comme des moments privilégiés pour favoriser l'émergence de distinctions.

Pendant ces instants de rencontre, des composantes significatives comme les émotions ou les actions qui sont perçues par un ou des membres du groupe influent fortement sur l'activité des acteurs. Par exemple, dans le cas de l'épisode 3, c'est l'agacement de Karine et le vif intérêt de Cécile pour proposer des pistes de remédiations (briefing, rencontre de la triade pendant la séance, débriefing du 30) qui amènent Théo à modifier la planification de sa séquence en proposant un nouvel atelier. Ici ce sont les temps de concertation, avant, pendant et après la séance qui ont conduit le PE à expérimenter des savoirs déclencheurs d'une bifurcation.

Dans une autre situation, c'est encore au cours des phases d'interaction de l'épisode 1 (briefing, échange informel de Karine avec Cécile, pendant la séance et débriefing) que la MNS et le PE se mobilisent pour déclencher des émergences et réinvestir des savoirs utilisés dans un cours d'expérience passée.

Au regard de cet aspect, nous avons tenté de déterminer les moments où apparaissent de manière significative les émergences.

Le graphique 11 ci-dessous montre un faible écart d'apparition des émergences chez chaque acteur au cours des temps d'échange (en moyenne deux Émergences à la minute) et en dehors des temps d'échange (une Émergence toutes les deux minutes).



Graphique 11 - Nombre d'apparitions des Émergences chez chaque acteur à la minute en fonction du contexte de recueil

En revanche nos analyses nous ont permis de constater que près de trois quarts des émergences avaient lieu pendant ou juste après une phase d'échange.

1.2.2 Des épisodes attachés à un partage de l'indétermination et d'autres épisodes attachés à un non-partage des indéterminations

Au regard de la théorie de Dewey, les épisodes sont centrés sur plusieurs acteurs du fait que l'indétermination du moment est significative, ou du moins est suffisamment partagée, pour les acteurs. Dans ce cadre le problème, la contrainte ou l'obstacle à dépasser fait sens pour la triade. Les préoccupations de la bénévole, du PE ou de la MNS se tissent pour construire l'activité collective et s'accompagnent de l'émergence de distinctions. Les savoirs propres de chaque acteur se transforment. Dans l'épisode 1, la difficulté repérée par Karine, qu'elle souhaite régler, est aussi significative pour Théo. Ce dernier se doit de solutionner le blocage technique rencontré par ses élèves. Cécile impliquée dans les apprentissages, qui se considère comme l'experte dans l'enseignement de la natation, ne peut pas ignorer la demande de la bénévole et de l'enseignant. La MNS adosse une posture d'aidante et profite ainsi de la situation pour négocier des changements dans l'organisation spatiale des bassins. Dans cet exemple les partenaires s'approprient l'indétermination tout en enrichissant l'expérience vécue de chaque membre de la triade par de nouvelles distinctions.

Si dans les épisodes n° 1, 3 et 5, il existe une certaine forme de compatibilité entre les préoccupations des acteurs pour construire l'activité collective autour d'une indétermination, dans les épisodes 2 et 4, nous constatons une différence spécifique. Ici les épisodes émergent à partir des préoccupations d'un acteur. Au cours de l'épisode 2, l'enjeu principal pour Cécile est de modifier l'organisation des bassins. Pendant l'épisode 4, l'objectif pour Théo vise à réguler Karine et à garder le contrôle sur le dispositif d'enseignement. Dans ces deux épisodes, centrés sur un acteur, les autres membres de la triade peuvent perturber l'activité de ce dernier mais l'indétermination ne fait pas sens pour tous.

1.2.3 Des perturbations circulant d'un acteur à l'autre qui favorisent la transformation des préoccupations et des savoirs

Si les acteurs ne partagent pas les mêmes doutes ou incertitudes au regard d'un problème donné, nous avons constaté dans tous les épisodes que les savoirs des acteurs bifurquaient tout au long de l'épisode au gré des interactions asymétriques avec leur environnement. En observant chaque épisode, nous notons des transformations des référentiels au gré de la circulation des perturbations d'un acteur vers les autres.

Par exemple dans l'épisode 1 (graphique 3), c'est Karine qui fait l'expérience de plusieurs émergences et d'un affaiblissement face aux difficultés qu'elle rencontre avec ses élèves. Les savoirs qu'elle met en œuvre et qu'elle exprime entraînent des modifications de son activité, notamment pendant le débriefing avec Théo, dans le cadre des échanges informels avec Cécile et au cours des séances avec les nageurs. Ces éléments significatifs conduisent à leur tour le PE et la MNS à enrichir leur perception de la situation et à faire l'expérience d'émergences. L'observation des épisodes 2, 3 et 4 (graphiques 4 à 7) montre qu'à l'inverse ce sont les distinctions expérimentées par Théo et Cécile qui vont perturber l'activité de Karine. Cela va conduire cette dernière à faire l'expérience de nombreuses émergences. L'épisode 5, à son tour, met en évidence que les retours de Karine et Cécile vont favoriser la naissance de nombreuses émergences dans la conscience du PE.

1.2.4. Des préoccupations et des savoirs qui engendrent des situations coopératives, tactiques et compétitives qui se succèdent ou qui sont concomitantes

Comme nous l'avons vu, les temps d'échanges au cours des briefings, débriefings et des temps informels favorisent des modifications de l'activité sociale-individuelle des acteurs de la triade. Les transformations de l'activité collective appréhendée sur les différentes temporalités de notre étude soulignent leur effet sur les émergences. L'analyse des cinq épisodes souligne les effets des préoccupations convergentes et concurrentes sur les distinctions.

Dans les épisodes 1 et 5 nous avons observé des préoccupations communes qui ont favorisé une activité coopérative de l'ensemble des membres de la triade. Par exemple, Cécile et Théo ont accompagné Karine dans sa quête pour régler le problème d'immersion de certains nageurs.¹⁰

Dans les épisodes 3 et 4, c'est un processus tactique¹¹ qui est énoncé par le PE lorsqu'il évite d'afficher son opposition à l'initiative de la bénévole de mettre en place l'atelier de « l'arbre droit » (ϵ [*initiative de Karine*] *je ne montre pas de désapprobation*). Ici l'enseignant

¹⁰ Par coopératif nous entendons des processus se formant à partir d'un arrière-plan d'attentes partagées au sein de la triade. Ici les trois acteurs interprétaient de manière collective considéreraient comme significatif un évènement ou une indétermination. Les significations, les préoccupations sont tournées vers les autres.

¹¹ Par tactique nous entendons des situations où émergent et se renforcent des préoccupations et des savoirs opportunistes, pragmatiques, visant à conserver une neutralité ou à jouer dans une logique parfois individuelle ou parfois collective (comme écouter les doléances d'un autre acteur sans s'engager personnellement, compenser une faiblesse perçue pour éviter in fine d'avoir à régler plus tard un blocage).

ne cherche pas à s'opposer directement à la bénévoles. Il feint de valider son choix tout en notant que les consignes données n'ont pas été respectées par Karine.

Dans les épisodes 2 et 3, c'est plutôt un processus compétitif¹² que nous voyons se développer entre les acteurs. Les préoccupations de Théo, à savoir garder le contrôle de la situation, l'amènent à marquer son désaccord suite aux propositions de la MNS (*R [proposition d'organisation différente de la mienne] ne me convient pas*) et à proposer une autre organisation des ateliers (*ε [organisation matérielle] change pendant la présentation de l'atelier*). Ce dernier a bien saisi les intentions de la MNS et s'oriente vers un nouveau dispositif pour montrer à ses partenaires qu'il maîtrise la situation.

L'épisode n° 4 est intéressant à plusieurs titres. Nos observations nous amènent à considérer que la posture du PE notamment et les savoirs expérimentés par les trois membres de la triade participent à la construction d'une dynamique collective qui passe par deux étapes distinctes. Nous notons au cours de cet épisode un premier temps qui catalyse une divergence des préoccupations entre Théo et Cécile. Le premier souhaite conserver le dispositif d'enseignement à l'identique pour éviter de perdre trop de temps à envisager les incidences et les effets collatéraux d'éventuels changements. La MNS de son côté, face aux difficultés qu'elle rencontre, cherche des moyens pour améliorer son confort de travail.

Dans un deuxième temps Cécile et Théo convergent au niveau de leurs préoccupations. Suite à l'émergence (*ε [interrogation de Karine] m'amène à me questionner plus tard*) et au renforcement (*R [je jeu du lancer des petits cerceaux] efficace pour introduire le plongeon en canard*), le PE finit par accéder à la demande de découpage des ateliers. En introduisant un nouvel atelier dans sa planification et en portant un arbitrage sur les propositions de la MNS, il permet à la bénévoles de faire l'expérience de nouveaux savoirs. Satisfaite de ces changements, Cécile mesure le niveau d'exigence sécuritaire de Théo (*ε [arbre droit dans le petit bassin] Théo dubitatif*) tout en soutenant les autres membres de la triade par l'apport de nouvelles pistes de remédiation (cf., tableau des distinctions en annexe 1).

Théo impose la présence d'un MNS par bassin pour la surveillance en supplément du MNS en assistance pédagogique. La plupart du temps, les enseignants considèrent qu'un MNS en activité avec un groupe d'élèves n'a pas besoin de l'assistance d'un autre collègue pour assurer la surveillance du bassin.

¹² Par compétitif nous entendons des processus qui conduisent les acteurs à entrer dans une forme de rivalité pour obtenir un gain qu'il soit symbolique (de reconnaissance ou de notoriété) ou matériel (gagner un espace, du temps, ou un avantage en nature). Ici les significations et les préoccupations sont tournées vers soi.

Cet épisode est particulièrement intéressant car il révèle un caractère dynamique aux préoccupations et aux savoirs. Nous voyons dans un premier temps, ici, les acteurs expérimenter des tensions au gré de leurs préoccupations concurrentes. Dans un second temps l'analyse montre que les attentes des acteurs ne sont pas figées. Les préoccupations de Théo et Cécile finissent par se recombinaisonner pour devenir complémentaires et permettent de construire chez chacun l'émergence de nouvelles distinctions.

À travers cet exemple nous avons pu observer des préoccupations concurrentes qui sont progressivement devenues convergentes. Elles ont permis de déclencher de nouveaux savoirs qui ont ensuite favorisé la coopération de chacun à son niveau.

Ces éléments nous semblent particulièrement intéressants à explorer d'une part pour déterminer si nous retrouvons les processus coopératifs et compétitifs dans les Histoires à venir. D'autre part, ces premiers résultats font apparaître certains éléments que nous n'avons pas vraiment pu classer dans ces deux processus. Par exemple, les distinctions suivantes expérimentées par le PE (*R [demande de Karine] ne pas donner de solution dans l'instant ou ε[initiative de Karine] je ne montre pas de désapprobation*) nous interrogent. Il ne nous semble pas que nous soyons ici face à un processus coopératif. Pour la première distinction, l'enseignant diffère sa réponse et ne permet pas à la bénéficiaire de dépasser l'indétermination à laquelle elle est confrontée. Pour la deuxième distinction, il ne valide pas la proposition de Karine. Cependant, il ne nous semble pas non plus que nous puissions assister à l'activation d'un processus compétitif dans le sens où le PE ne s'oppose pas directement à la quête de Karine, ni d'une certaine façon à son initiative.

À ce stade de l'étude, il nous semble intéressant d'orienter notre focale sur les deux Histoires suivantes afin de déterminer si nous retrouvons ces processus et des régularités dans leur développement.

1.2.5. Des situations coopératives et compétitives qui sont le siège de divers processus au sein de l'activité individuelle et collective de la triade

L'analyse des cours d'expérience et des cours de vie des acteurs nous a conduits à construire de manière inductive de nouvelles catégories en lien avec les situations coopératives, tactiques et compétitives. Pour expliquer les divers processus observés, nous nous sommes attachés à les identifier et à les caractériser au cours de cette Histoire.

Par exemple nous avons remarqué qu'au fil des épisodes, un processus de « *masquage* » était vécu par le PE (épisodes 3 et 4) pour éviter de montrer ses sentiments suite à une initiative de

Karine de réaliser l'atelier de « *l'arbre droit* ». Ce processus visait à rendre inaccessibles aux autres membres de la triade ses intentions ou ses émotions du moment.

Au cours des épisodes 1, 2 et 3, un processus de « *surveillance* » est énoncé par la bénévole qui constate divers blocages dans sa séance avec les élèves. Ce processus orienté vers les autres acteurs vise à porter un jugement au niveau de la situation vécue et conduit à expérimenter diverses distinctions (ϵ [*difficultés de certains élèves*] *gagner la moyenne profondeur* ; ϵ [*propositions de remédiation de Théo pour cet atelier*] *ne fonctionnent pas, IA* [*proposition de remédiation apportée par Théo pour cet atelier*] *marche avec la perche*). Ce processus de « *surveillance* » est aussi activé par le PE (R [*changement de l'organisation matérielle*] *engendre de la confusion chez les bénévoles* ; R [*propositions de Cécile*] *intéressantes*) et la MNS (ϵ [*atelier immersion*] *compliqué pour Karine*).

Nous avons aussi identifié un processus de « *soutien* » chez les membres de la triade afin de dépasser les blocages relatifs aux immersions. Pour dépasser cette indétermination significative auprès des trois acteurs, nos résultats mettent en évidence un processus qui vise à porter une aide aux autres membres du collectif par la mise en place d'une activité coopérative qui se traduit, par exemple, par le renforcement de distinctions chez la MNS (R [*observation de Théo*] *je le conseille pour l'aider*) et des émergences chez la bénévole (ϵ [*travail sur la respiration*] *est efficace en insistant sur la notion* ; ϵ [*passer à travers le cerceau*] *favorise la réussite du plongeur en canard*).

De manière concomitante, nos résultats font aussi état de la présence d'un processus de « *monstration* » chez la bénévole. Ce processus est activé pour mettre en visibilité auprès des autres membres de la triade, des préoccupations, des savoirs ou des émotions. Karine, par exemple, au cours des épisodes 1 et 2 médiatise sa frustration auprès du PE et de la MNS (ϵ [*difficultés de certains élèves*] *gagner la moyenne profondeur* ; ϵ [*Faustin et Maël*] *expriment des difficultés pour réaliser une immersion*). Cela engage un débat entre les trois acteurs à la fin de la séance du 30 janvier pour tenter de résoudre le problème d'immersion de certains élèves. L'examen du cours de vie de la bénévole révèle que ce processus de « *monstration* » expérimenté de nombreuses fois depuis la séance du 24 janvier finit par perturber l'activité du PE (ϵ [*interrogation de Karine*] *m'amène à me questionner plus tard* ; ϵ [*retour de Karine*] *m'amène à modifier l'ordre des ateliers* ; ϵ [*atelier cerceaux*] *implique une différenciation* ; ϵ [*organisation matérielle*] *change pendant la présentation de l'atelier*) et de la MNS (ϵ [*atelier immersion*] *compliqué pour Karine* ; R [*Théo*] *n'est pas en mesure de faire progresser les élèves techniquement*).

Au cours de l'épisode numéro 3, nos résultats font état du développement d'un processus « *d'évitement* » dans le cours d'expérience du PE. Ce processus conduit l'acteur à se soustraire ou à contourner les demandes répétées de la bénévole en reportant ses réponses ou en feignant de ne pas saisir les attentes de Karine (*R [demande de Karine] ne pas donner de solution dans l'instant ; R [pas de solution] arrêter Karine en plaisantant*). Ce processus « *d'évitement* » est aussi activé avec la MNS qui souhaite modifier les contenus d'apprentissage (*R [proposition d'organisation différente de la mienne] ne me convient pas ; R [difficultés d'immersion] j'ai en tête un atelier*).

En lien avec l'ensemble des mécanismes identifiés, nous constatons le développement d'un processus de « *focalisation* » au sein de la triade. Ce processus vise à centrer une grande partie de l'activité de l'acteur sur une ou plusieurs de ses préoccupations de premier plan comme « *Trouver des solutions aux blocages rencontrés* » ou « *prendre en charge les autres partenaires* ». Il est énoncé par le PE dans l'épisode numéro 2 (*R [organisation matérielle] difficile si je ne visualise pas l'espace de travail*), par la bénévole (*ε [difficultés évoquées] m'interroge sur l'organisation des groupes*) et la MNS (*R [organisation matérielle] je m'adapte*).

Enfin, nos résultats font état des processus de « *maintien* » et de « *compensation* » dans l'activité des acteurs. Le processus de « *maintien* » vise à maintenir un ensemble d'habitudes pour pérenniser son engagement dans l'activité. Il est activé, par exemple chez la MNS, au cours de l'épisode 2 (*R [Travailler proche d'un bord de bassin] me convient*) et chez le PE au cours de l'épisode numéro 4 (*R [travail dans le petit bassin] doit être surveillé ; R [travail dans le petit bassin] je perds la continuité pédagogique*). Le processus de « *compensation* » activé par l'acteur vise à réduire une ou plusieurs perturbations significatives afin de retrouver un équilibre. Ce processus qui permet une accommodation ou une régulation dynamique des relations d'une ou de l'ensemble des membres du collectif est ainsi énoncé chez la MNS au cours de l'épisode 5 (*R [mauvaise utilisation du matériel par enseignant] nécessaire de l'alerter*). Il permet ainsi à Cécile de compenser le manque d'expertise perçu chez le PE en alertant ce dernier sur la mauvaise utilisation du mannequin. En faisant l'expérience de cette distinction, la MNS, en charge de la sécurité des nageurs, anticipe d'éventuels incidents à la piscine.

Pour conclure sur ces résultats, nous avons réalisé une grille qui nous a permis d'identifier les divers processus en jeu au sein de l'activité individuelle et collective de la triade dans les Histoires suivantes. En voici une illustration :

Processus	Description	Exemple
Focalisation	Vers soi : Ce processus vise à centrer une grande partie de son activité sur une ou des préoccupations majeures (ex « <i>Apporter un soutien aux autres partenaires</i> » et « <i>Trouver des solutions aux blocages rencontrés</i> ») et à évacuer ou du moins à en minorer d'autres (ex « <i>Informé de ses intentions</i> ») par exemple se concentrer sur un sujet en particulier au détriment de tout le reste	Vérifier la cohérence de ses propositions, vérifier avec soin le dispositif conçu, se concentrer sur un blocage rencontré
Soutien	Consiste en un processus qui vise à apporter une aide, un appui aux autres partenaires dans l'effectuation de ses différentes tâches engagées au cours des séances à la piscine (planification, mise en œuvre et analyse des effets sur les élèves et les adultes). Il se déroule sur la base de préoccupations convergentes.	Apporter des réponses, proposer des pistes, éviter de surcharger
Surveillance :	Vers les autres : processus (que nous avons identifié dans les phases d'activité coopérative, mais aussi concurrentielle) vise à porter une attention dans le but de contrôler son déroulement par rapport à un ouvert ou une préoccupation.	Identifier les blocages, mesurer ou évaluer les progrès
Maintien	Processus qui vise à conserver un ensemble d'habitudes pour pérenniser l'engagement de l'acteur dans l'activité.	Maintenir l'engagement des partenaires, garder une posture d'ouverture, éviter de complexifier le dispositif
Évitement	Processus qui conduit l'acteur à se soustraire ou à se protéger d'une perturbation engagée par un autre membre du collectif.	Contourner une sollicitation, ne pas s'exposer à une tension
Monstration :	Processus qui vise à mettre en visibilité des préoccupations, des émotions de l'acteur qui tend à rendre accessible voire à exagérer la perception par exemple de qualités intrinsèques à l'acteur.	Évoquer ses compétences, montrer ses capacités d'adaptation, médiatiser sa frustration, souligner son opposition
Compensation	Ce processus vise à réduire une ou une succession de perturbations significatives pour l'acteur dans l'optique de retrouver un équilibre. Il permet une accommodation ou une régulation dynamique des relations d'une partie ou de l'ensemble du collectif pour dépasser une indétermination.	Écouter les doléances
Masquage	Ce processus vise à rendre inaccessibles aux autres acteurs de la triade ses intentions finales ou ses émotions de l'instant.	Faire preuve de diplomatie, ne pas montrer ses sentiments, faire mine de valider, rester flou

Tableau 63 - Modélisation générale de l'activité des acteurs

1.2.6. Un engagement de la bénévole dans l'activité collective pour affirmer son autonomie à l'égard du PE

Les résultats que nous avons dégagés de l'activité individuelle-sociale de la bénévole nous ont paru contre-intuitifs. Cela nous a conduits à nous concentrer sur sa place au niveau de l'activité sociale-individuelle de la triade. En plaçant notre attention sur les entretiens pré et post-séances de la bénévole, nous affirmons que cette dernière expérimente toute une série de préoccupations et de savoirs qui dépassent les prescriptions du PE.

D'une part, les préoccupations et les savoirs de la bénévole traduisent son approche habituelle orientée autour de la prise en charge des autres homologues alors que l'analyse des signes du PE ne révèle aucune demande formelle (*IR [relation à l'autre bénévole] éviter de le mettre en difficulté ; ε [répartition des groupes] je prends des initiatives*). Les préoccupations et les savoirs de la bénévole traduisent aussi son souci constant d'exprimer un besoin d'aide pour dépasser les obstacles rencontrés pendant la séance sur la mise en œuvre du matériel (*ε [élèves en difficulté] je n'ai pas de solutions ; IR [élèves en difficulté] Théo n'a pas toujours de solutions ; ε [difficultés évoquées] m'interroge sur l'organisation des groupes*). Ainsi, par moments, les ateliers sont réaménagés pour favoriser la fluidité du passage des élèves. La fiche de préparation qui est le « *cahier des charges* » de la séance pour le PE n'apporte pas toujours les éléments pour résoudre les imprévus rencontrés par la bénévole dans le continuum des séances. Les explications du PE sur certains aspects (passage des consignes, mise en œuvre et utilisation du matériel) restent succinctes voire inintéressantes pour elle. Dans ces situations, les préoccupations et les savoirs de la bénévole traduisent des attentes en termes d'aide et de propositions de remédiations (*ε [propositions de remédiation de Théo] ne fonctionnent pas ; R [proposition de remédiation apportée par Théo] je demande un complément aux MNS*).

D'autre part, les préoccupations et les savoirs de premier plan du PE sont de présenter la séance et de donner les consignes aux bénévoles (*IR [intervention des bénévoles] je dois être clair et concis ; IR [priorité au briefing] présenter les ateliers*). Pendant le débriefing, les distinctions révèlent une focalisation du PE sur le bilan des bénévoles (*ε [retour de Karine] m'amène à modifier l'ordre des ateliers ; IR [retours de Karine] m'aide pour ma progression*).

Enfin les préoccupations et les distinctions du PE mettent en évidence la relation d'autorité que cet acteur entretient avec ses partenaires (*IR [intervention des bénévoles] nécessaire de les cadrer, IR [relation aux bénévoles] je garde le contrôle*). D'ailleurs le PE considère que la marge de liberté pour les bénévoles est réduite :

Extrait de l'auto-confrontation de Théo (UCE8 : 5'52) : « ... parce que ce que je donne-moi c'est cadré hein tu vois ! Il y a ça, ça et ça. Les parents ont assez peu de liberté finalement... »

Cependant malgré les intentions du PE, l'analyse des préoccupations et des savoirs de la bénévole révèle le fait que cette dernière ne répond pas toujours de manière favorable aux prescriptions du PE (*ε [solution de l'arbre droit] utile pour faire progresser les élèves ; ε [travail sur la respiration] est efficace en insistant sur la notion*). Au cours de la dernière séance, malgré l'injonction de ne pas mettre en œuvre un atelier proposé par la MNS (extrait du briefing du 7, UCE 7 : 11'07), la bénévole teste le dispositif. Elle ne cache pas d'ailleurs son choix :

Extrait du débriefing du 7, (UCE 13 : 14'07) : K : « Voilà, je redis à Théo que même si on avait parlé en début euh qu'on ne ferait pas l'exercice arbre droit comme avait dit Cécile. Euh... je l'avais quand même introduit un peu la notion euh... pour dire ben : "J'ai essayé de leur dire l'arbre droit juste pour qu'ils, qu'ils remontent leurs jambes quoi." »

Ainsi, nous avons identifié sur l'ensemble des unités traitées, 16 signes (sur 112) où la bénévole ne répond pas de manière favorable aux injonctions malgré le cadrage imposé par le PE.

1.2.7. Des savoirs de la bénévole qui mobilisent l'activité des autres acteurs

Comme nous venons de le voir, un acteur ou deux peuvent déclencher chez les autres membres de la triade des transformations de leurs savoirs propres.

L'observation des distinctions mises en évidence dans les épisodes révèle que Karine n'est pas perçue par les autres membres de la triade comme un actrice subalterne peu compétente. Les données recueillies chez la bénévole qui sont l'expression de sa conscience préreflexive nous permettent d'appréhender de nombreuses émergences chez elle, et ce, au sein de tous les épisodes. Ces distinctions se sont construites à différentes échelles temporelles de son cours de vie et de son cours d'expérience. Elles vont systématiquement perturber l'activité du PE et de la MNS. À ce stade de notre étude, nous pouvons affirmer que les connaissances de la bénévole à propos des élèves, de leur conduite motrice, de leurs difficultés et de son expérience à mettre en œuvre des ateliers sont des éléments suffisamment significatifs pour la

MNS et le PE qui peuvent conduire ces derniers à modifier leur activité et transformer leurs savoirs.

Dans l'épisode 1 par exemple, c'est grâce à l'expertise de Karine que Théo et Cécile sont en mesure de rechercher une solution aux difficultés d'immersion. La bénévole a identifié un dysfonctionnement dans la posture des élèves. Elle sait qu'un élève de ce niveau de natation doit se comporter différemment. Elle n'est pas en mesure de trouver la piste de remédiation, mais un déjà-là expérientiel l'amène à pressentir que le problème rencontré est d'ordre technique. Dans une autre situation, au cours de l'épisode 3, Karine pressent que la solution de faire l'arbre droit peut favoriser l'immersion des élèves. Malgré l'injonction du PE, elle fait réaliser l'exercice et en constate l'efficacité sur le comportement des élèves. Cela n'est pas sans effet sur Théo qui introduit un nouvel atelier suite à l'émergence : (*ε [interrogation de Karine] m'amène à me questionner plus tard*). Ainsi au cours des épisodes la bénévole se comporte comme un membre à part entière dans la triade. Son expertise est reconnue par les autres acteurs tout au long de l'activité sociale-individuelle. Elle va jusqu'à influencer de manière régulière le PE dans son action programmatique et pendant les interactions au cours des briefings et des débriefings.

1.2.8. Résumé des résultats de l'Histoire 1

On retiendra de cette Histoire les éléments suivants :

Qualitativement :

- Les trois acteurs présentent des préoccupations similaires au cours des trois séances étudiées.
- Le PE, la MNS mais aussi la bénévole qui présentent une posture proactive.
- Des acteurs engagés dans l'activité collective qui affirment leur « *autonomie* ».
- Une analyse de l'activité de l'ensemble des acteurs qui révèle la présence d'un processus réflexif étendu sur l'ensemble des trois phases de recueil des données.
- Des temps de briefing, d'échanges informels et de débriefing qui constituent des moments privilégiés pour transformer les savoirs des acteurs.
- Des épisodes qui révèlent l'appropriation d'une indétermination par les partenaires et des épisodes qui émergent à partir des préoccupations types d'un acteur.
- Des perturbations orientées qui favorisent la transformation des savoirs.
- Des préoccupations qui engendrent des processus coopératifs et compétitifs qui se succèdent ou qui sont concomitants.
- Des situations coopératives et compétitives sièges de divers processus au sein de l'activité individuelle et collective de la triade.
- Des savoirs de la bénévole qui mobilisent l'activité des autres acteurs et qui sont la source de création de nouveaux savoirs pour le PE.

Quantitativement :

- Des différences significatives qui apparaissent au sein de l'activité de chacun.

Résumé de l'Histoire 2 : « *Comment allons-nous organiser le découpage spatial du bassin ?* »

Cette Histoire, comme la précédente, se déroule au cours des trois séances de natation du 24 janvier au 7 février 2020. Les trois acteurs discutent afin de se répartir les zones de travail : Comment les adultes vont-ils se répartir sur la zone restreinte du grand bassin ? Dans le dispositif habituel, les deux espaces de natation sont occupés par des nageurs de différents niveaux. Or les tests mettent en évidence un bon niveau général. Il n'est plus nécessaire d'occuper le petit bassin. Le MNS programmé en surveillance sur cet espace peut dès lors enseigner le savoir-nager dans le grand bassin.

Au fil des échanges, la MNS fait part de ses attentes et apporte des pistes d'organisation. Cette dernière souhaite travailler les techniques de nage en intervenant au plus près des élèves. Elle propose de réduire les distances de natation des apprenants en accédant à un bord d'un bassin. Théo ne semble pas convaincu par les propositions de Cécile. Il demande un délai pour réfléchir à la situation et, dans un premier temps, ne donne pas suite aux propositions de la MNS.

En fin de séance suivante, Cécile revient auprès du PE pour réorganiser le dispositif d'apprentissage. Elle finit par proposer un découpage de l'espace nautique en quatre parties égales. De son côté, Théo reconsidère la proposition de Cécile et finit par la valider.

De son côté Karine intervient à la séance du 30 janvier et rencontre une indétermination. La proximité de ses élèves avec un autre groupe de bons nageurs l'inquiète. Elle évoque la situation auprès de Théo pendant le débriefing. Elle fait part de son souhait afin d'avoir un peu plus d'espace pour son atelier. Le PE l'écoute et lui répond qu'il va réfléchir pour trouver une solution.

Au démarrage de la séance du 7 février, le PE assure un nouveau découpage du grand bassin et remanie la répartition des adultes sur les nouvelles zones de travail. Cécile interpelle de nouveau le PE. Elle l'interroge sur la place de Virginie sur le grand bassin. Pour cette séance, il y a plus d'acteurs que de zones d'évolution. L'espace aquatique est découpé en quatre parties, or il y a cinq partenaires. Cécile précise qu'elle souhaite faire réaliser des longueurs à douze nageurs sans partager son espace de travail avec un autre adulte.

Théo cherche une solution et tente de trouver une place pour sa collègue. Le ton finit par monter entre Cécile et Théo. Il est urgent de réagir car les élèves arrivent au bord du bassin. La discussion s'engage de nouveau. Une solution doit être rapidement trouvée pour permettre à chacun de mener son action. La MNS réaffirme son besoin d'un espace pour faire évoluer ses élèves. Théo poursuit les échanges avec les autres adultes pour obtenir un espace à Virginie. Cécile finit par avancer l'idée de se déplacer vers le petit bassin et libérer l'espace qui lui était dédié. Le PE semble accueillir favorablement cette nouvelle option. Devant l'urgence de la situation, les adultes s'accordent pour valider momentanément la proposition de Cécile. La MNS rejoint alors le petit bassin avec son groupe et la séance démarre.

Au cours du débriefing suivant, les trois acteurs se rejoignent à nouveau et discutent du changement de début de séance. Ces derniers finissent par acter cette nouvelle répartition sur les deux bassins pour les séances à venir.

2. Résultats de l'Histoire 2

2.1. Résultats relatifs aux préoccupations des acteurs

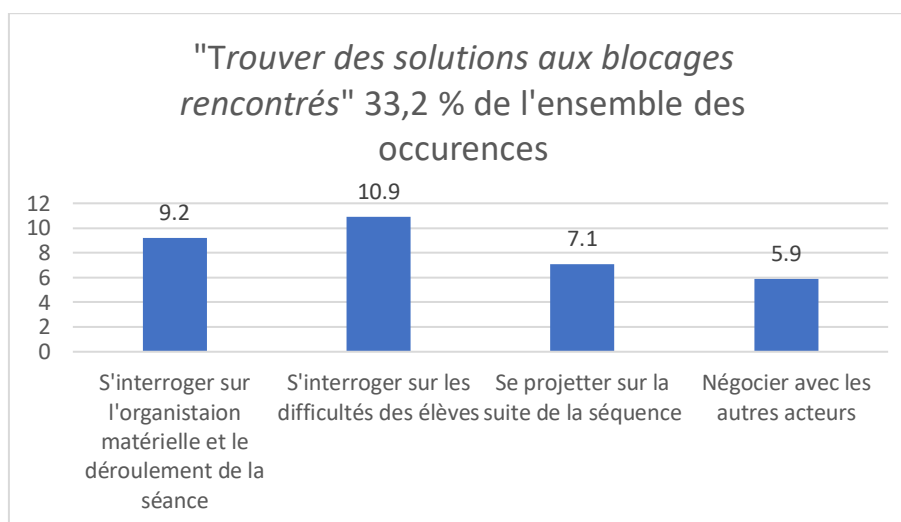
Dans cette sous-section comme pour la première Histoire, nous avons considéré l'expérience de chaque acteur à un niveau individuel. Nous avons caractérisé l'activité des trois partenaires pour obtenir des résultats et les comparer entre eux. Voici les principaux éléments marquants :

2.1.1. Résultats relatifs aux préoccupations de chaque acteur

Résultats relatifs aux préoccupations du PE en lien avec l'Histoire présentée

Au cours de cette Histoire Théo expérience 332 eR. L'ensemble des préoccupations se regroupe autour de 8 groupes de catégories de préoccupations. Le groupe de catégories « *Trouver des solutions aux blocages rencontrés* » (33,2 %) est le plus important.

Ce faisceau de préoccupations se distingue des autres catégories de la manière suivante :

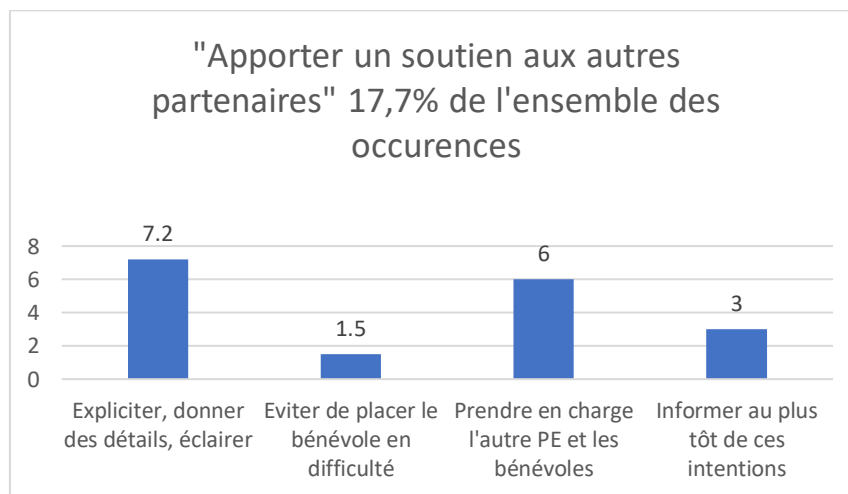


Graphique 12 - Détail des préoccupations relatives à la catégorie « Trouver des solutions aux blocages rencontrés » pour Théo

Ce faisceau de préoccupations se dégage nettement de l'activité de Théo au cours de cette Histoire. Il est concomitant des indéterminations qu'il rencontre à l'occasion des interactions avec les autres membres de la triade. Confrontées à des blocages (c'est-à-dire des préoccupations qu'un individu ne parvient pas à retenir dans le cadre d'interaction avec les autres acteurs), les préoccupations du PE se focalisent sur la recherche de solutions qui passent par :

- Interroger l'organisation matérielle (9,2 %) et les difficultés des élèves (10,9 %)
- Se projeter pour réfléchir à la succession d'indéterminations (7,1 %)
- Valoriser et impliquer les autres adultes dans les débats afin de négocier (5,9 %)

Un deuxième faisceau de préoccupations « *Apporter un soutien aux autres partenaires* » représente 17,7% de l'ensemble des occurrences du PE dans cette Histoire. Nous le développons car il apporte des éléments importants pour l'analyse de l'activité sociale individuelle à venir. Il se décompose en quatre catégories suivantes :



Graphique 13 - Détail des préoccupations relatives à la catégorie « Apporter un soutien aux autres partenaires » pour Théo

Au niveau de l'analyse individuelle-sociale, l'activité de cet acteur est orientée dans toute une série de préoccupations pour aider et soutenir les autres membres de la triade. Nous faisons l'hypothèse qu'il traduit un processus coopératif mis en œuvre en partant de la perspective du PE. La déclinaison de ce groupe de préoccupations conduit à des interactions au fil des briefings et des débriefings, dans le cas d'échanges informels avec les adultes, pour :

- Expliciter les contenus des ateliers, éclairer sur les effectifs, fournir les réponses aux diverses questions et donner des détails relatifs à la fiche de préparation (7,2 %)
- Éviter de placer les bénévoles en difficulté (1,5 %)
- Prendre en charge sa collègue Virginie et les bénévoles qui le sollicitent régulièrement (6 %)
- Informer régulièrement les acteurs de ses intentions en envoyant des courriels et en communiquant sur les temps possibles (3 %)

Nos interprétations nous amènent à faire l'hypothèse que ces préoccupations correspondent à l'anticipation de nouvelles indéterminations.

Les deux faisceaux de préoccupations présentés sont suivis de manière décroissante par les groupes de catégories suivantes :

- Gérer la relation avec les partenaires (14 %)
- Garder le contrôle de la situation (14 %)
- Faire prendre en charge plus de nageurs par les MNS (10,5 %)
- Gérer les élèves pendant la séance (10,5 %)
- Produire des jugements relatifs (5,9 %)
- Découvrir et apprendre de son déplacement sur la ligne proche du bord du bassin (2,7 %)

Résultats relatifs aux préoccupations de la bénévole en lien avec l'Histoire présentée :

De son côté, la bénévole a expérimenté 331 eR. L'ensemble des préoccupations se rassemblent autour de 7 groupes de catégories de préoccupations (graphique n°...). Le groupe de catégories « *Gérer les élèves pendant la séance* » est le plus important (33,2 %).

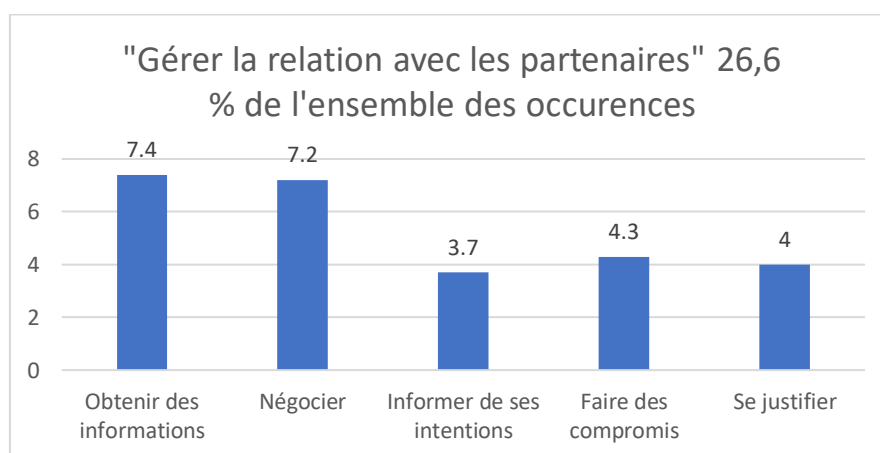
Il est suivi de manière décroissante par les groupes de catégories suivantes :

- Prendre en charge les autres partenaires (22,3 %)
- Produire des jugements relatifs (18,7 %)
- Trouver des solutions aux blocages rencontrés (18,1%)
- Assurer une bonne répartition des apprenants sur l'espace de travail (6,3 %)
- Améliorer ses propres conditions de travail (5,7 %)
- Découvrir et apprendre (2,1 %)

Résultats relatifs aux préoccupations de la MNS en lien avec l'Histoire présentée :

Les préoccupations qui se dégagent du traitement des 192 eR liées à cette Histoire se concentrent autour de 7 groupes de catégories de préoccupations. Le groupe de catégories « *Gérer la relation avec les partenaires* » est le plus important (26,6 %).

Le premier faisceau de préoccupations se décompose en 5 préoccupations présentées dans le graphique ci-dessous :



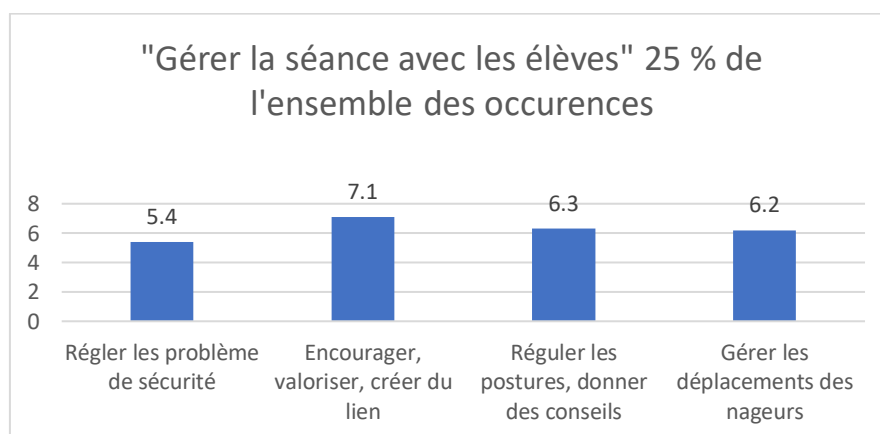
Graphique 14 - Détail des préoccupations relatives à la catégorie «Gérer la relation avec les partenaires » pour Cécile

Les préoccupations de la MNS sont focalisées sur sa relation avec le PE (26,6 %). Plus d'un quart de son activité est orienté autour de la gestion des échanges avec les partenaires.

Ces catégories traduisent des attentes importantes à l'égard des autres acteurs pour :

- Obtenir des informations (7,4 %), pour anticiper l'organisation spatiale des bassins à venir.
- Négocier (7,2 %) des espaces de travail adaptés à ses intentions pédagogiques.
- Informer de ses intentions (3,7 %) pour créer un lien privilégié avec ses partenaires.
- Faire des compromis avec ses partenaires (4,3 %) pour obtenir un espace de travail personnel.
- Se justifier (4%) afin de faire valider une nouvelle organisation du dispositif d'apprentissage.

Ce premier groupe de préoccupations est suivi de très près par le faisceau suivant « Gérer les élèves pendant la séance » (25 %). Cette catégorie se décompose de la manière suivante :



Graphique n° 15 - Détail des préoccupations relatives à la catégorie « Gérer la séance avec les élèves » pour Cécile

Les résultats relatifs à l'activité individuelle sociale de la MNS font ainsi apparaître quatre catégories :

- « *Réguler la sécurité du groupe* » (5,4 %) pour éviter tout incident avec les élèves ou débordement avec les bénévoles et les enseignants.
- « *Encourager, valoriser, créer du lien* » (7,1 %) dans l'optique de favoriser l'engagement des nageurs en créant une relation particulière avec eux.
- « *Réguler les postures et donner des conseils* » pour faire progresser les élèves (6,3%),
- « *Gérer les déplacements* » pour éviter les temps d'inactivité motrice (6,2 %).

Notre analyse nous amène à constater que certaines préoccupations sont globalement en arrière-plan par rapport à d'autres. À titre d'exemple, les catégories « *Gérer les déplacements des nageurs* » et « *Réguler les postures et donner des conseils* » sont subordonnées à la catégorie « *Encourager, valoriser et créer du lien* ».

Au-delà de ces deux faisceaux de préoccupations, nous retrouvons de manière décroissante les groupes de catégories suivants :

- Trouver des solutions aux blocages rencontrés (17,2 %)
- Exprimer son expertise et ses capacités d'adaptation (10,4 %)
- Prendre en charge les autres partenaires (9,9 %)
- Produire des jugements relatifs (9,9 %)
- Découvrir et apprendre (2,1 %)

2.1.2. Comparaisons quantitative et qualitative des préoccupations communes de chaque acteur

Si nous considérons l'expérience de chaque acteur à un niveau individuel, en lien avec l'Histoire présentée, nous dégageons à ce moment de l'étude les résultats suivants. En voici la synthèse:

Nous retrouvons qualitativement, chez les trois acteurs, des préoccupations similaires au cours des trois séances. Néanmoins au cours de cette Histoire, les trois acteurs se démarquent de manière individuelle ou en binômes de certaines préoccupations sur le plan quantitatif.

En voici la liste organisée de manière thématique autour :

Des partenaires :

- « *Prendre en charge les autres partenaires* »
- « *Produire des jugements sur les partenaires* »

Les élèves :

- « *Gérer les élèves pendant la séance* »

Trouver des solutions

- « *Trouver des solutions aux blocages rencontrés* »

Découvrir et apprendre

- « *Découvrir et apprendre* »

Quantitativement les écarts sont significatifs sur les diverses catégories

L'examen des catégories relatives aux diverses préoccupations des membres de la triade nous amène à relever des écarts que nous tenons à souligner.

Les préoccupations « *Prendre en charge les autres partenaires* » sont présentes de manière contrastée chez les trois acteurs. Cécile doit coordonner les changements d'ateliers avec ses homologues et apporter une aide à son équipe de MNS. Cependant les routines mises en place et le niveau d'autonomie de son équipe ne pèsent pas trop sur l'activité de Cécile (9,9 %). En revanche cette catégorie est plus saillante chez les deux autres membres de la triade. Théo souhaite répondre aux sollicitations, éclairer, corriger les incompréhensions et donner des conseils au cours des briefings et des débriefings. De manière ponctuelle, le PE est pris à parti par les bénévoles et par sa collègue Virginie pour apporter des solutions dans l'instant à des situations qu'il juge complexes (17,7%).

Caractéristique typique de l'activité de l'intervenant	PE	Bénévole	MNS
Prendre en charge les autres partenaires	17,7	22,3	9,9

Tableau 64 – Pourcentages des occurrences relatives à la préoccupation « *Prendre en charge les autres partenaires* » chez les trois acteurs »

Près d'un quart des préoccupations de Karine sont attachées à la prise en charge de son homologue (22,3 %). De manière ponctuelle, la bénévole envisage de renforcer le discours de Théo en complétant ses explications ou en levant des implicites. Au cours des séances, sa position de tutrice l'amène à soutenir Bernard dans la gestion de ses ateliers. Elle souhaite organiser la rotation des élèves et donner des consignes claires aux nageurs. Elle veut prodiguer des conseils à Bernard pour l'aider à réguler certains comportements et postures. À certains moments, elle cherche à prendre littéralement en charge l'autre sous-groupe pour corriger les incompréhensions de Bernard.

Au cours de cette Histoire, les cours d'expérience et cours de vie des trois acteurs révèlent l'existence, pour des raisons différentes, de jugements liés aux situations, aux élèves et aux autres partenaires. Cette préoccupation est particulièrement forte chez la bénévole (18,73 %). Nous faisons l'hypothèse que cette dernière, en perpétuelle demande de conseils, d'aide de soutien et de pistes de remédiation, doit, au regard de ses attentes, constamment chercher à mesurer la pertinence des propositions apportées par le Théo et Cécile.

Caractéristique typique de l'activité de l'intervenant	PE	Bénévole	MNS
Produire des jugements relatifs	5,9	18,7	9,9

Tableau 65 – Pourcentages des occurrences relatives à la préoccupation : « Produire des jugements relatifs à » chez les trois acteurs

Ces préoccupations de la bénévole s'actualisent lorsqu'en situation d'expérimentation avec son groupe de nageurs sont testées les pistes données. Celles-ci émergent aussi pendant les différentes phases de rencontre, de débat avec les autres partenaires pour revenir sur des points d'inquiétude ou d'incompréhension. Au cours des débriefings, ces préoccupations deviennent prégnantes chez Karine (27 % du total des préoccupations pendant ce temps de rencontre).

Les préoccupations de la MNS font aussi état d'une activité orientée autour du jugement des autres membres de la triade. Des occurrences sont relevées précisément lorsque la MNS conduit son enquête pour déterminer la manière dont réagit le PE à ses demandes de modification de l'organisation du grand bassin le 24 janvier et tout au long des unités du cours d'expérience du 30 janvier (9,9 %).

Enfin l'analyse des composantes de l'expérience du PE traduit aussi cette même préoccupation. Nos résultats montrent cependant que le pourcentage en nombre d'occurrences est bien inférieur (5,9 %) en comparaison des deux autres acteurs. Les diverses indéterminations qui se succèdent laissent peu de temps à Théo pour prendre du recul sur les situations. Le faisceau de préoccupations « *Produire des jugements relatifs* » s'actualisent lorsqu'il cherche à discerner les éléments qui vont justifier sa programmation de séance. Elles s'instancient de nouveau lorsqu'il conçoit les séances.

L'observation de la catégorie « *Gérer les élèves pendant la séance* » montre aussi des différences marquées entre les trois acteurs.

Caractéristique typique de l'activité de l'intervenant	PE	Bénévole	MNS
Gérer les élèves pendant la séance	10,5	33,2	25

Tableau 66 – Pourcentages des occurrences relatives à la préoccupation : «Gérer les élèves pendant la séance »

L'analyse des préoccupations de la bénévole montre qu'elle n'est pas soumise aux injonctions institutionnelles de ses partenaires (programmer des apprentissages, réfléchir à l'organisation matérielle des bassins ou communiquer avec les autres pour préparer la suite de la séquence). Sa principale préoccupation se focalise sur un moment fort à savoir la rencontre, les temps d'interactions avec les élèves à la piscine. Les préoccupations relatives à la gestion de la séance se distinguent des autres aspects de son activité (33,2 %). L'analyse des unités du cours d'expérience de la séance du 30 janvier est révélatrice de cette dimension. Il s'agit au cours des interactions de régler les blocages de sécurité (7,5 %) et les déplacements des nageurs au sein de son atelier réparti sur un espace trop réduit à son goût (14,7 %). Les préoccupations de la bénévole s'actualisent lorsqu'elle cherche à réguler les postures, administrer des conseils, tester des remédiations (5 %), donner des consignes pour encourager (4 %) et valoriser son public (2 %).

Les préoccupations de Cécile « *Gérer les élèves pendant la séance* » représentent un quart de son activité (25 %). L'analyse des cours d'expérience et des cours de vie des séances du 24 et 30 janvier souligne le fait que les préoccupations de la MNS se focalisent sur la relation aux élèves. Cette catégorie se décline en plusieurs préoccupations qui visent à questionner et conseiller (6,3 %) pour établir une relation de complicité. Dans la dynamique des échanges, au gré des interactions, il devient nécessaire de contrôler la situation au niveau du déplacement des nageurs (6,2 %), d'encourager, de plaisanter et de conforter la relation de confiance (7,1 %).

Tout au long de l'Histoire, les préoccupations relatives aux actes régulateurs structurent la sécurité du public par la correction des conduites à risque (5,4 %). Ces préoccupations s'accompagnent d'une augmentation progressive du niveau d'exigence et d'un souci d'entraîner les apprenants pour la suite de la séquence.

Enfin, nous observons de nouveau ici, un résultat qui nous avait déjà surpris dans l'Histoire précédente. En effet, nous constatons que les préoccupations de Théo, en pourcentage des occurrences, contrairement à celles de Karine sont moins importantes pour « *Gérer les élèves pendant la séance* » (10,5 %). Ce groupe de catégories semble moins présent que d'autres aspects de son activité. Il se décompose en quatre préoccupations qui visent à dérouler la progression (1,5%), réguler les conduites motrices (5 %), observer (2 %), rassurer et encourager les élèves (2%).

Ce résultat fort nous conduit à formuler l'hypothèse que, dans un rôle d'orchestration des apprentissages à la piscine, l'enseignant délègue ce groupe de préoccupations aux autres acteurs. Dans la prochaine Histoire, nous porterons une attention particulière à ces résultats pour confirmer ou infirmer cette conjecture.

Pour le groupe de catégories « *Trouver des solutions aux blocages rencontrés* », le nombre d'occurrences est quantitativement important. Nous constatons cependant une inversion des valeurs par rapport au groupe de préoccupations précédent. Si l'écart entre la MNS et la bénévole est relativement faible, ce faisceau de préoccupations représente un tiers de l'activité de Théo.

Caractéristique typique de l'activité de l'intervenant	PE	Bénévole	MNS
Trouver des solutions aux blocages rencontrés	33,2	18,1	17,2

Tableau 67 – Pourcentages des occurrences relatives à la préoccupation « Trouver des solutions aux blocages rencontrés » chez les trois acteurs

Ce résultat qui nous avait étonné dans la première Histoire est ici confirmé. Ce groupe de préoccupations conduit le PE à tenter de résoudre la majeure partie des difficultés que connaissent les élèves, les bénévoles, sa collègue Virginie et Cécile. Ces préoccupations l'engagent à réduire des déséquilibres qu'il expérimente tout au long des épisodes. Pour cela il devient nécessaire de s'interroger, se projeter sur la suite de la séquence et négocier avec les autres acteurs. Ces préoccupations le conduisent à actualiser une posture proactive à l'origine du déclenchement de nombreuses enquêtes en vue de répondre aux diverses indéterminations qui perturbent ses partenaires et lui-même.

Les préoccupations de Cécile et Karine relatives à cette catégorie sont plutôt orientées sur les divers blocages rencontrés personnellement au cours de cette Histoire. Centrées sur la résolution de leurs propres difficultés, les préoccupations des deux actrices expriment des intentions différentes. Les préoccupations de la MNS se focalisent sur le fait d'amener le PE à modifier l'organisation spatiale du bassin (17,2 %). Elles s'instancient tout au long des échanges pour déterminer si l'enseignant validera ou pas les nouvelles propositions. Les préoccupations de la bénévole sont d'un autre ordre. Elles structurent la dynamique des interactions avec le PE afin d'orienter les débats autour des blocages rencontrés. L'intention affirmée de la bénévole est d'aider son homologue Bernard et les élèves (18,1%).

L'analyse de la catégorie « *Gérer la relation avec les partenaires* » souligne le fait que la MSN comme le PE semblent vouloir mutuellement travailler ensemble. Des préoccupations chez les deux acteurs sont similaires comme faire des compromis, négocier, se justifier ou informer de ses intentions.

Caractéristique typique de l'activité de l'intervenant	PE	Bénévole	MNS
Gérer la relation avec les partenaires (faire des compromis, négocier, se justifier, , informer de ses intentions)	14	3,5	26,6

Tableau 68 – Pourcentages des occurrences relatives à la préoccupation : « Gérer la relation avec les partenaires » chez les trois acteurs

Si les préoccupations semblent partagées, des spécificités s'observent au fil de l'Histoire.

Dans cette Histoire, les préoccupations de la MNS sont aussi orientées vers Théo (26,6 %). Elles s'actualisent au cours des interactions en début et en fin de séance à la piscine. Elles amènent l'actrice dans ses diverses enquêtes à « *Tenter d'accéder aux intentions du PE* » (7,4 %). Les préoccupations « *Éclairer sur ses intentions* » (3,7 %) et se justifier (4 %), sont subordonnées à la préoccupation « *négocier pour modifier de l'organisation des bassins* » (7,2%). Dans cette optique, il devient nécessaire de « *Faire des compromis* » en libérant un espace de travail (4,3 %), pour « *Obtenir un nouvel espace* » et exercer sans être gênée.

Les préoccupations du PE le conduisent à faire des compromis (4,2 %) pour éviter de renforcer les perturbations avec la MNS. Il devient, par exemple, nécessaire d'apaiser les tensions avec Cécile lorsque cette dernière fait des allusions sur son manque de communication. Une des intentions du PE est de composer avec elle pour permettre à Virginie de trouver sa place dans le grand bassin. Dans cette Histoire, la préoccupation « *Négocier avec la MNS des*

aménagements » (3,5 %) s’articule avec deux autres préoccupations qui sont « *répondre aux demandes de Cécile* » (3,1 %) et « *Obtenir un éclairage sur les intentions de Cécile* » (3,2%). Enfin les préoccupations de la bénévole sur ce groupe de catégories restent nettement en arrière-plan.

Pour la catégorie « *Découvrir et apprendre* » les écarts entre les trois partenaires sont réduits. Les résultats pour la bénévole sont équivalents à ceux de la MNS (2,1 %). Leurs préoccupations s’actualisent lorsqu’elles doivent intervenir auprès d’élèves mis en difficulté par la proximité de nageurs moins timorés. Ces préoccupations réapparaissent au cours des observations des difficultés rencontrées par Bernard.

Caractéristique typique de l’activité de l’intervenant	PE	Bénévole	MNS
Découvrir et apprendre	2,7	2,1	2,1

Tableau 69 – Pourcentages des occurrences relatives à la préoccupation : « Découvrir et apprendre » chez les trois acteurs

Les préoccupations du PE, au niveau de cette catégorie, sont principalement expérimentées (2,7 %) lorsqu’il découvre l’intérêt de travailler au bord du bassin, le long de la ligne d’eau. Enfin ces préoccupations amènent la MNS à constater le bon niveau de natation de nouveaux élèves arrivant sur le dispositif et une mauvaise utilisation du matériel de la part des PE (2,1%).

Ces résultats qui caractérisent l’activité des trois acteurs au niveau de leurs préoccupations seront discutés au prochain chapitre.

2.2. Résultats relatifs aux distinctions des acteurs :

À ce stade, nous souhaitons comprendre comment l’activité collective produit des effets sur le trio d’acteurs au niveau des savoirs. Comme pour la première Histoire, nous envisageons que le PE, la MNS ou la bénévole peuvent être perturbés au gré des diverses indéterminations par un ou plusieurs membres de la triade. Les conséquences de ce que nous considérons comme des « *ouverts* » significatifs constituent des ressources pour enrichir le référentiel de chacun et modifier leurs interprétants.

À travers l'analyse et la comparaison des préoccupations et des épisodes de cette deuxième Histoire, nous avons dégagé plusieurs résultats. D'une part, nous verrons que certains processus fluctuent entre les partenaires pour répondre à leurs préoccupations convergentes et divergentes. D'autre part, nous constaterons que divers processus sont activés pour améliorer individuellement et collectivement les conditions de travail des acteurs.

2.2.1. Une fluctuation d'un processus compétitif et coopératif entre la MNS et le PE dans l'optique de s'imposer au niveau du dispositif d'enseignement

Dans cette Histoire principalement centrée sur Cécile et Théo, la question de la répartition des espaces de travail devient essentielle. L'analyse des composantes de l'expérience eR et I chez l'enseignant et la MNS traduit des ensembles de catégories de préoccupations divergentes voire antagonistes sur certains points et de distinctions qui se démarquent chez chacun des acteurs. Nous interprétons ces éléments comme des indicateurs d'un processus compétitif, mais aussi coopératif, qui se tissent entre les deux protagonistes autour de la question des espaces de travail à l'occasion de la réorganisation du bassin.

Notre analyse des préoccupations et des distinctions nous amène à constater la présence d'un processus de « focalisation » chez le PE. Ce processus vise à centrer une grande partie de son activité sur deux préoccupations majeures précédemment évoquées (« Apporter un soutien aux autres partenaires » et « Trouver des solutions aux blocages rencontrés ») et à évacuer, ou du moins à en minorer, d'autres comme « Informer de ses intentions » et même « Gérer les élèves pendant la séance ».

Dans le cadre de l'activité sociale-individuelle, ce résultat nous amène à nous interroger. Pourquoi Théo semble-t-il donner autant d'importance à ces deux préoccupations majeures ? Nous pouvons certes imaginer que l'enseignant souhaite mener à bien sa mission, s'assurer du bon déroulement de la séance et obtenir de réels résultats pour ses élèves. En poursuivant notre démarche, nous avons cherché des intentions plus latentes dans les différentes unités et nous avons identifiés d'autres éléments qui orientent, selon nous, l'activité de cet acteur. Nous avons relevé des préoccupations (« Garder le contrôle du déroulement de la séance », « Gérer la relation avec les partenaires », « Garder le contrôle de la répartition des élèves sur les ateliers ») qui traduisent l'intention du PE, face aux MNS, de garder un certain contrôle du dispositif d'enseignement. Les préoccupations de Théo soulignent le fait que l'organisation des ateliers, la planification de la séance sont de son ressort.

En poursuivant nos analyses, nous avons également constaté que les préoccupations du PE, dans le cadre des interactions avec ses partenaires et notamment Cécile, visaient à « *Faire preuve de diplomatie* », « *Adopter un profil bas* » et « *Éviter les conflits* ». L'ensemble de ses préoccupations traduisent, selon nous, un processus de « *masquage* » que le PE met en œuvre lorsqu'il souhaite négocier avec Cécile pour permettre à Virginie d'obtenir un espace de travail ou pour modifier un aménagement spécifique d'un atelier. Ce processus de « *masquage* » consiste à rendre inaccessibles aux autres acteurs de la triade ses intentions finales ou ses émotions de l'instant. Il est présent plusieurs fois de manière volontaire au cours des échanges avec la MNS. Ce processus est activé, à titre d'exemple, à un moment de l'Histoire où le ton monte entre Théo et Cécile. Ce dernier va reconnaître ses torts suite à un quiproquo afin de ne pas heurter la sensibilité de Cécile et de maintenir une relation cordiale avec l'équipe de MNS.

Du côté de la MNS, un groupe de préoccupations spécifiques a retenu notre attention. Tout au long des échanges, les préoccupations « *évoquer son expertise technique* » et « *Montrer de la connivence avec les autres MNS* » sont montrées aux deux autres acteurs. La moindre interaction constitue un prétexte pour actualiser ces préoccupations. Le débriefing à la fin de la séance du 30 janvier est révélateur à plusieurs titres. En exposant une multitude de propositions, Cécile n'hésite pas à conseiller Théo et Karine sur la manière d'utiliser le matériel et de mener des échanges avec les élèves. De manière concomitante, une autre préoccupation chez la MNS prend une grande part dans son activité lorsqu'elle est en contact avec les deux autres partenaires. La préoccupation « *montrer ses capacités d'adaptation* » s'instancie plusieurs fois au cours des épisodes 2 et 5. Par exemple au cours de la séance du 7 février, la MNS finit par se déplacer dans le petit bassin pour libérer un espace de travail à Virginie. Cet événement est accompagné de toute une série de propos qui visent à montrer aux autres acteurs que les capacités de compensation et d'accommodation sont supérieures chez elle.

La réactualisation de ses préoccupations chez la MNS nous conduit à identifier la permanence d'un processus de « *monstration* » dans son activité. Cette mise en visibilité tend Cécile à rendre accessibles ses préoccupations, à les verbaliser et à les extérioriser dans son comportement. Dans le jeu de relations tissées avec les autres partenaires, nous faisons l'hypothèse que la MNS ambitionne d'augmenter sa présence dans les interactions dans le but de gagner en force de conviction et d'enrôler les autres membres de la triade.

Nous interprétons l'ensemble des processus évoqués pour Théo (focalisation et masquage) et Cécile (monstration) comme des composantes d'un rapport de force qui se joue entre les deux acteurs autour de l'espace partagé de la piscine. Les préoccupations du PE

traduisent le fait que les MNS sont des partenaires avec lesquels il doit composer, qui restent cependant assujettis à ses décisions. Les préoccupations de Cécile trahissent une autre perspective. Du point de vue de la MNS, il est nécessaire de montrer ses capacités d'adaptation et assoir une reconnaissance professionnelle pour arriver à redéfinir l'organisation spatiale des bassins. Dans cette optique une part de l'activité de cette dernière vise à créer du lien avec l'ensemble des acteurs à savoir le PE mais aussi les bénévoles et les élèves pour engager des négociations prometteuses.

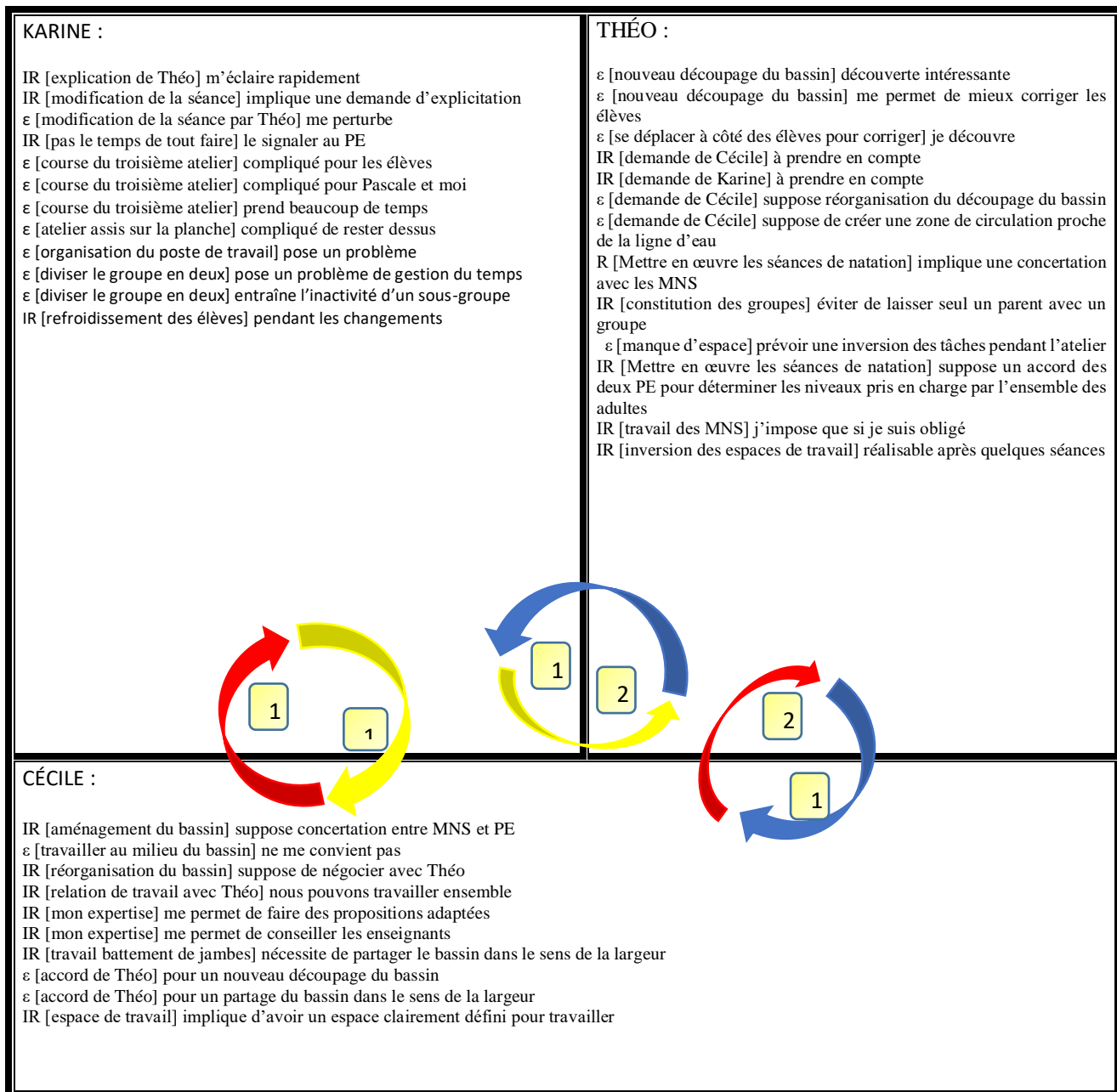
Pour vérifier et étayer ces résultats, nous avons aussi analysé les distinctions des deux acteurs. Nous avons examiné l'ensemble des émergences, renforcements et affaiblissements des membres de la triade. Nous souhaitons pister les savoirs qui perturbaient l'activité d'un ou plusieurs acteurs. En partant de la trame de l'enquête pour cette deuxième Histoire, nous présentons à titre d'exemple les distinctions de la MNS (les deux autres sont en annexe 2) :

1 L'émergence d'une indétermination :	2 Perception d'une indétermination :	3 L'élaboration de propositions :	4 L'expérimentation des propositions :	5 La transformation ou pas des dispositions à agir :	6 Départ sur une nouvelle situation indéterminée :
<p>(avant la séance du 24/01/19)</p> <p>IR [aménagement du bassin] concertation entre MNS et PE</p> <p>IR [modification bassin] échange préalable par texto ou mail</p> <p>IR [temps d'échange entre PE et MNS] faible</p> <p>IR [manque d'échanges] me pose problème</p> <p>IR [mon métier] suppose capacité d'adaptation</p> <p>IR [élève en difficulté] modification aménagement du bassin possible</p> <p>IR [modification du bassin] peut se faire rapidement</p> <p>_____</p> <p><u>Gênée/agacée</u></p>	<p>(avant et séance du 24/01/19)</p> <p>IR [travail battement de jambes] trop difficile sur 25 m pour les élèves</p> <p>IR [corriger les élèves] plus facile si proche d'eux</p> <p>IR [corriger les élèves] nécessite réaménagement du bassin</p> <p>IR [changement d'organisation au dernier moment] possible chez les MNS</p> <p>Ε [travailler au milieu du bassin] ne me convient pas</p> <p>IR [modification des contenus d'apprentissage] je peux le faire au dernier moment</p> <p>IR [changement d'organisation au dernier moment] difficile pour Théo</p> <p>_____</p> <p><u>Soucieuse/énergique</u></p>	<p>(fin de séance du 24/01 et début du briefing du 30/01)</p> <p>IR [aménagement du bassin] programmé avec Théo</p> <p>IR [mes observations] définissent mes objectifs</p> <p>IR [travail sur la largeur du bassin] plus adapté à la motricité des élèves pour le battement de jambes</p> <p>IR [travail battement de jambes] pas dans le sens de la longueur</p> <p>IR [travail battement de jambes] nécessite de partager le bassin dans le sens de la largeur</p> <p>IR [introduire la notion d'amplitude] nécessaire au regard de l'espace disponible</p> <p>IR [réorganisation du bassin] suppose de négocier avec Théo</p> <p>_____</p> <p><u>Accommodante/optimiste</u></p>	<p>(séance du 30/01)</p> <p>IR [travailler le plongeon] nécessaire</p> <p>IR [préparer au plongeon] nécessaire de détailler chaque étape pour entrer dans l'eau</p> <p>IR [introduire la notion d'amplitude] nécessaire pour réduire les difficultés des élèves</p> <p>IR [obtenir une aide d'un MNS] permet de renforcer le dispositif sécuritaire</p> <p>IR [mes observations] définissent mes objectifs</p> <p>IR [mes objectifs] rejoignent les compétences du savoir-nager</p> <p>IR [mes objectifs] je les fixe à court terme</p> <p>IR [prise en charge du groupe] nécessaire que le groupe d'élèves soit en face du même MNS</p> <p>IR [organisation pédagogique des MNS] permet d'assurer la continuité pédagogique</p> <p>IR [organisation pédagogique des MNS] bénéfique pour les élèves et pour les intervenants</p> <p>IR [organisation pédagogique des MNS] facilite le fonctionnement du dispositif et permet d'avoir des repères</p> <p>_____</p> <p><u>En connivence/en attente</u></p>	<p>(du 30/01 au 07/02)</p> <p>IR [relation de travail avec Théo] nous pouvons travailler ensemble</p> <p>IR [mon expertise] me permet de faire des propositions adaptées</p> <p>IR [mon expertise] me permet de conseiller les enseignants</p> <p>Ε [accord de Théo] pour un partage du bassin dans le sens de la largeur</p> <p>IR [l'accès à un bord de mur] facilite la communication avec les nageurs</p> <p>IR [l'accès à un bord de mur] permet de réguler individuellement les élèves</p> <p>_____</p> <p><u>Rassurée/optimiste</u></p>	<p>(07/02 au 14/02)</p> <p>IR [espace de travail] implique d'avoir un espace clairement défini pour travailler</p> <p>IR [espace de travail] suppose d'avoir un espace personnel qui n'est pas partagé avec un autre adulte</p> <p>IR [tension avec Théo] je fais l'effort d'aller vers lui</p> <p>IR [en pédagogie] pas besoin de l'assistance d'un autre MNS</p> <p>IR [temps de latence] je réfléchis aux contenus d'apprentissage à dispenser pour le prochain atelier</p> <p>IR [temps de latence] je réfléchis à mon organisation matérielle pour le prochain atelier</p> <p>_____</p> <p><u>mécontente/adaptée</u></p>

Tableau 70 - « Distinctions qui permettent de construire l'activité de Cécile au sein de l'Histoire 2 »

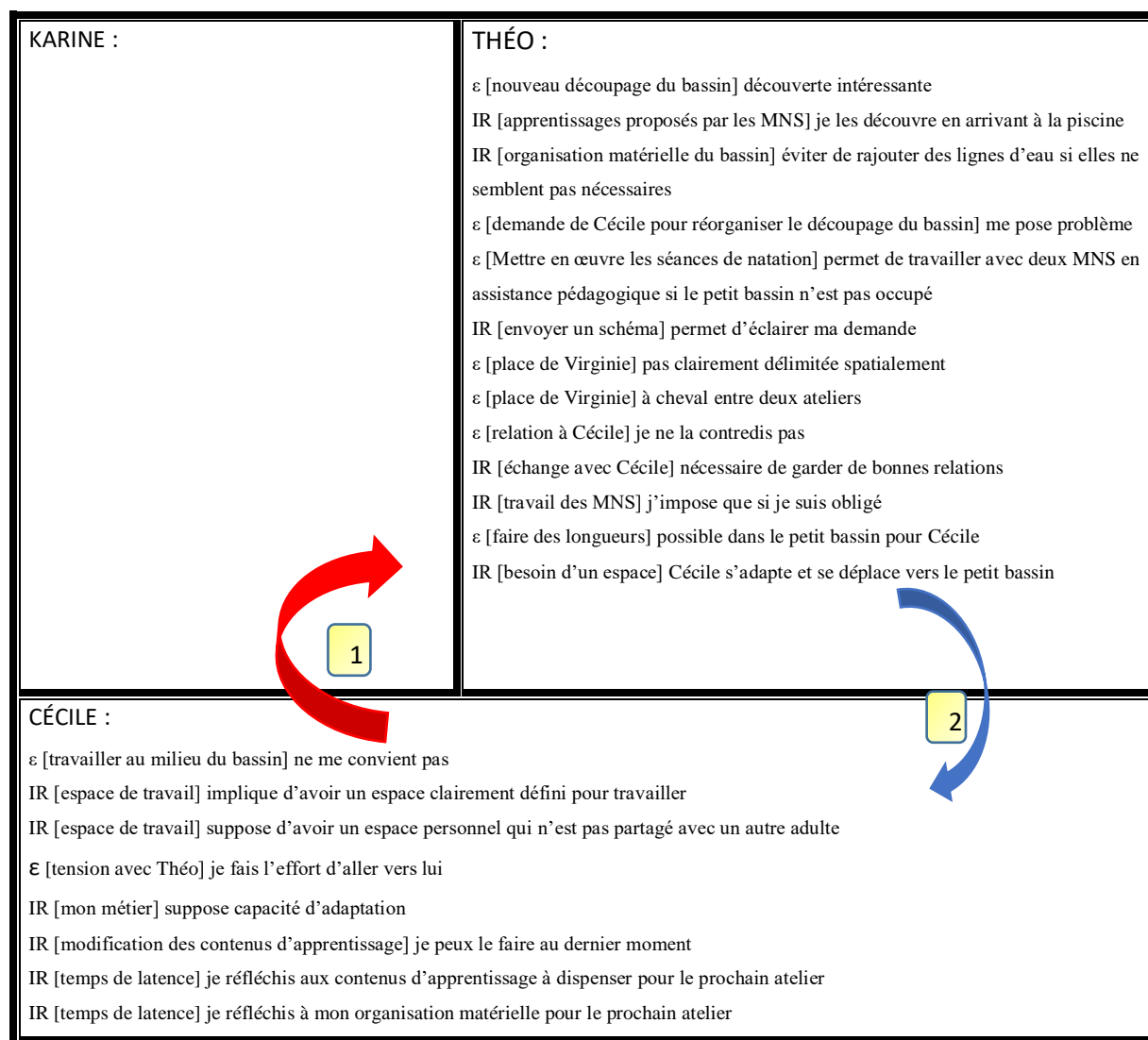
De ces tableaux, nous avons dégagé plusieurs épisodes. Voici un extrait des épisodes 3 et 4 illustrant le processus compétitif à l'œuvre entre les deux acteurs :

Épisode 3 : Théo tente de satisfaire les demandes des deux autres membres de la triade mais cela débouche sur de nouvelles indéterminations



Graphique 16 - Liens entre les distinctions des trois acteurs qui permettent la construction de l'activité sociale individuelle dans l'épisode 3 - Histoire 2

Épisode 4 : Virginie découvre qu'elle n'a pas d'espace de travail à son arrivée à la piscine. Cette situation amène Théo à discuter avec la MNS de nouveaux changements pour régler l'indétermination :



Graphique 17 - Liens entre les distinctions des trois acteurs qui permettent la construction de l'activité sociale individuelle dans l'épisode 4 - Histoire 2

1= l'acteur face à l'indétermination initie les interactions avec les autres membres de la triade
 2= l'acteur considère comme significative l'indétermination de l'autre et engage des transformations au niveau de son activité

L'activité de la MNS perturbe de manière importante l'activité du PE. À travers de multiples distinctions, nous avons relevé des émergences qui ont eu un effet transformatif sur l'activité de Théo comme (ϵ [*nouveau découpage du bassin*] découverte intéressante, ou ϵ [*Mettre en œuvre les séances de natation*] permet de travailler avec deux MNS en assistance pédagogique si le petit bassin n'est pas occupé ou bien ϵ [*demande de Cécile pour réorganiser le découpage du bassin*] me pose problème). Nous avons relevé de nombreuses distinctions qui ont émergé, se sont renforcées ou se sont affaiblies chez Théo au cours des trois séances de natation sous l'effet des interactions avec Cécile (voir graphiques ci-dessus).

L'activité de la MNS est aussi perturbée par l'activité du PE, de manière moins conséquente semble-t-il, avec l'émergence et le renforcement de distinctions étroitement liées à l'activité du PE comme (ϵ [*travailler au milieu du bassin*] ne me convient pas ; ϵ [*accord de Théo*] pour un nouveau découpage du bassin ; ϵ [*accord de Théo*] pour un partage du bassin dans le sens de la largeur ; IR [*tension avec Théo*] je fais l'effort d'aller vers lui).

Ces éléments nous amènent à considérer que si le PE cherche, d'une certaine façon, à conserver le contrôle de la situation, il n'en demeure pas moins que l'activité de la MNS le perturbe de manière importante. Si les instructions officielles affirment clairement l'assujettissement du MNS au PE, notamment au niveau de la responsabilité de l'organisation et de la sécurité, les résultats montrent que l'organisation de l'enseignement est remise en cause par la nécessité de partager l'espace du grand bassin. Cette contrainte spatiale est impulsée par l'arrivée d'une MNS supplémentaire. Le découpage du bassin est proposé par Cécile pour permettre à chacun de travailler en profitant d'un bord de piscine. La résolution du problème de place de Virginie est aussi à l'initiative de la MNS grâce à son déplacement dans le petit bassin d'apprentissage (épisode 5). La mission du professeur d'assurer la sécurité des élèves en suivant, notamment, les directives du POSS est aussi contournée par la MNS qui se retrouve à travailler seule dans un bassin.

Cependant le processus compétitif qui se joue entre les deux acteurs nous conduit aussi à identifier, dans nos résultats, la présence concomitante d'un processus coopératif. Les distinctions des deux acteurs confirment leur activité coopérative tout au long de l'Histoire.

Celle-ci s'observe ainsi dans les cours d'expérience et les cours de vie de Théo (voir graphiques des épisodes 3 et 4) et se traduit en termes de distinctions (IR [*demande de Cécile*] à prendre en compte ; IR [*Mettre en œuvre les séances de natation*] implique une concertation avec les MNS ; IR [*constitution des groupes*] éviter de laisser seul un parent avec un groupe).

Elle est aussi expérimentée au cours des briefings par la MNS (*IR [relation de travail avec Théo] nous pouvons travailler ensemble ; IR [mon expertise] me permet de faire des propositions adaptées ; IR [mon expertise] me permet de conseiller les enseignants, R [aménagement du bassin] suppose concertation entre MNS et PE*).

Le processus coopératif fluctuant avec le processus compétitif permet ainsi aux deux acteurs de s'opposer par moments et de s'associer à d'autres. Il conduit, par exemple, le PE à identifier une nouvelle façon de travailler le long du bord de la piscine suite aux conseils de la MNS. Néanmoins cela ne l'empêche pas de différer les attentes de sa partenaire sur ce sujet. Ce processus entraîne aussi le PE à échanger avec la MNS pour dépasser certains problèmes relatifs à la planification des séances suivantes tout en arbitrando à son avantage l'organisation spatiale des bassins. Il entraîne Théo à suivre les conseils de Cécile pour proposer des adaptations aux autres partenaires sans évoquer l'origine des pistes exposées.

La concomitance des deux processus chez la MNS se traduit par :

- L'apport d'un soutien technique et organisationnel au groupe tout en calibrant les propositions pour conserver un leadership dans ces domaines.
- L'intention de convaincre le PE de l'intérêt de ses propositions pour les élèves et négocier des modifications au sein du dispositif d'enseignement à son profit.
- Le fait de rassurer et valoriser les postures et les actions des autres partenaires tout en insistant sur le haut niveau d'adaptation aux changements rapides des MNS.

2.2.2. Des processus visant à améliorer collectivement les conditions de travail

L'analyse des résultats nous a permis d'identifier, chez les membres de la triade, une activité coopérative autour d'un même objet à savoir l'amélioration des conditions de travail. Cette préoccupation partagée se caractérisait par deux processus distincts que nous avons nommés processus de soutien et processus de surveillance.

Le soutien consistait en un processus qui visait à porter une aide, un appui aux autres partenaires dans l'effectuation de ses différentes tâches engagées au cours des séances à la piscine (planification, mise en œuvre et analyse des effets sur les élèves et les adultes). Il se déroule sur la base de préoccupations convergentes.

L'analyse des cours de d'expérience et des cours de vie au cours de cette Histoire nous ont permis de relever plusieurs fois ce processus de soutien.

Il apparaît chez la MNS lorsqu'elle souhaite soulager et apporter une plus-value technique en ajoutant une MNS supplémentaire au dispositif dans le grand bassin. Les options choisies sont présentées comme des opportunités qui ne doivent pas être refusées. Les préoccupations et les distinctions de Cécile soulignent le fait que la présence des MNS est nécessaire pour prendre en charge l'organisation matérielle et apporter une aide aux « *non-spécialistes* » que sont les bénévoles et les PE (*IR [modification des contenus d'apprentissage] je peux le faire au dernier moment ; IR [obtenir une aide d'un MNS] permet de renforcer le dispositif sécuritaire ; IR [organisation pédagogique des MNS] permet d'assurer la continuité pédagogique ; IR [organisation pédagogique des MNS] bénéfique pour les élèves et pour les intervenants ; IR [organisation pédagogique des MNS] facilite le fonctionnement du dispositif et permet d'avoir des repères*). Du point de vue de Cécile, les enseignants et les bénévoles ne sont pas toujours en mesure de procurer un soutien technique aux élèves. Ici, l'intervention des MNS reste un élément incontournable des progrès du public scolaire. Le processus de soutien est ainsi activé lorsque la MNS apporte son aide aux autres membres de la triade pour valider les propositions du PE ou de la bénévole, les rassurer sur leurs choix. Il s'instancie de nouveau pour valoriser la dimension pédagogique des actions des MNS, assurer une continuité avec de son équipe, organiser le planning des collègues qui permet in fine aux binômes PE/MNS fixes d'interagir tout au long de la séquence d'apprentissage.

Le processus de soutien est aussi activé chez le PE. Ce processus activé au fil des enquêtes par la MNS est confirmé par l'analyse de la perspective du PE. Certaines distinctions soulignent le fait que Théo considère les MNS comme des spécialistes indispensables au bon fonctionnement des séances de natation (*IR [présence des MNS en assistance pédagogique] me soulage ; IR [propositions de Cécile] intéressantes*). Les préoccupations de l'enseignant convergent avec celles des MNS l'amenant ainsi à considérer que sa partenaire peut « *Gérer les élèves pendant la séance* » et « *Trouver des solutions aux divers blocages rencontrés* ». Dès lors, des situations sont expérimentées et permettent d'activer chez le PE la préoccupation « *Confier un bon nombre d'élèves aux MNS* » en surnombre et réduire les effectifs pris en charge (*IR [confier des élèves supplémentaires aux MNS] possible*). Théo peut ainsi compter sur l'expertise de Cécile pour dépasser les diverses difficultés auxquelles il est confronté.

Si le soutien de la MNS est confirmé par le PE, nos résultats révèlent que ce processus est aussi activé par l'enseignant de manière régulière avec l'arrivée de Cécilia, la MNS supplémentaire. Nous constatons que des préoccupations visent à soutenir le travail des autres partenaires pour le PE (et les autres membres de la triade). Les préoccupations « *Éviter de placer un bénévole en situation de blocage* » ou « *Prendre en charge un partenaire* » ou bien « *Informer au plus tôt de ses intentions* » ainsi que les émergences suivantes (*ε[corriger les élèves] plus facile si le MNS se déplace à côté d'eux*

ou ε [aménagement convenu] répond aux besoins de tous les intervenants) et les renforcements suivants (IR [constitution des groupes] éviter de laisser seul un bénévole avec un groupe ou IR [mettre en œuvre une séance de natation] implique une concertation avec les MNS) témoignent de la présence et de l'importance de ce processus. L'examen de ces préoccupations et distinctions nous apporte des précisions sur la manière dont se décline le soutien. Ce processus vise à réduire les indéterminations chez les autres membres de la triade en :

- Renforçant la communication et la coordination (éclairer, rassurer, conseiller et donner des détails de mise en œuvre pour permettre aux partenaires d'anticiper leurs actions).
- Évitant de placer les autres acteurs en difficulté (réduction des effectifs des bénévoles ou informer au plus tôt des intentions programmatiques les MNS par exemple).
- Prenant en charge ou en aidant les bénévoles à dépasser les blocages quand ils apparaissent.

Le processus de soutien est également activé chez la bénévole. L'observation du graphique relatif à la convergence de la préoccupation « *Apporter un aide aux autres partenaires* » montre que les valeurs relatives aux distinctions de la bénévole sont quasi égales à celles du PE et légèrement inférieures à celles de la MNS. Elles étayent l'hypothèse d'une intention, chez elle, d'améliorer les conditions collectives de travail. L'ensemble de ces éléments viennent appuyer les résultats de la première Histoire et confirmer l'engagement de cette actrice au sein de l'activité collective.

L'examen détaillé des distinctions et des préoccupations de Karine souligne un deuxième résultat. Le processus de soutien mis en œuvre par la bénévole est singulier au regard des autres membres de la triade. Il se caractérise de deux manières en :

- Assurant le lien, la transition entre le PE et les autres bénévoles.
- Mettant en œuvre une démarche tutorale.

En effet les analyses révèlent des savoirs qui traduisent une intention d'assurer un lien, une transition entre le PE et les autres bénévoles (*R [relation à Pascale] complète les explications de Théo ; R [explication de Théo] nécessaire d'intervenir en cas d'incompréhension ; R [confusion de Bernard] implique d'apporter un éclairage*). Les enquêtes enclenchées au cours des trois séances permettent à la bénévole d'assurer les transitions et la continuité pédagogique avec les bénévoles de passage. Pascale et Bernard viennent de manière intermittente, au gré de leur disponibilité, et ne semblent pas disposer de l'expérience de Karine.

Du point de vue de la bénévole, qui connaît les deux parents d'élèves, il est nécessaire d'assurer leur tutorat (26,4 % des distinctions) en :

- Travaillant à proximité pour leur montrer des gestes expérimentés au fil des séquences (*IR [relation à Pascale] lui apporte un soutien si nécessaire ; IR [montrer les gestes à Bernard] nécessaire*).
- Répondant à leurs interrogations en cas de blocages (*ε [consigne à Bernard] je prends l'initiative*).
- Répartissant de manière efficiente les apprenants pour assurer la sécurité des élèves et le confort des bénévoles (*ε [répartition des groupes] je prends des initiatives*).
- Prenant en charge la rotation des ateliers (*IR [consigne à Bernard] nécessaire de le préparer au changement d'atelier*).

Enfin, le processus de soutien vise à éviter de placer un homologue en difficulté (*IR [relation à l'autre bénévole] éviter de le mettre en difficulté ; IR [Organisation de l'atelier] je garde les élèves en difficulté*).

De manière concomitante au processus de soutien, nos résultats relèvent un processus de surveillance chez les trois acteurs. Ce processus de surveillance identifié dans les phases d'activité coopérative mais aussi compétitive, vise à porter une attention dans le but de contrôler son déroulement par rapport à un ouvert ou une préoccupation. L'analyse des cours de d'expérience et des cours de vie au cours de cette Histoire nous ont permis de relever ce processus à plusieurs reprises.

Il est expérimenté chez le PE durant les enquêtes au cours des phases de débriefing qui lui ont permis d'identifier des éléments significatifs dans l'expérience de la bénévole ou de la MNS afin de réduire les indéterminations. Ce processus est réactualisé de multiples fois au travers de ses préoccupations comme « *Obtenir des informations* » ou « *Produire des jugements relatifs* ». Il est aussi expérimenté au travers de distinctions (*IR [observer mes partenaires] me donne des idées ; IR [observer mes partenaires] permet de réguler ensuite*).

Le processus de surveillance est aussi expérimenté par la MNS. Il est constant chez ce membre de la triade. Il s'active en phase coopérative pour « *Régler ou anticiper des problèmes sécuritaires* », « *Réguler les déplacements des élèves pendant la séance* » ou « *Assurer la rotation des groupes* ». L'activité de la MNS contribue ainsi, de manière sensible, à l'amélioration des conditions de travail des autres adultes (*IR [rotation des groupes] je m'en occupe ; IR [mon expertise] utile pour Théo ; IR [modification du bassin] peut se faire rapidement ; IR [changement d'organisation au dernier moment] possible chez les MNS*).

Le processus de surveillance est également expérimenté par la bénévole. Il est présent lorsque la bénévole cherche à saisir les attentes du PE pendant les phases de briefing. Il s'instancie à nouveau pendant la séance, au cours des rotations des ateliers, au cours des contrôles des temps des ateliers de ses homologues et pendant les comptages des effectifs au retour des vestiaires. Il se réactive avec le PE pendant les phases de débriefing pour repérer des éléments de réponses aux divers blocages soulevés.

Pour conclure sur ce point, nous considérons que les deux processus de « *soutien* » et de « *surveillance* » présents chez les trois acteurs sont à l'œuvre pour permettre aux acteurs de coopérer dans l'optique d'améliorer collectivement les conditions de travail de la triade.

2.2.3. L'activation de deux processus (de « *maintien* » et « *d'évitement* ») dans l'optique d'améliorer individuellement les conditions de travail des acteurs

Comme nous venons de l'exposer des processus coopératifs sont à l'œuvre pour améliorer les conditions d'exercice du collectif. Cependant nos résultats révèlent des préoccupations antagonistes et des distinctions chez les trois acteurs qui traduisent une autre intention cette fois orientée autour de l'amélioration des conditions individuelles de travail. Cette situation, expérimentée de façon différente chez les trois acteurs, nous a conduit à caractériser deux processus à l'œuvre dans cette quête : un processus de « *maintien* » et un processus « *d'évitement* ».

Afin d'éclairer le lecteur, nous proposons une définition minimale des processus observés. D'une part, le processus de « *maintien* » vise à maintenir un ensemble d'habitudes pour pérenniser l'engagement de l'acteur dans l'activité. D'autre part, le processus « *d'évitement* » conduirait l'acteur à se soustraire ou à se protéger d'une perturbation engagée par un autre membre du collectif. Nos résultats nous amènent à considérer que ces processus ne conduisent pas les acteurs à coopérer systématiquement. Ils peuvent même devenir compétitifs.

Ces deux processus sont expérimentés par la MNS. Notre analyse fait état d'une intention chez la MNS de garder les repères routinisés construits tout au long de ses années d'exercice. Les préoccupations (par exemple : « *Préparer l'aménagement des bassins* », « *Coordonner le travail des MNS* ») et, à titre d'illustration, les renforcements (*IR [organisation pédagogique des MNS] facilite le fonctionnement du dispositif et permet d'avoir des repères ; IR [temps de latence] je réfléchis aux contenus d'apprentissage à dispenser pour le prochain atelier*) traduisent le fait que les événements qui se déroulent à la piscine font partie du quotidien de Cécile. Ce résultat est corroboré par l'analyse et la comparaison des distinctions des autres acteurs dans l'Histoire 2. En réalisant leur comptage, il apparaît que les renforcements de ses savoirs sont plus nombreux au regard, notamment, du PE et de

manière plus modérée avec la bénévole. Cet élément caractérise une part de l'activité de Cécile et donne des indications sur la relation que la MNS tisse avec son environnement d'action.

	Théo	Karine	Cécile
Émergences	21	14	5
Renforcements	2	37	40
Affaiblissements	2		

Tableau 71 - Nombre de distinctions identifiées au cours de l'Histoire 2 chez les trois acteurs

Nous faisons l'hypothèse que les multiples indéterminations qui perturbent les autres acteurs n'ont pas les mêmes effets sur cette actrice. Placée dans des conditions ordinaires en comparaison des autres membres de la triade, la MNS expérimente des habitudes de travail (*IR [en pédagogie] pas besoin de l'assistance d'un autre MNS ; IR [travail sur la largeur du bassin] plus adapté à la motricité des élèves pour le battement de jambes*). Face aux diverses indéterminations, les préoccupations et les savoirs de Cécile soutiennent le processus de « maintien ». Ce processus s'instancie dans les échanges qui l'opposent au PE (placé plutôt dans une attitude de développement) notamment au détour de la distinction (*ε [travailler au milieu du bassin] ne me convient pas*). Une grande part de l'activité de cette dernière va être ainsi engagée dans la quête de se maintenir sur un espace de travail proche d'un bord de bassin pour conforter des renforcements vécus (*IR [l'accès à un bord de mur] facilite la communication avec les nageurs ; IR [l'accès à un bord de mur] permet de réguler individuellement les élèves*).

Par ailleurs, en observant de manière fine les préoccupations de la MNS (« Ne pas être bousculé en début de séance », « Ne pas partager son espace de travail » ou « Obtenir des informations ») et les savoirs de cette dernière (*IR [relation de travail avec Théo] nous pouvons travailler ensemble ; IR [tension avec Théo] je passe outre, si je peux*) nous amène à relever la présence d'un processus « d'évitement » qui se traduit chez Cécile par :

- Des négociations avec le PE pour retrouver des conditions de travail acceptables de son point de vue au niveau des espaces de travail par exemple (*IR [réorganisation du bassin] suppose de négocier avec Théo*).
- Des compromis ou l'engagement dans un dialogue compréhensif avec l'enseignant pour tenter de dépasser un blocage rencontré (*IR [tension avec Théo] je fais l'effort d'aller vers lui*) sans perdre les avantages de sa position.
- Des acceptations sans condition (*IR [modification des contenus d'apprentissage] je peux le faire au dernier moment ; IR [mon métier] suppose capacité d'adaptation*).

Nous interprétons ces éléments comme des dispositions à agir présentes au sein de ce processus « *d'évitement* » qui permettraient à la MNS de se préserver voire de contourner des perturbations dont les autres membres de la triade seraient à l'origine.

Les deux processus à l'œuvre pour améliorer les conditions personnelles de travail chez la MNS sont aussi présents chez le PE. Le processus de « *maintien* » s'observe au cours des différentes séances. Il est expérimenté par Théo pour garder des avantages programmatiques et les choix des orientations à venir. Ces éléments s'observent au niveau de ses préoccupations (« *Garder le contrôle de la répartition des ateliers* », « *Garder le contrôle du déroulement de la séance* »). Ils sont aussi expérimentés au niveau des savoirs (*IR [constitution des groupes] les PE gardent le contrôle*). Le processus est aussi activé pour maintenir de bonnes relations avec les autres partenaires. Ce processus s'observe à travers les préoccupations (« *Gérer la relation avec les bénévoles* », « *Gérer la relation avec les MNS* »), et les savoirs (*ε [demande de Cécile] à prendre en compte ; IR [échange avec Cécile] nécessaire de garder de bonnes relations*),

Le processus « *d'évitement* » est aussi à l'œuvre lorsque le PE cherche à améliorer ses propres conditions de travail notamment pour réduire au mieux les tensions avec ses partenaires et entre les acteurs par l'activation des préoccupations (« *Faire des compromis* », « *Relativiser* », « *Faire preuve de retenue* », « *Montrer sa bonne foi* », « *Informé au plus tôt de ses intentions* », « *Se justifier* »), et des savoirs (*ε [échange avec Cécile] je dois composer ; ε [relation à Cécile] je ne la contredis pas ; IR [échange avec Cécile] nécessaire de garder de bonnes relations ; IR [travail des MNS] j'impose que si je suis obligé ; ε [tensions avec Cécile] je le vis mal*).

Pour éviter de s'engager dans des situations nouvelles ou des accords non désirés, le PE expérimente les préoccupations (« *Prendre du recul* », « *Différer la réponse* », « *Évaluer les effets de mes choix* »), et les savoirs (*ε [demande de Cécile] je temporise ; IR [organisation de l'atelier] modifiable en fonction des actions des adultes ; IR [demande de Karine] je ne réagis pas à chaud, IR [changer le dispositif pédagogique] pas dans mes habitudes*).

Pour réduire sa charge de travail et diminuer par exemple, quand cela est possible, les effectifs pris en charge par les bénévoles et l'autre PE, Théo expérimente les préoccupations (« *Faire prendre en charge par Cécile* », « *Faire accepter par les MNS* », « *Se simplifier la tâche* ») et les savoirs (*IR [confier des élèves supplémentaires aux MNS] possible ; IR [travail des MNS] je ne m'en occupe pas ; IR [besoin d'un espace] Cécile s'adapte et se déplace vers le petit bassin*)

Enfin, nos résultats font aussi apparaître les processus de « *maintien* » et « *d'évitement* » chez Karine. D'une part, le processus de « *maintien* » s'observe au cours des diverses interactions avec le collectif et son environnement d'action lorsque cette dernière souhaite confirmer ses positions et ses divers points de vue sur les choix opérés en activant les préoccupations (« *Juger de l'écart entre sa perception et celle du PE* », « *Juger de la pertinence des propos et des conseils du PE* », « *Établir une relation avec les autres* »), et les savoirs (*IR [pas le temps de tout faire] sentiment confirmé par mon expérience ; IR [donner consigne à la piscine] pas efficace*).

Il est aussi présent lorsque Karine cherche à exprimer son expertise sur les situations analysées en briefing et débriefing, en expérimentant les préoccupations (« *Exprimer son expertise au niveau des élèves* », « *Proposer des pistes de remédiations* », « *Compléter les propos du PE* »), et les savoirs (*IR [relation à Pascale] complète les explications de Théo ; IR [explication de Théo] nécessaire d'intervenir en cas d'incompréhension*). Le processus de « *maintien* » s'observe aussi lorsque Karine cherche à obtenir un statut particulier à l'égard des autres bénévoles en expérimentant les préoccupations (« *Corriger les erreurs du PE* », « *Confirmer les propos des homologues* »), et les savoirs (*IR [Organisation de l'atelier] je garde les élèves en difficulté ; ε [répartition des groupes] je prends des initiatives ; ε [répartition des groupes] Théo me laisse faire*).

D'autre part, le processus « *d'évitement* » s'observe au cours des diverses interactions avec le collectif et son environnement d'action lorsque cette dernière souhaite se soustraire d'une forme de « *charge mentale* » dans l'optique de refermer un certain nombre d'ouverts en initiant les préoccupations (« *Obtenir rapidement des réponses* », « *Demander de l'aide pour chercher des pistes de remédiation* », « *Obtenir un soutien des MNS* », « *Demander un éclairage de la part du PE* »), et les savoirs (*ε [modification de la séance par Théo] me perturbe ; IR [donner consignes en classe] plus facile ; IR [donner consignes en classe] fait gagner du temps ; IR [donner consigne à la piscine] engendre frustrations ; IR [donner consignes en classe] réduirait ma frustration*).

Le processus « *d'évitement* » est expérimenté lorsque la bénévole tente de réduire sa « *charge physique* » au regard de ses autres engagements en stimulant les préoccupations (« *Améliorer les conditions matérielles de mon poste de travail* », « *Demander de l'aider pour déplacer les tapis* »), et les savoirs (*ε [course du troisième atelier] compliqué pour Pascale et moi ; ε [organisation du poste de travail] pose un problème*).

Cependant chez Karine, ce processus « *d'évitement* » est à relativiser. En effet les données ethnographiques et vidéographiques corroborent un engagement physique important de la bénévole pendant les séances de natation. Pour mieux communiquer avec ses élèves, Karine n'hésite pas à passer sa séance à genoux dans une position d'inconfort assumée.

20'59	C : J'ai pas compris là. Qu'est-ce qui s'est passé ?
21'01	P : Euh... bah en fait euh un des enfants me dit que j'ai la marque de, du rebord de la piscine sur le genou. C'est comme, je suis un peu à genou [C : Ouais.] j'ai, j'ai le... [C : D'accord, d'accord.] j'ai le sol qui est incrusté dans le...
21'13	C : Oui, cette position est confortable pour vous ?
21'16	P : Non, pas trop. Mais en plus, j'ai des problèmes de genou en ce moment et du coup je...
21'21	C : Vous vous mettez dans cette position pour euh, être mieux écoute, entendue, je pense ?
21'25	P : Oui, parce que si je suis debout ils vont entendre pas bien. J'ai l'impression que je parle plus fort donc là j'essaie de me rapprocher d'eux euh [C : En plus vous êtes grande donc euh...] oui. [rire] Et oui je ne peux pas m'accroupir parce que j'ai un genou qui me fait mal.
21'36	C : Et donc vous vous accroupissez sur le genou.
21'48	P : Oui, je... je ne peux pas plier euh le genou à 120, 130 maximum.
22'06	P : Là c'est le genou gauche donc là xx plié, il me fait pas mal. Mais par contre je ne peux pas le mettre comme le genou droit, complètement le talon, talon fesse quoi. Je ne peux pas, donc là par contre j'aurais eu mal. [C : Hum, d'accord.] Mais ce n'est pas, ce n'est pas une douleur qui me gêne lors de la séance.
22'24	P : Un petit peu quand même si. [C : Ouais.] Quand même si. C'est surtout en plus au changement de position, ça sera plus quand euh, je sais pas si c'est filmé, mais euh, ça me fait boitiller quand je me redresse des fois et que je dois remarcher.
22'37	C : Ouais et là, là vous êtes dans une position où vous, vous vous baissez parce qu'il faut communiquer avec les enfants, il faut être entendu. [P : Ouais et euh...] C'est une position qui vous...
22'47	P : Pas forcément une position... hyper confortable, mais euh... on, c'est vrai que, on pense pas à ses douleurs on va dire. Euh, on prend des positions naturelles, on fait les choses naturellement, mais là c'est vrai que cette année euh... j'ai des moments où je sais pas trop comment me positionner. J'ai pas le souvenir des années précédentes où c'était quelque chose qui me gênait. Où oui, je dois forcément me baisser d'un coup pour euh, m'isoler, parler un peu moins fort, en fin de séance où on a un peu moins de voix et euh... alors que cette année j'ai du mal.

Tableau 72 - Extrait de l'auto-confrontation de la séance du 30/01/20 pour Karine



Karine en interactions avec son groupe d'élèves.

Pour conclure sur ce point, nous considérons que les deux processus de « *maintien* » et « *d'évitement* » présents chez les trois acteurs sont à l'œuvre pour permettre aux acteurs d'améliorer leurs propres conditions de travail. Ces processus sont cependant porteurs de préoccupations et de savoirs antagonistes qui recouvrent une activité compétitive au sein de la triade. À titre d'illustration, cette activité se traduit de manières différentes :

- Si les cinq acteurs souhaitent obtenir un bord de bassin pour exercer leur activité sans être gênés, il n'en existe que quatre à leur disposition.
- Si la bénévole attend des réponses rapidement pour réduire, dans une certaine mesure, les blocages qu'elle rencontre, le PE souhaite, de son côté, différer ses réponses.
- Si le PE cherche à garder le contrôle du dispositif d'enseignement en modifiant à la marge l'organisation spatiale du bassin, il est mis en difficulté avec les attentes de ses partenaires.
- Si la MNS souhaite rapidement obtenir un espace de travail dédié, elle doit composer avec un PE réticent.

Le processus compétitif à l'œuvre perturbe et transforme l'activité collective de la triade en activant les processus de « *maintien* » et « *d'évitement* ». Ces deux processus favorisent l'émergence de préoccupations et la bifurcation de distinctions qui permettent, à la fin de l'Histoire, aux acteurs de :

- Pour le PE, découvrir une nouvelle façon de travailler avec les apprenants (*ϵ [nouveau découpage du bassin] découverte intéressante ; ϵ [nouveau découpage du bassin] me permet de mieux corriger les élèves*).
- Pour la MNS, obtenir un accord pour un nouveau découpage du bassin ainsi que l'obtention d'un espace personnel de travail (*ϵ [accord de Théo] pour un nouveau découpage du bassin ; R [espace de travail] suppose d'avoir un espace personnel qui n'est pas partagé avec un autre adulte*).
- Au fil des trois séances, amener la bénévole à prendre l'initiative au niveau de la constitution des groupes d'élèves et la prise en charge d'un nouveau bénévole (*ϵ [répartition des groupes] je prends l'initiative ; ϵ [consigne à Bernard] je prends l'initiative*).

2.2.4. La dynamique au sein de l'activité coopérative et compétitive de la triade

En analysant l'activité collective de la triade, nos résultats nous ont permis d'identifier et de caractériser plusieurs processus à l'œuvre (focalisation, masquage, soutien, etc.). Ces éléments nous ont conduits à déterminer à quels moments et à quelles conditions s'activer les divers processus évoqués. En explorant leurs effets au cours des différents épisodes de cette deuxième Histoire, nous avons relevé des liens entre les divers processus identifiés. Ces liens conduisaient à l'émergence d'un processus de compensation.

Dans cette Histoire, le processus de compensation permettait de construire les conditions d'une réponse adaptée, du point de vue des acteurs, aux divers blocages rencontrés. Ce processus de compensation engageait à des accommodations ou des régulations dynamiques des relations d'une partie ou de l'ensemble du collectif pour dépasser une ou plusieurs indéterminations. Autrement dit, ce processus de compensation en lien avec d'autres permettait in fine l'émergence de distinctions à l'origine de transformation de l'activité sociale-individuelle.

Voici un exemple pour illustrer notre propos. Au cours des épisodes 1 et 3, le processus « *d'évitement* » est activé par l'enseignant qui est dans l'embarras pour répondre aux attentes de ses partenaires. L'examen des distinctions montre aussi un lien entre les phases de doutes relatifs aux choix plus ou moins assumés d'organisation des bassins ou des ateliers de la part PE (*IR [modification de l'atelier dans l'instant] interroge sur sa faisabilité ; IR [modification de l'atelier dans l'instant] interroge sur l'organisation matérielle*) et les instants où l'enseignant décèle de nouveaux possibles (*IR [inversion des espaces de travail] réalisable après quelques séances*).

Ces éléments conduisent au déclenchement des processus de « *surveillance* », de « *focalisation* », de « *soutien* » et de « *compensation* » chez les deux autres acteurs :

- Face aux troubles engendrés par les hésitations et les interrogations de Théo, le processus de « *surveillance* » est réactivé par la bénévole pour obtenir des éclairages supplémentaires sur la conduite de la séance. Un certain nombre de distinctions sont ainsi renforcées à cette occasion (*IR [modifications de la séance] implique une demande d'explicitation ; IR [modifications de la séance] j'ai besoin de comprendre pourquoi*). Les changements de dernières minutes, considérés comme significatifs, conduisent au développement du processus de « *focalisation* » et à l'émergence d'une distinction chez la bénévole (*ε [modification de la séance par Théo] me perturbe*) et enclenchent les processus de « *soutien* » et de « *compensation* ».

Un certain nombre de décisions sont dès lors énoncées par la bénévole à travers l'activation des processus de « *soutien* » et le renforcement de distinctions pour obtenir des précisions sur les consignes et apporter une aide, par exemple, à l'autre bénévole Pascale (*IR [relation à Pascale]*

complète les explications de Théo) ou prendre en charge un groupe d'élèves en difficulté (IR [Organisation de l'atelier] je garde les élèves en difficulté).

Le processus de « *compensation* » est activé à son tour par la bénévole au cours de ses interventions auprès de Bernard à la séance du 30 janvier lorsqu'elle corrige les confusions de ce dernier (*IR [confusion de Bernard] implique d'apporter un éclairage ; IR [consigne à Bernard] je prends l'initiative*). Sans le renforcement de ces distinctions qui ont conduit à cette prise d'initiative, les erreurs de l'autre bénévole auraient engendré une surcharge de travail pour Karine. Il aurait été nécessaire de reprendre le contenu de l'atelier alors que le programme de la séance était chargé. Le processus de « *compensation* » est de nouveau expérimenté lorsqu'elle prend en charge son homologue et réorganise l'atelier en modifiant la constitution des groupes (*IR [consigne à Bernard] nécessaire de le préparer au changement d'atelier ; ε [répartition des groupes] je prends des initiatives*). La réactivation de ce processus lui permet ainsi d'être moins soumise à la pression temporelle du déroulement de l'atelier programmé par le PE et de conserver une marge de manœuvre pour réguler son groupe de nageurs. Au cours des débriefings, le processus de « *compensation* » est encore présent lorsque la bénévole fait l'expérience de plusieurs indéterminations (*ε [course du troisième atelier] compliqué pour les élèves ; ε [course du troisième atelier] compliqué pour Pascale et moi ; ε [course du troisième atelier] prend beaucoup de temps ; ε [atelier assis sur la planche] compliqué de rester dessus ; IR [pas le temps de tout faire] peu de répétition pour les élèves ; R [pression du temps] engendre des différences de temps de pratique entre les deux groupes d'élèves*). Il se traduit par le déclenchement d'une enquête et l'émergence de plusieurs distinctions qui vont conduire la bénévole, sans retour du PE, à envisager une autre manière de travailler avec les élèves (*ε [atelier plongeon] j'ai des pistes pour aider les élèves ; ε [aménagement de l'atelier] doit être spécifique pour les élèves en difficulté*).

- Les processus de « *surveillance* », de « *focalisation* » et de « *soutien* » en lien avec le processus « *d'évitement* » du PE sont aussi visibles chez la MNS. Ils conduisent également à l'activation du processus de « *compensation* » de ce membre de la triade.

Les confusions, les faiblesses et les doutes de Théo sont guettés et génèrent le processus de « *surveillance* » chez les deux autres membres de la triade. Ils deviennent significatifs et engendrent aussi un processus de « *compensation* » chez Cécile. Ce processus expérimenté pendant les moments de flottements et d'hésitations du PE permet ainsi à la MNS d'envisager des négociations pour modifier l'organisation spatiale des bassins et de s'affranchir de la tutelle de l'enseignant. Diverses distinctions sont renforcées ou émergent à ces moments-là (*ε [travailler au milieu du bassin] ne me convient pas ; IR [espace de travail] implique d'avoir*

un espace clairement défini pour travailler ; IR [espace de travail] suppose d'avoir un espace personnel qui n'est pas partagé avec un autre adulte). Les préoccupations et les savoirs de la MNS sont centrés sur l'idée de reconsidérer l'organisation du dispositif dans son intérêt (*IR [travailler au bord du bassin] me convient bien ; IR [travailler au bord du bassin] j'ai l'habitude*). Ils traduisent les capacités d'adaptation de Cécile (*IR [modification du bassin] peut se faire rapidement, IR [changement d'organisation au dernier moment] possible chez les MNS*). Ces éléments conduisent au développement du processus de « *compensation* » bien visible pendant le déplacement de la MNS dans le petit bassin. En effet, si la MNS doit pallier les diverses erreurs programmatiques qui conduisent Virginie à se retrouver sans espace de travail en libérant le secteur du bassin qui lui était dédié, elle obtient finalement la zone d'exercice souhaitée.

Cet exemple illustre ainsi les liens entre divers processus concomitants et précise comment se produisent les compensations. Dans cette Histoire, c'est le processus « *d'évitement* » qui est déclencheur des autres processus (« *surveillance* » etc.) et qui amène, in fine, au processus de « *compensation* ». Ces divers processus engagés par les acteurs sont étroitement liés à l'enchaînement des indéterminations expérimentées par la triade.

2.2.5. Résumé des résultats de l'Histoire 2

Il se dégage pour cette deuxième Histoire les points suivants :

Quantitativement :

Certaines préoccupations sont similaires toutefois avec des différences significatives entre deux ou trois acteurs comme :

- « *Prendre en charge les autres partenaires* ».
- « *Produire des jugements sur les partenaires* ».
- « *Gérer les élèves pendant la séance* ».
- « *Trouver des solutions aux blocages rencontrés* ».
- « *Découvrir et apprendre* ».

Qualitativement :

- Une fluctuation d'un processus compétitif et coopératif entre la MNS et le PE dans l'optique de s'imposer au niveau du dispositif d'enseignement.
- Un processus coopératif pour améliorer collectivement les conditions de travail.
- L'activation de deux processus (de « *maintien*, » et « *d'évitement* ») dans l'optique d'améliorer individuellement les conditions de travail des acteurs.
- Une dynamique au sein de l'activité coopérative et compétitive de la triade.

Résumé de l'Histoire 3 : « Comment utilise-t-on le petit matériel ? »

Cette troisième Histoire se déroule au cours des trois séances de natation du 24 janvier au 7 février 2020. De manière habituelle, le PE et les bénévoles se rencontrent pour préparer la séance à venir. L'enseignant présente les ateliers. Au gré des échanges, des questions rattachées à la mise en œuvre matérielle sont posées. De manière concrète, il est nécessaire d'envisager comment seront exploités les différents outils à la disposition de l'équipe. Les débats s'attardent sur l'intérêt d'utiliser les objets flottants (frites, planches de flottaison et pull buoy) et la manière de se les partager. Certaines questions restent en suspens et les acteurs s'accordent pour considérer, qu'en situation, un certain nombre de points obscurs devraient se régler d'eux-mêmes.

Cependant les projections du briefing ne se déroulent pas comme initialement prévues. Les multiples blocages rencontrés pendant la séance conduisent les bénévoles à faire part de leurs inquiétudes. L'atelier « *assis sur la planche* » n'a pas été réussi par les élèves. La plupart des nageurs n'ont pas réussi à faire une entrée dans l'eau en maintenant le pull buoy entre les cuisses. Suite à plusieurs tentatives infructueuses, Karine recherche des solutions et demande au PE des pistes de remédiations.

Le PE écoute les demandes des bénévoles et fait aussi état de ses observations. Ce dernier dit encore s'interroger sur certaines questions de ses partenaires. Il propose de différer ses réponses à la semaine suivante mais finit par évoquer quelques modifications des ateliers à venir devant l'insistance de Karine. Tout au long de la semaine qui le sépare de son prochain déplacement à la piscine, il cherche des issues pour dépasser les blocages rencontrés. Il correspond avec Cécile pour revenir sur l'organisation matérielle des bassins.

Le déroulement de la séance du 30 janvier conduit les acteurs à faire les mêmes constats. De nouvelles perturbations n'ont pas permis à Karine de mener à bien sa séance. La bénévole est interpellée par Cécile à la fin des ateliers. Les échanges entre elles conduisent le PE à rejoindre ses partenaires. La MNS écoute les attentes de Karine et réalise une multitude de propositions sur lesquelles le PE n'adhère pas totalement. Ce dernier dit souhaiter conserver la continuité pédagogique de ses interventions et respecter le cadre de sécurité préalablement défini. Théo prend note des propositions de la MNS mais ne les valide pas sur le moment.

Au cours de la séance du 7 février, il annonce à ses partenaires qu'il a mis en place un nouvel atelier et qu'il ne conserve qu'une petite partie des remédiations évoquées par Cécile lors du débriefing de la séance précédente. Il demande aux bénévoles d'appliquer ses propositions et les sollicite ensuite pour un retour détaillé. Les échanges du débriefing font état d'un bilan mitigé de la part de Karine. Certains blocages persistent, d'autres semblent avoir disparu et de nouveaux ont apparus. Le bénévole constate des progrès chez trois élèves en difficulté tout en poursuivant ses interrogations sur l'utilisation du petit matériel. Le PE insiste sur les réussites observées tout en différant les questions des bénévoles. ¹³

3. Résultats de l'Histoire 3

3.1. Résultats relatifs aux préoccupations des acteurs

Dans cette sous-section, comme pour les deux autres Histoires, nous avons considéré l'expérience de chaque acteur à un niveau individuel. Nous avons caractérisé l'activité des trois partenaires pour obtenir des résultats et les comparer entre eux. En voici les principaux éléments.

3.1.1. Résultats relatifs aux préoccupations de chaque acteur

Résultats relatifs aux préoccupations du PE en lien avec l'Histoire présentée

Au cours de cette Histoire, le PE expérience 274 eR qui sont construit autour de 7 groupes de préoccupations. Par ordre d'importance, le groupe de préoccupations « *Trouver une solution aux problèmes rencontrés* » (44,5 %) est de loin le plus important. Ce groupe, selon nous, oriente et structure l'engagement du PE dans son activité à la piscine. Il est suivi avec un écart significatif du groupe de préoccupations « *Prendre en charge les autres partenaires* » (24,1 %).

Ces deux groupes constituent plus des deux tiers des préoccupations de l'enseignant. Ces deux faisceaux de préoccupations sont suivis de manière décroissante par les groupes de catégories suivantes :

- « *Gérer les élèves pendant la séance* » (14,2 %)
- « *Conserver une bonne relation avec ses partenaires* » (7,5 %)
- « *Réduire les temps d'échange* » (5,5 %)
- « *Découvrir et apprendre* » (2,9 %)
- « *Produire des jugements relatifs* » (1,5 %)

Résultats relatifs aux préoccupations de la bénévole en lien avec l'Histoire présentée :

La bénévole, de son côté, expérience 199 eR classées en 7 groupes de catégories de préoccupations. Le groupe de catégories « *Demande de l'aide et un éclairage sur les consignes à donner au PE* » (22,6 %) est suivi de très près par le groupe « *Gérer les élèves pendant la séance* » (22,1 %).

Ces deux premiers groupes sont suivis de manière décroissante par les groupes de catégories suivantes :

- « *Faire des retours aux débriefings* » (17,59 %)
- « *Trouver des solutions aux problèmes rencontrés* » (14,1 %)
- « *Produire des jugements relatifs* » (10,5 %)

- « *Prendre en charge les autres partenaires* » (7,4 %)
- « *Découvrir et apprendre* » (5,3 %)

Résultats relatifs aux préoccupations de la MNS en lien avec l'Histoire présentée :

Pour la MNS, 6 groupes de préoccupations se dégagent du traitement des 137 eR liées à cette Histoire. Le groupe de catégories « *Prendre en charge les autres partenaires* » (40,5 %) se détache des autres préoccupations. Il est rejoint par le groupe « *Gérer la séance avec les élèves* » (33,5 %).

Au-delà de ces deux faisceaux de préoccupations nous retrouvons de manière décroissante les groupes de catégories suivantes :

- « *Exprimer son expertise et ses capacités d'adaptation* » (11,4 %)
- « *Trouver des solutions aux problèmes rencontrés* » (7,9 %)
- « *Produire des jugements relatifs* » (6,2 %)
- « *Découvrir et apprendre* » (0,5 %)

3.1.2. Des résultats relatifs à la comparaison des préoccupations de chaque acteur

Si nous considérons l'expérience de chaque acteur à un niveau individuel, en lien avec l'Histoire présentée, nous dégageons les résultats suivants.

En voici la synthèse :

Qualitativement certaines préoccupations sont similaires entre deux ou trois acteurs et d'autres sont distinctes.

Les trois acteurs se démarquent de manière individuelle sur le plan qualitatif au niveau des préoccupations suivantes :

- Les préoccupations « *Conserver une bonne relation avec ses partenaires* » et « *Réduire les temps d'échange* » sont spécifiques au PE.
- Les préoccupations « *Demander de l'aide et un éclairage* » et « *Faire un retour aux débriefings* » sont spécifiques à la bénévole.
- Les préoccupations « *Exprimer son expertise et ses capacités d'adaptation* » sont inhérentes à l'activité de la MNS.

Nous retrouvons aussi chez les trois acteurs des préoccupations similaires au cours de cette Histoire. Cependant, sur le plan quantitatif, ces derniers se démarquent de manière individuelle ou en binômes au travers de certaines préoccupations.

En voici la liste organisée de manière thématique autour :

Des partenaires :

- « *Prendre en charge les autres partenaires* ».
- « *Produire des jugements sur les partenaires* ».

Les élèves :

- « *Gérer les élèves pendant la séance* ».

Trouver des solutions

- « *Trouver des solutions aux problèmes rencontrés* ».

Découvrir et apprendre

- « *Découvrir et apprendre* ».

Quantitativement les écarts sont significatifs sur les diverses catégories.

L'analyse des catégories relatives aux diverses préoccupations des membres de la triade nous amène à relever des écarts sur le plan quantitatif.

Les préoccupations « *Prendre en charge les autres partenaires* » donnent des résultats distincts entre les trois acteurs. Ce groupe de catégories est relativement faible chez la bénévole (7,4 %). La plupart des occurrences ont été relevées pendant les échanges entre Karine et ses homologues au cours des ateliers menés en binôme. Ces préoccupations sont aussi actualisées de manière très ponctuelle au cours des débriefings toujours à destination des autres bénévoles, Bernard et Pascale.

Caractéristique typique de l'activité de l'intervenant	PE	Bénévole	MNS
Prendre en charge les autres partenaires	24,1 %	7,4	40,5

Tableau 73- Pourcentages des occurrences relatives à la préoccupation : « Prendre en charge les autres partenaires » chez les trois acteurs

Ce groupe de préoccupations est plus de trois fois supérieur chez le PE (24,1 %). La plupart des occurrences s'observent dans les phases où l'acteur tente de répondre aux sollicitations de ses partenaires et quand il souhaite soulager les bénévoles dans leurs tâches d'organisation.

Enfin cette catégorie est encore plus saillante chez la MNS (40,5 %). Elle constitue le faisceau de préoccupations le plus important pour cette actrice qui est interpellée plusieurs fois au cours de cette Histoire, pour apporter des pistes relatives à l'organisation matérielle et l'utilisation des objets flottants. Si ces préoccupations sont instanciées au cours des débats, de nombreuses occurrences sont aussi repérées à l'amont et à l'aval des débriefings, lorsque la MNS répartit les artefacts sur l'espace du grand bassin ou qu'elle se projette sur la suite de la séquence.

Le traitement des structures significatives souligne la présence de la catégorie « *Produire des jugements relatifs* » chez les trois acteurs. Ce groupe de préoccupations s’actualise tout au long des phases d’observation au cours des séances aux abords des bassins mais aussi pendant les phases d’échanges de briefings et de débriefings. Il est très faible chez le PE (1, 5 %) en comparaison des autres acteurs. Nos résultats font apparaître quelques occurrences au cours du débriefing du 30 janvier qui l’oppose à la MNS pour déterminer comment il serait envisageable de régler le blocage à l’immersion de quelques élèves pris en charge par Karine. Nous faisons l’hypothèse que la prédominance d’autres préoccupations comme « *trouver une solution aux problèmes rencontrés* » et « *Prendre en charge les autres partenaires* » laissent peu de disponibilité au PE pour prendre du recul sur les situations vécues.

Caractéristique typique de l’activité de l’intervenant	PE	Bénévole	MNS
Produire des jugements relatifs	1,5	10,5	6,2

Tableau 74 - Pourcentages des occurrences relatives à la préoccupation : « Produire des jugements relatifs » chez les trois acteurs

Cette catégorie est néanmoins quatre fois plus importante chez la MNS (6,2%). Notre analyse de ses cours d’expérience et de ses cours de vie révèle une actualisation des occurrences pendant les phases d’échange où Cécile tente de saisir si le PE va valider ses propositions de modifications d’ateliers. Ce groupe de préoccupations est aussi réactivé pendant les enquêtes qui conduisent la MNS à saisir l’origine des blocages rencontrés par ses partenaires.

C’est du côté de la bénévole que nos résultats font apparaître le plus d’occurrences en comparaison des deux autres acteurs pour cette catégorie (10,5 %). Dans cette Histoire, ce faisceau de préoccupations apparaît au cours de la phase de briefing du 24 janvier pour mesurer l’adéquation entre la fiche de préparation envoyée la veille de la séance et la fiche commentée en face des autres bénévoles. Cette catégorie réapparaît au cours du débat du 30 janvier qui réunit les trois acteurs à la fin de la séance pour débriefer sur les modifications à prévoir pour la suite de la séquence. Des occurrences relatives à ce faisceau de préoccupations sont aussi expérimentées au débriefing du 7 février lorsque la bénévole fait état de son initiative de tester l’exercice de « *l’arbre droit* » déprogrammé par le PE.

L’observation de la catégorie « *Gérer les élèves pendant la séance* » montre aussi des différences marquées entre les trois acteurs.

Caractéristique typique de l'activité de l'intervenant	PE	Bénévole	MNS
Gérer les élèves pendant la séance	14,2	22,1	33,5

Tableau 75 – Pourcentages des occurrences relatives à la préoccupation : « Gérer les élèves pendant la séance » chez les trois acteurs

Comme pour l'Histoire précédente, les multiples préoccupations du PE tendent à minimiser le groupe de préoccupations « *Gérer les élèves pendant la séance* ». Nos résultats révèlent une sous-représentation des occurrences au regard des autres partenaires (14,2 %). Les préoccupations comme « *Favoriser l'engagement des élèves* », « *Réguler leurs comportements* », « *Réguler leurs déplacements* » sont cependant présents mais ne constituent pas des éléments prioritaires dans l'activité de l'enseignant.

Si cette catégorie est secondaire pour le PE, elle demeure plus importante pour la bénévole (22,1 %). Elle se décompose en sous-catégories qui s'instancient pendant les phases d'interactions avec les élèves pour anticiper ou régler les problèmes de sécurité des nageurs, enrôler les élèves timorés ou les conseiller pendant leur progression sur les divers ateliers.

Les préoccupations relatives à la mise en œuvre des séances avec son groupe de référence sont aussi expérimentées par la MNS. Nos résultats font même état d'une prédominance de ce groupe de préoccupations chez cette actrice en comparaison des autres partenaires (33,6 %). Nous avons repéré deux moments où les occurrences relatives à ce faisceau de préoccupations sont les plus marquées :

- Le premier est concomitant au temps de travail avec les élèves au cours de la séance (22 % des occurrences). Nous considérons que cette phase constitue un moment fort pour la MNS. Cela nous conduit à faire l'hypothèse que cette intervenante se positionne comme une « *enseignante de natation* » qui cherche à capter l'attention des enfants pour leur permettre d'acquérir les compétences du savoir-nager.
- Le second est spécifique aux échanges qui sont conduits avec la bénévole et le PE au cours du débriefing du 30 janvier et qui conduisent la MNS à proposer toute une série de remédiations. Il traduit, selon nous, d'une intention de modifier le dispositif d'enseignement et de surveillance afin de favoriser la réussite de deux élèves aux tests de l'ASNS :

4'56	1	55	« 2	M : Parce que pour lui s'il y a deux enfants qui n'y arrivent pas, ce n'est pas grave. Je conçois, mais ils vont louper l'évaluation et je me dis que pour l'harmonie du groupe et pour Karine qu'elle se sente euh, ça lui donnera une une piste pour la prochaine fois quoi...
------	---	----	-----	--

Tableau 76 - Extrait du débriefing du 30/01/20

Pour la catégorie « *Trouver des solutions aux problèmes rencontrés* », l'écart en pourcentage du nombre d'occurrences est quantitativement important entre les trois acteurs.

De manière croissante, nos résultats font apparaître une moindre importance de ce faisceau de préoccupations chez la MNS au regard de ses partenaires (7,9 %). L'examen des différents cours d'expérience et cours de vie de la MNS permet de relever ce groupe de préoccupations au cours des échanges entre Cécile et son équipe de MNS pour récupérer une perche ou obtenir un soutien pour se partager le petit matériel. Cette catégorie est aussi expérimentée lorsqu'il devient urgent d'avertir l'autre PE, Virginie, de la mauvaise utilisation du grand mannequin. Il semble qu'un certain nombre d'actions autour notamment de l'utilisation des artefacts (objets flottants, petits et grands matériels exploités pendant les séances de natation) ne soient plus à l'origine de blocages chez cette intervenante¹⁴. Autrement dit, il semble que les habitudes prises par la MNS, au cours de ses années d'expérimentation, place ce groupe de préoccupations à un rang inférieur. Cécile considère qu'elle sait comment et dans quelles conditions il est nécessaire d'utiliser le petit matériel de flottaison par exemple. Nos résultats nous conduisent à penser que la MNS est installée dans des pratiques routinisées.

Caractéristique typique de l'activité de l'intervenant	PE	Bénévole	MNS
Trouver des solutions aux problèmes rencontrés	44,5	14,1	7,9

Tableau 77 – Pourcentages des occurrences relatives à la préoccupation : « Trouver des solutions aux problèmes rencontrés »

Chez la bénévole, ce groupe de préoccupations est près de deux fois supérieur en pourcentage d'occurrences en comparaison de la MNS (14,1 %). Il s'articule avec d'autres catégories (« *Produire des jugements relatifs* ») pour lui permettre de dépasser les blocages rencontrés personnellement lorsqu'elle perçoit les difficultés des élèves par exemple à rester assis sur la planche sur l'atelier des équilibres. Il s'instancie pendant les échanges avec les autres intervenants notamment quand il est fait référence aux réussites ou aux difficultés des élèves.

Néanmoins ce faisceau de préoccupations reste bien en retrait en comparaison du PE. Nos résultats mettent en évidence une subordination de cette catégorie au groupe de préoccupations « *Demander de l'aide et un éclairage* » lors des briefings et des débriefings auprès de ses partenaires. Ces éléments nous conduisent à faire l'hypothèse que la bénévole ne se considère pas comme une personne-ressource pour l'utilisation du petit matériel. Les résultats traduisent le fait que Karine, en

¹⁴ Nos notes révèlent que la MNS emploie très peu d'objets et que ses ateliers ne sont pas d'ordinaire instrumentés. Si de manière rituelle, il lui arrive de poser des plots sur les bords du bassin pour donner des repères de déplacement aux élèves, Cécile en dehors de la perche, exploite rarement des planches, des frites ou des pull buoys.

attente de soutien des autres partenaires et de réponses à ses divers blocages, expérience peu cette catégorie au regard de l'enseignant.

En effet, ce groupe de préoccupations est important chez le PE au regard des deux autres membres de la triade (44,5 %). Il est fortement corrélé aux échanges prioritairement avec Karine puis avec la MNS. Une grande partie des occurrences est expérimentée au cours des débriefings après l'évocation des multiples blocages par les bénévoles. Ce résultat nous amène à considérer que l'activité du PE est orientée en grande partie autour de la question de la résolution de problèmes. En accédant à son cours de vie, nous constatons que cette catégorie apparaît de manière régulière. Pendant les phases de planification, avant les journées de natation et pendant les temps réflexifs après séance, ce faisceau de préoccupations est activé pour répondre aux controverses relatives à l'utilisation du petit matériel et aux impératifs de réponses fixés par la bénévole ou la MNS. De nombreuses questions sont intériorisées tout au long de cette période et conduisent à diverses enquêtes. Dans quel sens devra être posé le tapis ? Le pull buoy va-t-il apporter un intérêt pour l'exercice des glissées ventrales ? Cette catégorie est de nouveau activée et s'instancie pendant la séance, au cours des interactions, pour permettre aux élèves de dépasser les blocages du moment.

Pour la catégorie « *Découvrir et apprendre* » les écarts entre les trois partenaires sont proportionnellement importants. Peu d'occurrences ont été identifiées chez la MNS pour ce groupe de préoccupations. La plupart d'entre elles apparaissent pendant les phases d'observation des autres acteurs pour constater une nouvelle manière d'utiliser le petit matériel. Nous n'avons pas relevé d'occurrences pendant les phases d'interaction avec les élèves. À la vue de nos résultats, il semble que les conduites typiques des nageurs ne surprennent pas la MNS dans sa pratique quotidienne. Nous faisons l'hypothèse que les postures et les blocages rencontrés par les nageurs ont déjà été expérimentés de nombreuses fois par cette actrice.

Caractéristique typique de l'activité de l'intervenant	PE	Bénévole	MNS
Découvrir et apprendre	2,9	5,3	0,2

Tableau 78 – Pourcentages des occurrences relatives à la préoccupation : « Découvrir et apprendre » chez les trois acteurs

Nous observons un léger écart en proportion des occurrences entre les trois acteurs dans le tableau 78, ci-dessus, relatif au groupe de préoccupations « *Découvrir et apprendre* ». En comparaison de la MNS, ce faisceau de préoccupations est près de quinze fois supérieur chez le PE (2,9 %). Les occurrences sont principalement identifiées pendant les phases de débriefing et au cours des interactions avec les élèves. En effet, cette catégorie est expérimentée au cours des échanges avec la

bénévole qui formule quelquefois des retours surprenants pour le PE. À titre d'exemple, le bilan des diverses déconvenues sur l'atelier « *assis sur la planche* » présenté par la bénévole conduit l'enseignant à découvrir que les finalités de l'atelier ont été détournées par les nageurs. Une activation de ces préoccupations est aussi identifiée pendant les phases d'observation des élèves. Enfin, des occurrences sont identifiées lorsque le PE constate une manière particulière d'appliquer ses consignes ou des conduites motrices nouvelles au sein de son groupe d'apprenants.

Ce faisceau de préoccupations chez la bénévole est près de deux fois supérieur en comparaison du PE (5,3 %). Il fait apparaître des occurrences principalement pendant les phases d'expérimentation des ateliers. Cette catégorie s'actualise plusieurs fois lors de l'utilisation des objets flottants et notamment des pull buoys pendant les exercices de glissées ventrales ou des planches de flottaison au cours de l'atelier « *assis sur la planche* ». La succession des indéterminations alimente ces préoccupations et conduit la bénévole à constater l'efficacité de certains gestes régulateurs (créer des espaces suffisants entre les nageurs par exemple) et le manque d'efficacité de certaines consignes (répéter de manière insistante « *Éviter de vous précipiter...* » pendant une course). Cependant ce groupe de préoccupations apparaît aussi à l'amont et à l'aval de la rencontre avec les élèves. Il s'instancie ainsi au cours des briefings lorsque la bénévole constate des modifications de dernières minutes sur sa fiche de préparation. Il s'actualise à nouveau pendant la phase de débriefing du 7 février lorsque le PE annonce, contre toute attente, le déroulement du nouvel atelier « *les cordes tendues* ».

Ces éléments relatifs à ce groupe de préoccupations nous amènent à formuler les hypothèses suivantes :

- Il semble, d'une part, que la bénévole, pourtant habituée à l'accompagnement et l'encadrement des élèves, découvre et apprend plus comparativement aux deux autres membres de la triade tout au long des échanges qu'elle peut avoir avec les élèves et les adultes. La persistance de cette catégorie lui permet d'enrichir son répertoire relatif à l'utilisation des objets et d'expérimenter une meilleure connaissance des conduites typiques des apprenants.
- D'autre part, ils confirment l'hypothèse que cette actrice est bien placée dans une posture proactive (un des résultats de la première Histoire) au regard de la permanence de cette catégorie dans la dynamique de son activité.

3.2. Résultats relatifs aux distinctions des acteurs

L'analyse des distinctions et des préoccupations des acteurs nous a conduit à porter plusieurs interprétations relatives aux diverses indéterminations qui s'enchaînent au cours de l'action. En voici les principaux éléments.

3.2.1. Une régularité au niveau de l'enchaînement des processus coopératifs et compétitifs entre la bénévole et le PE

Dans cette Histoire orientée autour de l'organisation matérielle, plusieurs épisodes traduisent les situations coopératives et compétitives à l'œuvre. Pour ce premier point, nous ciblons un passage qui met en lien le PE et la bénévole. Nos résultats issus des trois séances mettent en évidence des régularités dans l'enchaînement des processus au cours des phases de briefings et de débriefings entre les deux acteurs.

Au cours des briefings, les processus de « focalisation » et de « soutien » sont à l'œuvre chez Karine et Théo. Ils se traduisent chez le PE de la manière suivante :

- Par le souci d'anticiper les obstacles à venir (*IR [travail avec le pull buoy] nouveauté pour les élèves ; IR [utilisation du pull buoy] peut poser des difficultés aux élèves*).
- Par des tâtonnements dans son activité programmatique et en situation (*IR [Travail des immersions] je propose un nouvel atelier ; IR [faire progresser les élèves en difficulté] nécessaire de tester plusieurs pistes*).
- Par la transmission des informations à la bénévole, notamment en s'aidant de sa fiche de préparation (*IR [fiche de préparation] me permet de vérifier ma progression de séance*).

L'analyse des interprétants du PE traduit le fait que cet artefact est considéré comme une aide dans la communication pendant les phases de briefings pour l'acteur lui-même et pour les autres partenaires (*IR [fiche de préparation] m'aide à vérifier la cohérence et la faisabilité des propositions ; IR [consignes de la fiche de préparation] doivent être rapidement lues et faciles à comprendre*) :

- Par la précision, l'éclairage, en cas de modification, et l'explicitation de détails (*IR [modification de contenu des ateliers] nécessaire d'expliquer aux bénévoles*).
- Par le balisage temporaire des différentes parties du déroulé de séance pour aider la bénévole dans sa démarche (*IR [présenter les ateliers] nécessaire de baliser le temps*).

Ces distinctions expérimentées par le PE sont concomitantes d'une préoccupation visant à rendre la bénévole autonome pendant la séance. En effet le PE sait qu'il n'est plus en mesure d'intervenir pendant la séance au regard de l'organisation du dispositif. En charge de son groupe sur une autre zone de travail, il doit veiller à rendre, dans une certaine mesure, la bénévole la plus autonome possible. Cette préoccupation et une partie des distinctions sont partagées par cette dernière. Elles orientent les processus de « focalisation » et de « soutien » chez la bénévole :

- Par une concentration marquée lors de l'écoute des consignes données par le PE, durant le débriefing (*IR [consigne de Théo] je visualise ; IR [consigne de Théo] je tente de saisir les*

éléments relatifs à l'organisation matérielle ; IR [consigne de Théo] je vérifie l'adéquation au regard de mes principes de sécurité).

- Par une lecture attentive de la fiche de préparation (*IR [fiche de préparation] lue avant la séance ; IR [la fiche de préparation] est à suivre ; IR [fiche de préparation] aide à la compréhension ; IR [fiche de préparation] balise le temps).*
- Par la participation à la discussion et une implication auprès du PE et des autres bénévoles (*IR [consigne de Théo] je tente de saisir le principe ; IR [consigne de Théo] je donne mon point de vue).*
- Par une validation des options apportées par le PE auprès des autres bénévoles (*IR [consigne de Théo] je confirme la pertinence à Pascale ; IR [consigne de Théo] je corrige Bernard).*
- Par un souci d'adhérer au point de vue du PE en exprimant une forme de congruence dans la perception du déroulement de la séance à venir (*IR [consignes pour l'atelier] sont simples ; IR [progression de Théo] cohérente à mes yeux ; IR [atelier flottaison] l'explication du PE me permet de bien visualiser l'exercice).*

Chez la bénévole, ces processus conduisent au renforcement ou à l'émergence de distinctions qui accentuent la perception d'une importante implication du PE (*ε [préparation de la séance] Théo est efficace ; IR [explications de Théo] m'éclairent rapidement ; IR [présentation des consignes par Théo] claire et compréhensible).* Ils confortent une accréditation au travail préparatoire de l'enseignant à l'amont de la séance (*IR [schéma explicatif] aide pour comprendre l'organisation matérielle de l'atelier ; IR [un schéma] permet de gagner du temps ; IR [fiche de préparation] aide à la compréhension).* Enfin ces processus amènent la bénévole à considérer que les explications données au niveau des consignes sont suffisantes pour mettre en œuvre sa séance et permettre un déroulement des ateliers en toute sérénité (*IR [déroulement de l'atelier] ne pose pas de problème ; IR [présentation de l'atelier] permet de visualiser la manière de mener l'atelier ; IR [présentation de l'atelier] permet de déterminer les difficultés que les élèves vont rencontrer ; ε [nouvelle organisation matérielle] permet d'apporter une remédiation).*

Voici un extrait du verbatim de la bénévole qui illustre ce résultat :

UCE 7 (4'51)	T « Dernière. On commence par deux coulées... euh ventrales. Première coulée sans nager, (K : Oui.) On va le plus loin possible. Deuxième coulée en faisant deux mouvements de... bras. Ensuite c'est là où ça change, on demande aux enfants de faire une torpille. La torpille... »
(6'07)	K : Oui ! Je visualise euh... voilà, pas de problème vraiment... sur l'énoncé de l'exercice., tout devrait bien se passer...

Tableau 79 - Extrait du verbatim de Karine au cours de la séance du 30/01/20

Durant le briefing, nos résultats montrent que les processus de « focalisation » et « de soutien » s'enchevêtrent avec des processus de « masquage » et « d'évitement ». Ils s'observent chez le PE en proie à des difficultés pour organiser matériellement le dispositif :

- Par une intention de ne pas dévoiler ses difficultés personnelles (*IR [relation à Karine] implique de ne pas hésiter en cas de doute ; IR [relation à Karine] ne pas montrer de failles*).
- Par des esquives (*IR [réguler Karine] éluder certaines questions ; IR [retour de Karine] à relativiser*).
- Par une intention de rendre le dispositif le moins contraignant possible pour les élèves, les bénévoles et l'enseignant lui-même (*IR [rassurer les bénévoles] permet d'éviter qu'ils se mettent la pression ; IR [rassurer les bénévoles] évite une mise en pression des élèves ; IR [rassurer Karine] limite la pression qu'elle exerce sur moi*).
- Par les tentatives visant à relativiser les effets évoqués par la bénévole (*IR [retour de Karine] à relativiser ; IR [pas le temps de tout faire] pas grave*).
- Par des postures de retrait (*IR [relation à Karine] cherche à m'imposer son point de vue ; IR [relation à Karine] éviter de se faire imposer une remédiation*).

L'examen des distinctions révèle aussi l'existence des processus de « masquage » et « d'évitement » chez la bénévole. Cette actrice a déjà vécu des situations avec du petit matériel. Ce déjà-là l'amène à expérimenter des incertitudes et des doutes sur les conduites motrices des élèves (*IR [utilisation du pull buoy] pas facile ; IR [pull buoy] peut engendrer un enfoncement des fesses dans l'eau ; IR [utilisation du pull buoy] peut entraîner un déséquilibre ; IR [utilisation du pull buoy] peut entraîner une perte d'alignement ; IR [sans pull buoy] les jambes coulent*) ou sur les attitudes du PE (*ε [réticence de Théo] me fait douter*). Elle expérimencie aussi des moments de retenue pour éviter d'exposer son point de vue publiquement (*IR[mon point de vue] je ne précise pas*) et des questionnements pour dépasser les obstacles (*ε[modification de la séance au dernier moment] engendre questionnement ; ε [atelier « immersion »] m'interroge toujours*).

L'identification de ces processus coopératifs de « focalisation » et de « soutien » et tactiques¹⁵ de « masquage » et « d'évitement » contribue, selon nous, à l'émergence et au maintien d'une « congruence de façade » qui s'affiche entre les deux acteurs. Ils permettent aux acteurs de dérouler des rituels de présentation (des ateliers, des consignes, des attentes) du côté du PE et des rituels d'écoute et de questionnements du côté de la bénévole. Ces rituels supports de divers processus évoqués permettent un déroulement serein des interactions entre les membres du collectif pendant la phase de briefing. Cependant les processus de « masquage » et « d'évitement » laissent augurer aux partenaires des issues de séances très énigmatiques.

3.2.2. La perception de perturbations significatives initiant le déclenchement d'un processus de « compensation » combiné à d'autres processus

L'analyse des données relatives au début de cette troisième Histoire révèle l'activation d'un processus « d'évitement » de la part du PE dès le briefing du 24 janvier. Il se traduit :

- Par une intention de prendre du recul sur les attentes de réponses rapides aux multiples demandes de la bénévole (*IR [apporter des réponses aux bénévoles] besoin de temps pour réfléchir*).
- Par la nécessité de prendre un temps de réflexion pour mûrir les réponses face aux situations perçues comme complexes (*IR [apporter des réponses à chaud] à éviter ; IR [Apporter des réponses à chaud] m'engage auprès des bénévoles ; IR [une petite peur d'un élève] n'implique pas une solution simple*).
- Par le souhait de visualiser l'organisation matérielle des bassins (*ε [organisation matérielle du bassin] difficile à me projeter depuis chez moi ; IR [organisation matérielle] pas simple à gérer*).
- Par le souci de garder le contrôle de la situation au regard de ses partenaires (*IR [planification des séances] de mon ressort ; IR [organisation des apprentissages] les PE gardent le contrôle ; IR [planification des séances] nécessaire de contrôler et de cadrer le contenu ; IR [planification des séances] les bénévoles ont peu de liberté*).

¹⁵ Par tactique nous entendons des situations où émergent et se renforcent des préoccupations et des savoirs opportunistes, pragmatiques, visant à conserver une neutralité ou à jouer dans une logique individuelle quelquefois ou collective d'autres fois (comme écouter les doléances d'un autre acteur sans s'engager personnellement, compenser une faiblesse perçue pour éviter d'avoir à régler plus tard un blocage).

Ces éléments traduisent le fait que le PE n'est pas dans la même temporalité que les deux autres membres de la triade. Ces distinctions nous informent d'un élément essentiel de son activité : la nécessité de disposer de temps pour se projeter et apporter des réponses (*IR [apporter des réponses aux bénévoles] besoin de temps pour réfléchir*). Or les attentes des autres parties ne se situent pas à la même échelle temporelle. Les préoccupations (à titre d'illustration « *Trouver des solutions aux problèmes rencontrés* ») et les distinctions de la bénévole par exemple (*ε [atelier cerceaux] difficile d'aider les élèves, ε [difficulté rencontrée par les élèves] m'interroge sur mon action*) conduisent Karine à instancier des réponses dans l'immédiateté de la situation vécue. Ce décalage entre attentes immédiates de la MNS et de la bénévole et l'expression d'une prise de recul du PE constitue, selon nous, un facteur catalysant l'enchaînement de divers processus coopératifs et compétitifs.

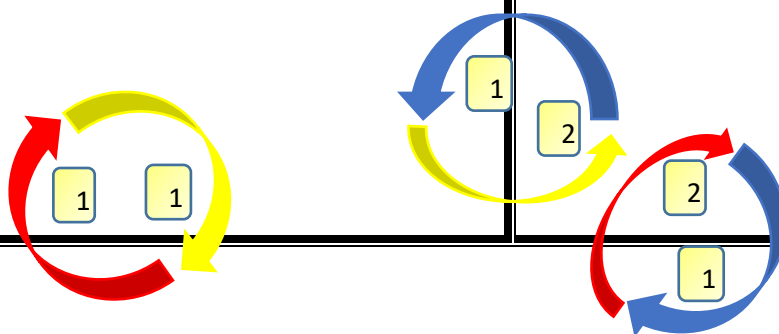
Ainsi au fil de l'Histoire, nos résultats ont révélé un certain nombre de distinctions qui traduisaient les confusions et les errements du PE soumis aux perturbations relatives aux attentes pressantes de ses partenaires, (*IR [en situation de confusion] ne rentre pas dans les détails ; IR [en situation de confusion] simplifier les explications ; IR [en situation de confusion] passer à la suite sans s'attarder*). En explorant l'activité de la triade, nous avons pu relever, chez la bénévole, les effets des hésitations et des indécisions du PE qui ont, à leur tour, produit des perturbations pendant la séance avec les élèves (*ε[modification de la séance au dernier moment] me perturbe ; ε[modification de la séance au dernier moment] engendre questionnement ; ε[modification de la séance au dernier moment] engendre plus de confusion chez les autres bénévoles*).

Au niveau de l'activité sociale individuelle, nos résultats au cours du premier épisode soulignent l'activation des processus de « *surveillance* » et de « *compensation* » chez la bénévole.

Ces processus s'actualisent au cours de l'action lorsque la bénévole considère comme significatives les incertitudes du PE. Durant le briefing, le processus de « *surveillance* » est énoncé pendant que la bénévole perçoit les modifications de dernières minutes (*ε[fiche envoyée différente de fiche présentée] m'interroge ; ε [atelier cerceaux] les conseils de Théo ne suffisent pas*).

Un processus de « *compensation* » vise à réduire une ou une succession de perturbations significatives pour l'acteur en quête d'un retour à l'équilibre. Ce processus s'enclenche de manière dynamique pour compenser les faiblesses perçues. Il est expérimenté par Karine à plusieurs reprises à travers sa quête de réponses auprès de la MNS et de son homologue (*IR [utilisation de la perche] observée chez les MNS ; IR [atelier cerceaux] j'attends des conseils de la part des MNS ; ε [atelier cerceaux] cherche des solutions avec l'autre bénévole ; ε [pistes de Cécile] intéressantes*). Il est réactivé en situation avec les élèves pendant la séance (*ε [gagner la profondeur] nécessaire de bien laisser les pieds sur le tapis au départ ; ε [solution de l'arbre droit] permet de remonter les jambes et de favoriser l'immersion ; ε [solution de l'arbre droit] utile pour faire progresser les élèves*).

<p>KARINE</p> <p>ε [fiche envoyée différente de fiche présentée] m'interroge ε [modification de la séance par Théo] me perturbe ε [atelier cerceaux] difficile d'aider les élèves ε [difficulté rencontrée par les élèves] m'interroge sur mon action ε [modification de la séance au dernier moment] engendre questionnement</p> <p>ε [modification de la séance au dernier moment] engendre plus de confusion chez les autres bénévoles ε [atelier cerceaux] les conseils de Théo ne suffisent pas IR [atelier cerceaux] j'attends des conseils des MNS ε [atelier cerceaux] cherche des solutions avec l'autre bénévole ε [pistes de Cécile] intéressantes</p>	<p>THÉO :</p> <p>IR [apporter des réponses aux bénévoles] besoin de temps pour réfléchir IR [apporter des réponses à chaud] à éviter IR [Apporter des réponses à chaud] m'engage auprès des bénévoles IR [planification des séances] de mon ressort IR [organisation des apprentissages] les PE gardent le contrôle IR [planification des séances] nécessaire de contrôler et de cadrer le contenu IR [planification des séances] les bénévoles ont peu de liberté IR [en situation de confusion] ne rentre pas dans les détails IR [en situation de confusion] simplifier les explications IR [en situation de confusion] passer à la suite sans s'attarder ε [organisation matérielle du bassin] difficile de me projeter ε [réorganisation des ateliers] tous les intervenants travaillent sur le grand bassin ε [plus d'intervenants que d'espaces de travail] pose problème ε [Mettre en œuvre les séances de natation] permet de travailler avec deux MNS en assistance pédagogique si le petit bassin n'est pas occupé IR [temps de concertation entre PE et MNS] sont courts</p>
<p>CÉCILE :</p> <p>ε [mon observation] constate une mauvaise utilisation des mannequins IR [mauvaise utilisation du matériel par enseignant] nécessaire de l'alerter IR [échanges avec bénévoles] pour des raisons de sécurité IR [grand mannequin] inadapté à l'utilisation pour les élèves IR [planche] pas adaptée pour des élèves qui sont à la recherche d'appuis plantaires IR [grand débutant] éviter de donner une planche pour la flottaison IR [grand débutant] donner une frite IR [difficultés évoquées par un partenaire] je tente d'en saisir les raisons IR [échanges avec bénévoles] pour aider un élève IR [organisation matérielle des ateliers] je conseille Théo IR [demande d'éclairage du PE ou de la bénévole] je réponds en détaillant IR [organisation matérielle des ateliers] je corrige Théo IR [possibles échanges avec bénévoles] pour corriger leurs actions</p>	



Graphique 18 - Liens entre les distinctions des trois acteurs qui permettent la construction de l'activité sociale individuelle dans l'épisode 2 – Histoire 3.

1= l'acteur face à l'indétermination initie les interactions avec les autres membres de la triade
2= l'acteur considère comme significative l'indétermination de l'autre et engage des transformations au niveau de son activité

Les processus de « *surveillance* » et de « *compensation* », mais aussi de « *soutien* », sont également présents dans l'activité de la MNS. Le processus de « *surveillance* » porté par des savoirs expérimentés de Cécile est activé : lorsqu'elle constate divers dysfonctionnements relatifs à une mauvaise utilisation du mannequin (*ε [mon observation] constate une mauvaise utilisation des mannequins*). L'examen du cours de vie de l'actrice nous informe d'un évènement qui l'avait conduit à vivre certaines distinctions.

9'26	MNS : Ah bah c'était ouah, mais on lui avait dit. Moi je lui avais dit de mettre, parce que c'était un mannequin en fait, le grand mannequin qui était au fond de l'eau. (C : Ouais.) Et la gamine avait, pour récupérer, c'était une gamine déjà qui était frêle (C : Oui.) Comme, toute maigrichonne et qui avait mis du temps, qui était restée en bas. Et qui ne voulait pas remonter sans le mannequin en fait.
9'56	C : Non.
9'57	MNS : Mais on ne demande pas d'aller chercher un mannequin à l'enfant. On demande peut-être de faire du sauvetage.
10'01	C : Des petits.
10'02	MNS : De transporter il n'y a pas de soucis. Mais voilà.
10'04	C : Hum, hum.
10'05	MNS : l'enseignant m'a dit : « Mais non, non. ». Ok. Et ce jour-là bien sûr il y a eu un incident.
10'10	MNS : C'était euh beaucoup tendu ah ouais.
10'37	MNS : On se sent responsable quoi.
10'38	C : Hum, hum.
10'39	MNS : On a appelé les pompiers. On pensait que c'était, elle avait bu la tasse, en fait c'était une crise panique, elle en faisait souvent. Voilà quoi c'est, c'est important quoi.

Tableau 80 : Extrait du verbatim de la MNS au cours de l'autoconfrontation relative à la séance du 30 janvier

Cet évènement conjugué à d'autres situations vécues conduit au renforcement de certaines distinctions (voir graphique ci-dessus) et au déclenchement du processus de « *compensation* » et de « *soutien* » chez la MNS :

- Par une intention d'anticiper tout dérapage, en interpellant les autres partenaires sur les conduites à risque (*IR [mauvaise utilisation du matériel par enseignant] nécessaire de l'alerter ; IR [échanges avec bénévoles] pour des raisons de sécurité*).
- Par des rappels au bon fonctionnement du matériel en diffusant des conseils dans une optique sécuritaire (*IR [grand mannequin] inadapté à l'utilisation pour les élèves ; IR [planche] pas adaptée pour des élèves qui sont à la recherche d'appuis plantaires ; IR [grand débutant] éviter de donner une planche pour la flottaison ; IR [grand débutant] donner une frite*).
- Par des apports de conseils techniques (*IR [difficultés évoquées par un partenaire] je tente d'en saisir les raisons ; IR [échanges avec bénévoles] pour aider un élève ; IR [organisation matérielle des ateliers] je conseille Théo ; IR [demande d'éclairage du PE ou de la bénévole] je réponds en détaillant ; R [organisation matérielle des ateliers] je corrige Théo ; IR [possibles échanges avec bénévoles] pour corriger leurs actions*).

En retour divers processus sont aussi énoncés par le PE au cours de cette Histoire. Nos résultats soulignent l'existence du processus de « *soutien* » :

- Lorsque la présentation de la fiche de préparation est enrichie de conseils concrets pour la mise en œuvre des ateliers et d'un balisage du temps (*IR [présenter les ateliers] nécessaire baliser le temps*).
- Au cours des échanges visant à rassurer les bénévoles sur le manque de temps (*IR [pas le temps de tout faire] pas grave*).
- Quand le PE est en mesure d'apporter des solutions qu'il juge cohérentes (*IR [Travail des immersions] je propose un nouvel atelier ; IR [manque d'espace] couper l'effectif en deux ; IR [manque d'espace] un groupe d'élèves observe et un groupe nage ; IR [manque d'espace] prévoir une inversion des tâches pendant l'atelier*).

Le processus de « *compensation* » est aussi présent chez le PE lorsqu'il :

- Fournit un important effort pour éviter de surcharger la MNS au niveau de l'installation matérielle (*IR [organisation matérielle du bassin] éviter de rajouter des lignes d'eau si elles ne semblent pas nécessaires*).
- Écoute les autres partenaires exprimer des doléances (*IR [demande des adultes] je tente de répondre et de trouver d'autres pistes*).

Enfin les processus « *d'évitement* » et de « *masquage* » sont aussi activés par exemple lorsqu'il est nécessaire de :

- Relativiser les inquiétudes de la bénévole (*IR [réponse à une difficulté] pas systématique ; IR [retour de Karine] à relativiser*).
- Ne pas s'exposer aux critiques (*IR [relation à Karine] implique de ne pas hésiter en cas de doute ; IR [relation à Karine] ne pas montrer de failles ; IR [réguler Karine] éluder certaines questions*).

Ces résultats nous amènent à constater que les divers processus évoqués sont activés de manière dynamique dans le cours de l'action des acteurs. Par les modifications qu'ils engendrent au niveau des préoccupations et des savoirs de chaque acteur, ces processus (« *focalisation* », « *soutien* », « *surveillance* », « *masquage* », « *monstration* », « *évitement* » et « *compensation* ») constituent des éléments moteurs de la transformation de l'activité sociale-individuelle de la triade.

3.2.3. Une alternance des émotions portée par le cycle des briefings et débriefings dans le bus

Comme nous l'avons présenté dans nos premiers résultats relatifs à cette Histoire, les phases de briefings sont le siège de processus coopératifs et compétitifs entre le PE et la bénévole. L'analyse de la succession des phases de briefings et de débriefings dans le bus, entrecoupées par les séances, révèle, d'une part, une trame cyclique d'émergence et de succession de ces processus. D'autre part, cette récurrence des processus est concomitante de l'expression et du vécu de certaines émotions.

Les phases de briefings dans le bus constituent une des étapes de la séance pendant laquelle les savoirs des deux acteurs convergent majoritairement. Par exemple, au niveau de la programmation et de la préparation de la séance, les distinctions de la bénévole soulignent :

- Une bonne passation des consignes de la part du PE (*IR [explication de Théo] m'éclaire rapidement ; ε [préparation de la séance] Théo est efficace*).
- Un bon étayage notamment grâce à la fiche de préparation (*IR [fiche séance] lue avant la séance ; IR [progression de Théo] est cohérente à mes yeux ; IR [schéma explicatif] aide pour comprendre l'organisation matérielle de l'atelier ; IR [un schéma] permet de gagner du temps ; IR [fiche de préparation] aide à la compréhension*).
- Un éclairage suffisant pour visualiser et aborder la séance avec les élèves (*IR [atelier flottaison] l'explication du PE me permet de bien visualiser l'exercice*).

Les distinctions du PE nous amènent à considérer que la fiche de préparation constitue un outil important d'aide à la planification (*IR [fiche de préparation] m'aide à vérifier cohérence et faisabilité des propositions*). Ce document constitue aussi un support de communication (*IR [fiche de préparation] m'aide à présenter les ateliers aux bénévoles*) et peut aider les bénévoles pendant les ateliers (*IR [présenter les ateliers] nécessaire de baliser le temps ; IR [fiche de préparation] aide les bénévoles*). Cet outil élaboré pendant la semaine permet au PE, installé dans une temporalité différente de ses partenaires, de prendre du recul sur les situations. En activant le processus de « focalisation », il devient possible de vérifier la cohérence de ses propositions et de verrouiller avec soin l'organisation matérielle pour la prochaine échéance (*IR [présenter les ateliers] nécessaire de vérifier la faisabilité matérielle ; IR [modification des contenus des ateliers] nécessaire d'expliquer aux bénévoles*).

Parallèlement à ces moments de briefings, les notes ethnographiques mettent l'accent sur le fait que l'ambiance au cours des entretiens est plutôt détendue et qu'une certaine confiance règne au sein du collectif.

Suite UCE 4 : 3'06	C : D'accord, mais au moment où il vous en parle euh...			
3'08	K : Bah pour moi au départ oui, ça ne me paraissait pas compliqué. Je me suis rendu compte lors de la séance que finalement euh...	Donne une précision sur sa perception de l'exercice lorsque Théo le présente	L'exercice que présente Théo n'est pas compliqué	R [atelier flottaison] ne doit pas poser de problème particulier aux élèves
3'13	C : D'accord, là on reste sur, on revient sur la... (K : D'accord, ouais.) Sur le moment. On est sur l'instant donc euh... hum, donc euh... sur l'instant vous vous dites ?...			
3'24	K : faisable euh...			
3'25	C : D'accord.			
3'26	K : C'est un exercice oui qui me paraissait pas compliqué.			

Tableau 81 - Extrait du traitement de Karine au cours de la séance du 30/01/20

ERI 2 : Depuis des années	T : C'est vrai que moi c'est des choses que je répète depuis quelques années. Il y a des, il y a des choses que j'ai déjà fait faire euh.. qui reviennent quoi. Donc c'est vrai que pour moi peut-être que maintenant j'ai l'impression que c'est, que pour les parents c'est évident alors que ça l'est pas forcément. Donc euh, voilà, en même temps je sais qu'il y a Karine et que elle, elle maîtrise quand même ce qu'il se passe. Et bon, je pense que les ateliers sont pas si difficiles à comprendre que ça quoi, je m'inquiète pas. Pas de raison de m'inquiéter par rapport, enfin j'imagine que j'ai pas de raison de penser que il va pas, il va pas comprendre, je pense.	Considère que les ateliers ne vont pas poser de problème au regard des expériences passées	R [séances de natation] routines pour moi R [séances de natation] implique des habitudes pour moi R [consignes à donner aux bénévoles] sont évidentes pour moi R [consignes à donner aux bénévoles] Karine maîtrise R [consignes à donner aux bénévoles] sont faciles
---------------------------	--	--	---

Tableau 82 - Extrait du traitement de Théo au cours de la séance du 24/01/19

Or les expériences vécues pendant la séance aux abords du bassin conduisent à l'émergence ou la reconduction de certains processus chez la bénévole et le PE. Nos résultats montrent que les processus de « surveillance », et de « focalisation » sont expérimentés par la bénévole au cours des interactions avec les élèves et se poursuivent au cours des débriefings. Ces processus sont identifiés plusieurs fois lorsque les divers blocages rencontrés pendant le déroulement des ateliers deviennent significatifs pour la bénévole (ϵ [atelier « assis sur la planche »] difficile pour les élèves ; ϵ [atelier « assis sur la planche »] difficile de gérer l'atelier ; ϵ [atelier « assis sur la planche »] les élèves contournent l'objectif de l'atelier). Ils conduisent cette dernière à s'interroger et à douter (ϵ [difficulté rencontrée par les élèves] m'interroge sur mon action).

À l'issue de la séance, plusieurs émergences font choc chez la bénévole (*ε [atelier « assis sur la planche »] pas intéressant pour faire progresser les élèves ; ε [atelier cerceaux] les conseils de Théo ne suffisent pas*). Elles la conduisent à faire rapidement un état de ses préoccupations à son partenaire. Par le biais du processus de « *monstration* », les doutes et la perplexité vécus par la bénévole sont rendus visibles au PE (*ε [atelier « immersion »] m'interroge toujours ; A [consigne « vider les poumons »] pas efficace pour aller en profondeur ; IR [utilisation de la perche] difficile à maîtriser ; IR [les blocages des élèves] me frustre ; IR [ma frustration] je la montre aux autres adultes*).

Les retours de la bénévole induisent, dans un premier temps, un processus de « *focalisation* » et de « *soutien* » chez le PE. La « *focalisation* » est expérimentée, d'une part, pour répondre à une préoccupation qui consiste à faire un bilan précis des réussites et des difficultés rencontrées par les élèves pris en charge par la bénévole. Elle est, d'autre part, activée pour interpréter le déroulé des ateliers au niveau de l'organisation matérielle (utilisation des objets, pertinence de la taille et du positionnement des espaces de travail). Le processus de « *soutien* » est identifiable lorsque le PE tente de rassurer et d'encourager les bénévoles (*IR [rassurer les bénévoles] permet d'éviter qu'ils se mettent la pression ; IR [rassurer les bénévoles] évite une mise en pression des élèves ; IR [encourager les bénévoles] nécessaire pour maintenir leur engagement*).

Ces processus à l'œuvre qui s'engagent entre les acteurs au cours des débriefings sont accompagnés d'émotions différentes des phases de briefings. La tonalité des voix, les postures de chacun, leurs gestes, leurs faciès et leurs expressions mimétiques trahissent une certaine intensité dans les rapports. Le processus de « *monstration* » souligne les frustrations de la bénévole. Il est toujours actif chez le PE qui accueille les deux bénévoles pour valoriser leurs actions, les rassurer voire les flatter sur les réussites observées (*IR [valoriser l'action des bénévoles] nécessaire*). Cependant ce processus en cache d'autres dans la dynamique de l'activité des deux membres de la triade.

Si le cycle alternant l'optimisme affiché du briefing et les déconvenues du débriefing se reproduit au cours des trois séances, nos résultats révèlent des transformations au sein de l'activité sociale-individuelle entre les deux acteurs. Sur la base des processus coopératifs et compétitifs, nous en avons identifié d'autres à l'initiative de ces transformations.

Les processus de « surveillance », de « soutien », de « compensation » et de « monstration » sont visibles chez la bénévole. D'une part, le processus de « surveillance » conduit Karine à :

- Augmenter son niveau de vigilance à l'égard du PE (ϵ [oubli de Théo] m'amène à augmenter mon attention ; ϵ [fiche séance et explications précédemment données] je compare avec la fiche et les explications données au briefing par Théo).
- Noter des différences et s'interroger au regard des contradictions perçues dans les propos de l'enseignant (ϵ [fiche envoyée différente de fiche présentée] m'interroge ; ϵ [difficultés évoquées] m'interroge pour la séance à venir).
- Être attentive aux détails des explications et prendre la précaution de bien vérifier les attentes du PE (IR [modification de séance] implique une demande d'explication ; IR [consigne de Théo] je tente de saisir le principe).
- S'assurer de la cohérence des propositions (ϵ [réticence de Théo] doit être vérifiée sur place ; IR [consigne de Théo] je vérifie l'adéquation au regard de mes principes de sécurité).
- Douter (ϵ [réticence de Théo] me fait douter).

D'autre part, le processus de « compensation » est expérimenté par l'actrice plusieurs fois pour :

- Donner des détails de conduite typique observée au cours des séances précédentes pour éclairer et permettre à l'autre bénévole d'anticiper (IR [pull buoy] peut engendrer un enfoncement des fesses dans l'eau ; IR [utilisation du pull buoy] peut entraîner un déséquilibre ; IR [utilisation du pull buoy] peut entraîner une perte d'alignement ; IR [sans pull buoy] les jambes coulent ; IR [utilisation du pull buoy] pas facile).
- Faire équipe avec l'autre bénévole pour trouver des solutions (ϵ [atelier cerceaux] cherche des solutions avec l'autre bénévole).
- Corriger certains oublis (ϵ [oublis de Théo] je corrige).
- Tester certaines propositions évacuées par le PE pour mesurer la pertinence des pistes avancées par la MNS (ϵ [pistes de Cécile] intéressantes ; IR [Cécile] experte qui m'apporte des solutions aux problèmes rencontrés).

Le processus de « soutien » s'observe lorsqu'il est nécessaire d'apporter un appui à l'autre bénévole (IR [relation à Pascale] lui apporte un soutien si nécessaire ; IR [relation aux bénévoles] je m'assure de leur compréhension ; IR [notions importantes] doivent être abordées dans le détail pour les autres bénévoles).

Enfin le processus de « *monstration* » est activé par la bénévole quand elle cherche à :

- Faire équipe avec l'autre bénévole pour confirmer ses propos et marquer sa désapprobation (ϵ [*retour de Pascale*] *intéressant, donne des indications ; ϵ [les consignes données] sont inefficaces*).
- Informer le PE de son choix de tester certaines propositions écartées par ce dernier et en faire le bilan au débriefing (ϵ [*solution de l'arbre droit*] *permet de remonter les jambes et de favoriser l'immersion ; ϵ [solution de l'arbre droit] utile pour faire progresser les élèves*).

Les processus de « *focalisation* », « *d'évitement* », de « *masquage* » et de « *monstration* » sont expérimentés chez le PE. D'une part, le processus de « *focalisation* » conduit Théo à :

- Verrouiller au mieux la cohérence de ses suggestions (*IR [présenter les ateliers] nécessaire de vérifier la faisabilité matérielle ; IR [présenter les ateliers] nécessaire de baliser le temps ; IR [manque d'espace] prévoir une inversion des tâches pendant l'atelier*).
- Analyser les retours de la bénévole pour chercher à déterminer les origines des divers blocages rencontrés par les élèves et ses partenaires (ϵ [*les deux ateliers*] *posent un problème aux bénévoles ; ϵ [chasse au trésor] nécessaire de donner un repère pour la pose des objets*).

D'autre part, le processus « *d'évitement* » est observé plusieurs fois chez le PE pour :

- Éluder certaines questions (*IR [questions de Karine] sont nombreuses ; IR [réguler Karine] éluder certaines questions*).
- Relativiser ses propos ou différer ses retours (*IR [retour de Karine] à relativiser ; IR [en situation de confusion] passer à la suite sans s'attarder ; IR [proposition de Cécile] je me laisse du temps pour réfléchir*).

Le processus de « *compensation* » est expérimenté pour :

- Reconsidérer ses choix pédagogiques et les solutionner par exemple en modifiant à la marge certaines propositions (*IR [manque d'espace] couper l'effectif en deux ; IR [manque d'espace] un groupe d'élèves observe et un groupe nage ; IR [manque d'espace] prévoir une inversion des tâches pendant l'atelier*).
- Tester plusieurs pistes de travail (*IR [faire progresser les élèves en difficulté] nécessaire de tester plusieurs pistes*).

Le processus « *d'évitement* » est activé afin de :

- Contourner les sollicitations qu'il ne juge pas toujours justifiées tout en adoptant une posture d'ouverture (*IR [relation à Karine] cherche à m'imposer son point de vue ; IR [relation à Karine] ne pas montrer de failles ; ε [initiative de Karine] je ne montre pas de désapprobation*).
- Reprendre la totalité des contenus d'un atelier (*IR [Travail des immersions] je propose un nouvel atelier*).

Le processus de « *monstration* », quant à lui, est expérimenté prioritairement pendant les phases de débriefing (*IR [atelier « coulées »] je montre que je prends en considération leurs retours ; IR [relation à Karine] je montre que je l'écoute*).

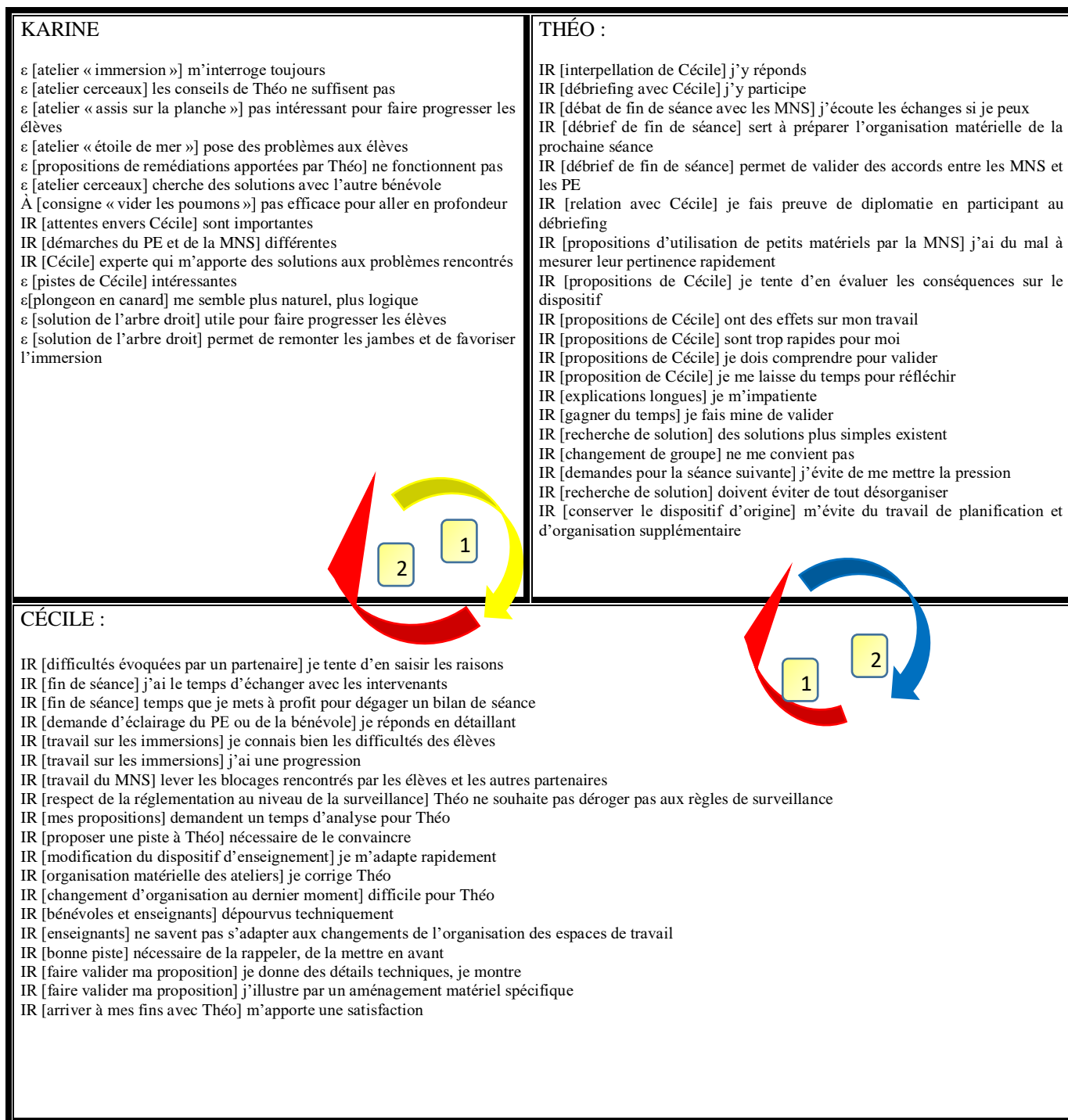
L'analyse de l'ensemble de ces processus chez le PE nous conduit à faire l'hypothèse qu'une part de son activité vise à contourner diverses perturbations significatives. Par l'activation des divers processus évoqués, l'acteur peut alléger sa charge au niveau de la résolution des problèmes, obtenir une certaine « *paix sociale* » avec ses partenaires. En poursuivant de la sorte, il devient possible malgré les multiples blocages de maintenir le niveau d'engagement des bénévoles et espérer un dépassement des indéterminations.

3.2.4. Le débriefing à la piscine constitue le siège de transformations de l'activité collective portée par un enchevêtrement de situations coopératives et compétitives

Comme nous l'avons vu précédemment, les phases de briefing et de débriefing, constituent des lieux et des moments d'interactions pendant lesquelles de nombreuses transactions se jouent. Les distinctions qui émergent de ces rencontres rendent possible une coordination entre les acteurs. La séance du 30 janvier est révélatrice de la manière dont les tensions en jeu entre les trois membres transforment leur activité.

Pour rappel voici l'extrait de l'épisode sur lequel portent nos résultats :

Le déroulement de la séance du 30 janvier conduit les acteurs à faire les mêmes constats. De nouvelles perturbations n'ont pas permis à Karine de mener à bien sa séance. La bénévole est interpellée par Cécile à la fin des ateliers. Les échanges entre les deux actrices conduisent le PE à rejoindre ses partenaires. La MNS écoute les attentes de Karine et réalise une multitude de propositions auxquelles le PE n'adhère pas totalement. Ce dernier dit souhaiter conserver la continuité pédagogique de ses interventions et respecter le cadre de sécurité préalablement défini. Il prend note des propositions de la MNS mais ne les valide pas sur le moment.



Graphique 19 - Liens entre les distinctions des trois acteurs qui permettent la construction de l'activité sociale individuelle dans l'épisode 4.- Histoire 3.

- 1= l'acteur face à l'indétermination initie les interactions avec les autres membres de la triade
- 2= l'acteur considère comme significative l'indétermination de l'autre et engage des transformations au niveau de son activité

L'analyse de cet épisode révèle l'enchevêtrement de plusieurs processus actifs au sein de l'activité sociale individuelle de la triade.

Le graphique ci-dessus met en évidence diverses distinctions qui sont activées pendant cet épisode. L'analyse des savoirs des acteurs nous permettent de mettre en évidence divers processus. Dans cette partie de l'Histoire, le processus de « *surveillance* » est énoncé dès le début des échanges par la MNS qui a du temps pour interpellier et faire un bilan avec la bénévole et le PE en fin de séance.

Ce processus vise à :

- Identifier les blocages rencontrés par les deux autres membres de la triade (*IR [difficultés évoquées par un partenaire] je tente d'en saisir les raisons ; IR [fin de séance] j'ai le temps d'échanger avec les intervenants ; IR [fin de séance] temps que je mets à profit pour dégager un bilan de séance*).
- Percevoir et mesurer les actions du PE pour tenter d'évaluer si ce dernier va valider ses propositions (*IR [respect de la réglementation au niveau de la surveillance] Théo ne souhaite pas déroger pas aux règles de surveillance ; IR [mes propositions] demande un temps d'analyse pour Théo ; IR [proposer une piste à Théo] nécessaire de le convaincre*).
- Comparer les capacités d'adaptation et les connaissances des autres acteurs aux siennes (*IR [modification du dispositif d'enseignement] je m'adapte rapidement ; IR [organisation matérielle des ateliers] je corrige Théo ; IR [changement d'organisation au dernier moment] difficile pour Théo ; IR [bénévoles et enseignants] dépourvus techniquement ; IR [enseignants] ne savent pas s'adapter aux changements de l'organisation des espaces de travail*).

Le processus de « *soutien* » coexiste avec celui de « *surveillance* ». Il est expérimenté lorsque l'actrice envisage de :

- Proposer un panel de pistes (*IR [travail sur les immersions] je connais bien les difficultés des élèves ; IR [travail sur les immersions] j'ai une progression*).
- Apporter des réponses aux attentes pressantes de Karine (*IR [demande d'éclairage du PE ou de la bénévole] je réponds en détaillant*).
- Confirmer sa posture professionnelle d'aidante (*IR [travail du MNS] lever les blocages rencontrés par les élèves et les autres partenaires*).

Enfin, le processus de « *monstration* » accompagne aussi les deux autres processus. Il conduit la MNS à produire de multiples prises de parole, des déplacements et des mises en situation pour mimer les propositions de remédiations. Le processus à l'œuvre est inféodé aux groupes de préoccupation « *Exprimer son expertise et ses capacités d'adaptation* » (IR [*bonne piste*] *nécessaire de la rappeler, de la mettre en avant ; IR [faire valider ma proposition] je donne des détails techniques, je montre ; IR [faire valider ma proposition] j'illustre par un aménagement matériel spécifique ; IR [arriver à mes fins avec Théo] m'apporte une satisfaction*).

L'activation de ces processus nous amène à considérer que la MNS cherche à confirmer son statut particulier de manière plus ou moins consciente auprès du PE. Ils traduisent une intention de revendication professionnelle dans le domaine de l'enseignement de la natation.

Le processus de « *monstration* » souligne le fait que Cécile se présente aux autres membres de la triade comme une force de proposition qui se positionne dans un rapport immédiat aux apprentissages. L'analyse des préoccupations et des distinctions confirme que la MNS, coutumière des bassins, a déjà expérimenté, et ce à de multiples reprises, les diverses suggestions de modification d'ateliers, de groupe d'élèves et d'utilisation du petit matériel (IR [*organisation matérielle des ateliers*] *je peux modifier rapidement ; IR [prise en charge d'un groupe d'élèves] je peux changer de groupe sans difficulté*). Ces distinctions la conduisent à ne pas s'économiser pour argumenter, à chercher à convaincre ses deux interlocuteurs et à proposer des pistes de remédiation dans l'instant.

Certains processus similaires et différents sont aussi énoncés par le PE. Nos résultats révèlent la persistance du processus « *d'évitement* » tout au long des débats qui l'opposent à la MNS. Ce processus est activé dès le début de l'entretien lorsque Théo rejoint le groupe. Il est expérimenté car le PE n'a pas structurellement le temps de débattre en fin de séance aux abords du bassin (IR [*débriefing avec Cécile*] *j'ai peu de temps ; IR [explications longues] je m'impatiente ; IR [mon temps après la séance] est très contraint*). Attendus dans les vestiaires pour assurer la surveillance et le rapatriement des élèves dans le bus, les deux adultes sont soumis à une pression temporelle (IR [*ma présence aux vestiaires est nécessaire*] à laquelle échappe la MNS (IR [*débriefing de fin de séance*] *j'ai du temps*)).

Nos résultats nous ont permis d'identifier la présence du processus « *d'évitement* » lorsque le PE est en difficulté pour se projeter sur les situations d'enseignement. Ainsi ce dernier cherche à gagner du temps en différant ses retours et en prenant du recul sur les nombreux changements proposés (*IR [propositions d'utilisation de petits matériels par la MNS] j'ai du mal à mesurer leur pertinence rapidement ; IR [proposition de Cécile] je me laisse du temps pour réfléchir*). Il souhaite aussi disposer d'une latitude sur les décisions à venir en estimant les effets des suggestions sur sa propre activité et sur l'organisation générale des bassins (*IR [propositions de Cécile] je tente d'en évaluer les conséquences sur le dispositif ; IR [propositions de Cécile] ont des effets sur mon travail ; IR [propositions de Cécile] sont trop rapides pour moi ; IR [propositions de Cécile] j'essaie de suivre ; IR [propositions de Cécile] je dois comprendre pour valider*).

En parallèle du processus « *d'évitement* », nous avons identifié un processus de « *masquage* » chez le PE. Il est révélateur d'une certaine expertise sociale de l'acteur. Il est présent :

- Pendant les phases de participation et d'écoute où le PE fait preuve d'un tact professionnel tout au long des échanges avec Cécile (*IR [relation avec Cécile] je les souhaite courtoises ; IR [relation avec Cécile] je fais preuve de diplomatie*) et en participant au débriefing (*IR [interpellation de Cécile] j'y réponds ; IR [débriefing avec Cécile] j'y participe*).
- Dans les moments où l'acteur évite d'exprimer son impatience (*IR [explications longues] je m'impatiente*).
- En phase d'écoute, lorsque l'acteur n'exprime pas son rejet des avancées de la MNS et qu'il feint de s'intéresser à ses conseils pour gagner du temps (*IR [gagner du temps] je fais mine de valider*).
- Lorsqu'il reste flou (*IR [recherche de solution] des solutions plus simples existent ; IR [changement de groupe] ne me convient pas*).
- Quand le PE ne précise pas ses intentions pour la suite de la séquence (*IR [demandes pour la séance suivante] j'évite de me mettre la pression*).

Enfin, nous retrouvons un processus de « *conservation* ». Il s'instancie chez le PE pour :

- Ne pas reconfigurer le dispositif (*IR [recherche de solution] doit éviter de tout désorganiser*).
- Ne pas complexifier le dispositif afin de ne pas augmenter sa charge de travail (*IR [recherche de solution] des solutions plus simples existent ; IR [conserver le dispositif d'origine] m'évite du travail de planification et d'organisation supplémentaire*).
- Maintenir l'engagement de ses partenaires et obtenir un certain nombre d'accords (*IR [débrief de fin de séance] sert à préparer l'organisation matérielle de la prochaine séance ; IR [débrief de fin de séance] permet de valider des accords entre les MNS et les PE*).
- Conserver une posture d'ouverture (*IR [débat de fin de séance avec les MNS] j'écoute les échanges si je peux ; IR [relation avec Cécile] je fais preuve de diplomatie*).

Enfin du côté de la bénévole, nous avons identifié au cours de cet épisode les processus de « *monstration* » et « *surveillance* ». Le processus de « *monstration* » est visible avant que la bénévole soit apostrophée par la MNS. Les données vidéographiques et les notes ethnographiques soulignent la mine contrariée de Karine. Cet élément devenant suffisamment significatif amène la MNS à l'interpeller afin de comprendre les raisons de cette situation :

Cécile : « Ça allait ? » ;

Karine « Compliqué... Certains enfants descendent au fond de l'eau, mais j'en ai deux vraiment qui sont en difficulté... »

Extrait de l'entretien du 30 janvier

Si le processus est énoncé avant l'entretien, il s'instancie dans la première phase de l'entretien entre les trois protagonistes pour :

- Médiatiser les blocages rencontrés (ϵ [atelier « *immersion* »] m'interroge toujours ; A [consigne « *vider les poumons* »] pas efficace pour aller en profondeur).
- Faire appel au soutien de la MNS (ϵ [proposition de Cécile] intéressante ; ϵ [plongeon en canard] me semble plus naturel, plus logique).
- Souligner son opposition à certains choix du PE en réinvestissant une piste évoquée par la MNS et pourtant déclinée par l'enseignant (ϵ [solution de l'arbre droit] permet de remonter les jambes et de favoriser l'immersion ; ϵ [solution de l'arbre droit] utile pour faire progresser les élèves).

La coexistence de ces processus au sein de la triade nous amène à estimer qu'une alliance de circonstance née de la relation entre les deux actrices. Cette entente conduit à des transformations au sein de la triade. Contraint, le PE finit par modifier une partie des contenus de la séance à venir. Néanmoins, ses choix lui permettent de préserver une continuité pédagogique au niveau des apprentissages tout en maintenant l'engagement de ses partenaires (IR [*conserver le dispositif d'origine*] *m'évite du travail de planification et d'organisation supplémentaire* ; IR [*Travail des immersions*] *je propose un nouvel atelier* ; IR [*recherche de solution*] *doit éviter de tout désorganiser* ; IR [*recherche de solution*] *des solutions plus simples existent* ; IR [*maintenir l'engagement des bénévoles*] *je réussis*). La bénévole obtient des réponses à ses questions et peut se projeter sur la suite de la séquence (IR [*Cécile*] *experte qui m'apporte des solutions aux problèmes rencontrés* ; ε [*pistes de Cécile*] *intéressantes*). Enfin la MNS réussit à faire valider certaines de ses propositions et fait « bouger les lignes » du PE au niveau de l'utilisation du matériel et des consignes de sécurité (IR [*arriver à mes fins avec Théo*] *m'apporte une satisfaction* ; IR [*règle de surveillance*] *je propose des adaptations*).

3.2.5. L'organisation matérielle et l'utilisation des objets : des éléments catalysant des processus coopératifs

Nous avons vu dans l'Histoire précédente que l'espace de travail engendrait des conflits autour des répartitions et des coordinations entre les trois acteurs pour l'usage de l'environnement physique. Au cours de cette Histoire, c'est au niveau des objets que se concentrent les discussions et les négociations. En analysant les savoirs propres des membres de la triade, nous avons relevé qu'une grande partie de distinctions était orientée autour de l'organisation matérielle et des divers objets d'aide à la flottaison :

	PE	Bénévole	MNS
Total des distinctions pour l'Histoire n° 3	69	72	60
Distinctions relatives aux objets	25	43	31
% des distinctions relatives aux objets	36	59	51

Tableau 83 - Rapport en pourcentages des distinctions relatives aux objets au regard de l'ensemble des distinctions

En comparant les résultats pour les trois acteurs, nous constatons que plus de la moitié des distinctions chez la MNS (51,6%) et la bénévole (59,7%) sont orientées autour des objets. L'exploitation du petit matériel, la manière dont les élèves utilisent les éléments de flottaison, les difficultés rencontrées à ce niveau par les adultes focalisent l'attention des intervenants.

Les divers échanges initiés avant, pendant et après la séance de natation soulignent une forme d'interdépendance des membres de la triade. Au regard de ce premier résultat, nous avons examiné comment les processus coopératifs et compétitifs à l'œuvre entre les membres de la triade participaient à cette focalisation sur les objets. Nous en avons identifié trois en lien avec le matériel et son organisation, à savoir les processus de « *surveillance* », de « *focalisation* » et de « *soutien* ». Ces trois processus n'ont pas la même importance selon les acteurs.

Le processus de « *surveillance* » est régulièrement énoncé chez les trois acteurs. Chez la bénévole, il est perceptible au cours des interactions avec les élèves pour détecter de nouvelles conduites typiques ou d'éventuels blocages (ϵ [atelier « assis sur la planche »] difficile pour les élèves ; ϵ [atelier « assis sur la planche »] pas intéressant pour faire progresser les élèves ; ϵ [atelier « assis sur la planche »] compliqué de rester dessus ; ϵ [atelier « assis sur la planche »] élève cherche à nager ; ϵ [atelier « assis sur la planche »] les élèves contournent l'objectif de l'atelier ; ϵ [atelier flottaison] difficile de déplacer la frite le long du corps). Il est actif dans le bus pour juger des actions du PE pendant les phases de bilan (ϵ [réticence de Théo] me fait douter ; IR [Théo dit « ouais »] je connais les signes de désapprobation du PE) ou attendre des remédiations (IR [atelier cerceaux] suppose une réflexion commune pour trouver remédiation ; IR [blocage dans un atelier] j'attends des conseils). Il est de nouveau expérimenté, pendant la séance, pour observer des divergences sur la pertinence des pistes proposées par la MNS ou le PE (ϵ [solution de l'arbre droit] permet de remonter les jambes et de favoriser l'immersion ; ϵ [solution de l'arbre droit] utile pour faire progresser les élèves). Le processus de « *surveillance* » est actif chez la MNS pendant les séances, lorsqu'elle observe les autres adultes pour constater des dysfonctionnements à propos de l'emploi du mannequin par exemple (IR [mauvaise utilisation du matériel par enseignant] nécessaire de l'alerter ; IR [condition d'utilisation du grand mannequin] implique de se renseigner, d'interroger l'enseignant). Ce processus est aussi énoncé pendant les phases de débriefings à la piscine pour mesurer les attentes ou les intentions de la bénévole et du PE (IR [difficultés évoquées par un partenaire] je tente d'en saisir les raisons). Enfin même si le PE semble, dans une moindre mesure, centré sur l'organisation matérielle et l'utilisation des objets (36 % de ses distinctions), le processus de « *surveillance* » est vécu par ce dernier dans le cadre de l'activité sociale-individuelle. Il est activé et conditionne par exemple ses déplacements pendant la séance (IR [Récupérer matériel] suppose d'éviter de croiser un autre groupe d'élèves). Il est aussi expérimenté pendant les phases de débriefings et constitue une aide pour réajuster la planification de séquences (IR [retours de Karine] m'éclaire sur les difficultés des élèves ; IR [retour de Karine] précis ; IR [Karine] bonne mémoire).

Si nos notes ethnographiques mettent en évidence une faible utilisation des objets par la MNS, il apparaît que le processus de « *soutien* » sur cette thématique est majoritairement actif chez elle. Il s'observe notamment pendant les phases de rencontres informelles et les débriefings pour conseiller et réguler les postures des deux autres membres de la triade (*IR [mes conseils sur l'organisation du matériel] sont suivis ; IR [demande d'éclairage sur le matériel] je réponds en détaillant ; IR [organisation matérielle des ateliers] je conseille Théo*). Chaque rencontre est l'occasion d'activer le processus « *de soutien* » pour répondre aux questions des partenaires (*IR [mes conseils sur l'organisation du matériel] sont suivis ; IR [tapis vert] favorise la flexion du buste vers l'avant ; IR [récupérer un anneau lancé en avant] favorise la flexion du buste sur l'avant ; IR [récupérer un objet lancé en avant] favorise le plongeon en canard*). Elle ne tergiverse pas pour répondre aux demandes.

De son côté, le processus de « *focalisation* » est prioritairement énoncé par le PE et dans une moindre mesure par la bénévole. Il est expérimenté tout au long de la séquence en raison des difficultés de l'enseignant pour se projeter (*ε [organisation matérielle du bassin] difficile de me projeter depuis chez moi ; IR [organisation matérielle] pas simple à gérer ; IR [propositions d'utilisation de petits matériels par la MNS] j'ai du mal à mesurer leur pertinence rapidement*). Il est très actif au cours des sollicitations de la bénévole qui lui impose des réponses précises (*IR [demandes de Karine] sont nombreuses ; IR [demande de Karine] j'essaie de répondre*). Le processus de « *focalisation* » est aussi présent lorsque le PE est avec ses élèves. Il est concomitant d'une préoccupation structurant son activité en début de séance à savoir « *récupérer son matériel* » (*IR [Priorités de début de séance] en deuxième avoir mon matériel ; IR [récupérer matériel au dernier moment] difficile car d'autres intervenants peuvent l'utiliser*). Par ailleurs ce processus est visible chez la bénévole lorsqu'elle se concentre sur les blocages qu'elle rencontre en séance avec ses nageurs (*ε [difficulté rencontrée par les élèves] m'interroge sur mon action*) ou au cours des échanges avec ses partenaires pour faire état de ses questionnements ou de ses inquiétudes (*ε [atelier « immersion »] m'interroge toujours ; IR [absence de progrès] m'inquiète*).

3.2.6. L'utilisation de la fiche de préparation : un artefact révélateur d'une divergence de temporalité entre la bénévole et l'enseignant

Comme nous l'avons vu précédemment la fiche de préparation constitue le support des processus de « *soutien* » et de « *surveillance* » lors du débriefing. Ces processus sont expérimentés sur la base de convergences de distinctions. Ils sont visibles chez Karine (*IR [schéma explicatif] aide pour comprendre l'organisation matérielle de l'atelier ; IR [un schéma] permet de gagner du temps ; IR [fiche de préparation] aide à la compréhension ; ε [préparation de la séance] Théo est efficace*).

Ils sont également expérimentés par le PE de manière concomitante dès la phase de planification (*IR [fiche de préparation] m'aide à vérifier cohérence ; IR [fiche de préparation] constitue une aide pour les bénévoles ; IR [fiche de préparation] nécessaire de baliser le temps ; IR [baliser le temps] aide les bénévoles*). Ces processus engagent ainsi les deux acteurs dans une activité coopérative au cours des briefings.

Cependant nos résultats font apparaître, à l'épreuve des situations expérimentées pendant les séances, une divergence de perception des finalités de cet artefact entre la bénévole et le PE.

L'examen des distinctions du PE souligne le fait que la fiche de préparation ne constitue qu'une aide dont les bénévoles peuvent s'inspirer, mais aucunement un déroulé détaillé (*IR [consignes de la fiche de préparation] ne détaillent pas toutes mes intentions ; IR [consignes de la fiche de préparation] pas le temps de tout développer ; IR [consignes de la fiche de préparation] doivent être rapidement lues et faciles à comprendre*). Ce canevas général doit donner les lignes directrices et permettre une mise en action rapide de la bénévole. L'essentiel est que la partenaire soit occupée et que les propositions n'induisent pas l'ennui des élèves (*IR [programmation des temps des ateliers] doit occuper les élèves et les adultes ; IR [programmation des ateliers] doit éviter l'ennui*). Implicitement, l'enseignant compte sur les capacités personnelles de la bénévole pour lire la fiche entre les lignes et trouver les détails concrets de mise en œuvre de la séance.

L'analyse des distinctions de la bénévole nous conduit à considérer que l'actrice a une autre perception de cet artefact. De son point de vue, la fiche de préparation se présente comme un cahier des charges qu'il est nécessaire de suivre jusqu'au bout (*IR [fiche de préparation] nécessaire de tout faire*). D'une part le balisage temporaire des ateliers proposé par le PE est perçu comme une mise en pression continue et engendre de la frustration et un sentiment d'inaccomplissement (*IR [pas le temps de tout faire] engendre de la frustration ; IR [pas le temps de tout faire] des élèves n'apprennent pas ; IR [pas le temps de tout faire] souligne ma frustration*). D'autre part, l'incomplétude de l'artefact et les modifications de dernières minutes engendrent des perturbations (*ε [fiche envoyée différente de fiche présentée] m'interroge ; ε [modification de la fiche de préparation au dernier moment] me perturbe*) et de nombreuses demandes d'éclairage (*IR [fiche de préparation] engendre mon questionnement ; IR [fiche de préparation] manque de détails*).

Un autre résultat émerge de l'analyse de l'activité sociale-individuelle du PE et de la bénévole. Il confirme une opposition marquée entre deux temporalités distinctes, celle de l'enseignant installé sur une temporalité longue et celle de sa partenaire expérimentant l'immédiateté du présent.

Ainsi du côté du PE, le nageur doit expérimenter des situations et des sensations. Sa conception des apprentissages le conduit à considérer que les progrès des élèves se feront progressivement après de multiples répétitions (*IR [donner une tâche] implique de faire expérimenter les élèves de nombreuses fois ; IR [donner une tâche] n'implique pas de faire réussir pendant la séance obligatoirement ; IR [progrès des élèves] demande du temps*). D'autres distinctions soulignent sa position et renforcent la nécessité de concevoir l'enseignement dans une temporalité longue pour les élèves (*IR [difficulté des élèves] pas toujours de réponses ; IR [difficulté des élèves] leur laisser du temps*) et pour lui (*IR [Résoudre une difficulté] me demande un temps de réflexion ; IR [Résoudre une difficulté] difficile pour moi dans l'immédiateté*).

Une autre temporalité est expérimentée du côté de la bénévole. L'examen des préoccupations et des distinctions au cours de son activité individuelle et collective souligne un rapport à l'immédiateté énoncé tout au long des séances de natation (*IR [faire progresser] ne nécessite pas de nombreuses répétitions pendant la séance ; IR [faire progresser] nécessite de passer par des prises de conscience chez les élèves ; IR [prise de conscience des élèves] est rapide*). L'enjeu est de trouver la solution au plus vite en appliquant le petit « truc » qui va débloquent dans l'instant l'apprenant (*IR [élèves en difficulté] nécessaire de trouver un truc ; IR [faire progresser] nécessaire de trouver le petit truc*).

Ces différences de perception de la fiche de préparation et l'opposition de temporalité entre les deux acteurs constituent, selon nous, des éléments sur lesquels se développent les processus compétitifs de « masquage », de « monstration » et « d'évitement » présentés dans les résultats précédents.

3.2.7. Résumé des résultats de l'Histoire 3

Il se dégage pour cette troisième Histoire les points suivants :

Qualitativement :

- Une régularité au niveau de l'enchaînement des processus coopératifs et compétitifs entre les acteurs portés par le cycle des briefings, séances et débriefings.
- La perception de perturbations significatives initiant le déclenchement d'un processus de « *compensation* » combiné à d'autres processus coopératifs et compétitifs.
- Une alternance des émotions calée sur le cycle des briefings et débriefings dans le bus.
- Le débriefing à la piscine constitue un catalyseur des transformations de l'activité collective.
- L'organisation matérielle et l'utilisation des objets se présentent comme des éléments favorisant certains processus coopératifs.
- L'analyse de la perception de la fiche de préparation confirme une divergence de temporalité entre la bénévole et l'enseignant.

Quantitativement :

Certaines préoccupations sont similaires, avec des différences significatives entre deux ou trois acteurs comme :

- Gérer les élèves pendant la séance.
- Trouver des solutions aux problèmes rencontrés par l'utilisation du petit matériel.
- Prendre en charge et gérer la relation avec les autres partenaires.
- Produire des jugements.
- Découvrir et apprendre.

D'autres préoccupations sont nettement distinctes comme :

- Le fait de recueillir un maximum d'informations du côté du PE.
- Une intention d'être exhaustive dans ses retours pour la bénévole.
- Une intention pour la MNS d'apporter un soutien au niveau de l'organisation matérielle.

Nous proposons de reprendre l'ensemble des résultats présentés sous la forme d'une synthèse et de les discuter dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 7

DISCUSSION GENERALE

Dans ce dernier chapitre, nous proposons une discussion des résultats de cette étude dans une optique d'élargissement à l'analyse de partenariats situés dans le domaine de l'enseignement et de leur développement technologique.

Ce chapitre est composé de quatre sections :

- La première section présente une synthèse des résultats.
- La deuxième section confronte nos résultats à certains travaux relatifs au partenariat évoqué dans cette recherche. Nous allons aussi, de manière spécifique, comparer notre analyse aux avancées de quelques chercheurs adoptant le point de vue énoncé.
- La troisième section discute des intérêts, des limites et des pistes de dispositifs technologiques pour la formation des partenaires.
- Enfin la dernière section présente les apports de cette recherche au programme de recherche du cours d'action.

1. Synthèse générale des résultats

1.1. L'activité coopérative, tactique et compétitive se construit sur les bases d'un enchevêtrement de multiples processus

Au fil des Histoires, un enchevêtrement de processus coopératifs, tactiques et compétitifs est à l'œuvre pour permettre le développement d'une activité individuelle et collective au sein de la triade. Ces processus sont expérimentés au fil des épisodes pour faire face aux diverses indéterminations qui s'enchaînent. La plupart des perturbations vécues sont principalement liées à des difficultés rencontrées par les élèves, à des questionnements sur l'organisation des espaces de travail et l'utilisation des artefacts.

Nos résultats permettent de décrire des processus de l'activité individuelle et collective. Ils font apparaître une activité coopérative¹⁶ orientée autour du partage de préoccupations communes. La coopération s'observe à différents moments de la séquence. Au briefing, pendant la séance et au débriefing, en énonçant les processus de « *soutien* » et de « *focalisation* » les membres de la triade tentent de se communiquer un maximum d'informations pour permettre le bon déroulement de la séance. L'attention portée par chacun aux explications des autres, l'aide dans les phases de tensions ou de doutes (Histoires 2 et 3), l'implication forte pendant les ateliers pour s'adapter aux multiples changements sont révélateurs d'un engagement commun pour assurer le dépassement des diverses indéterminations. C'est, par exemple, le cas du PE qui accompagne la bénévole dans sa quête pour régler le problème d'immersion de certains nageurs. Ces processus qui engagent la coopération d'au moins deux acteurs ne sont pas toujours la résultante d'une concertation au cours des rencontres institutionnalisées. Ils passent aussi par le biais d'échanges informels où s'expérimente un processus de « *compensation* » lorsqu'un ou plusieurs acteurs perçoivent des faiblesses ou des manques chez un ou plusieurs membres du collectif. Ce processus de « *compensation* » va alors se concrétiser lorsque l'un d'entre eux se trouvant dans l'embarras pour répondre aux attentes multiples amène les autres acteurs à prendre certaines initiatives. Il permettra diverses adaptations qui conduiront in fine à un nouvel équilibre des situations. Cela témoigne d'une forme d'interdépendance entre les trois acteurs, par exemple lorsque le PE va aider la bénévole dans l'Histoire 1. Plus tard, il s'actualise lorsque Karine ressentant un manque de précision dans les consignes données par l'enseignant va chercher des

¹⁶ Par coopératif, nous entendons des processus se formant à partir d'un arrière-plan d'attentes partagées au sein de la triade. Ici les trois acteurs interpréteraient de manière collective ou considéreraient comme significatif un événement ou une indétermination. Les significations, les préoccupations sont tournées vers les autres.

solutions auprès de la MNS dans l'Histoire 2. Le processus de « *compensation* » enchevêtré aux processus de « *surveillance* » et de « *soutien* » amène Cécile à combler les faiblesses qu'elle perçoit en apportant des réponses à l'utilisation des artefacts dans l'Histoire 3. Toutefois certains épisodes (épisodes 2 et 3 dans l'Histoire 1 ; épisodes 1, 2 et 4 dans l'Histoire 2 et épisodes de 2 à 5 dans l'Histoire 3) nous informent sur le fait que l'activité individuelle et collective n'est pas figée. Les processus s'enchaînent ainsi de manière dynamique au gré des interactions.

Par ailleurs, nos résultats mettent en avant une alternance entre des processus coopératifs et des processus tactiques et compétitifs¹⁷. Ces processus sont identifiés lorsque, face à des perturbations significatives pour un ou plusieurs membres de la triade, les préoccupations et les savoirs des acteurs traduisent une intention de prendre du recul sur une situation. Les processus de « *masquage* » et « *d'évitement* » sont par exemple énoncés par le PE qui fait mine de « *réfléchir* » au cours du débriefing du 30 janvier suite aux diverses propositions de la MNS. Ils sont aussi expérimentés par la bénévoles et Cécile pour éviter de s'engager dans des débats qu'elles considèrent comme stériles ou lorsqu'elles perçoivent dans les actions adverses une absence de reconnaissance de leurs efforts ou des doutes sur leurs propositions de remédiations. Ces éléments s'expriment particulièrement chez Cécile et Théo au cours des épisodes des Histoires 2 et 3. Enfin ces processus de « *masquage* » et « *d'évitement* » sont expérimentés dans des situations où les acteurs cherchent à esquiver des critiques ou à se préserver en tentant d'améliorer personnellement leurs conditions de travail (Histoire 3).

Dans les Histoires, les processus compétitifs pouvaient précéder et/ou suivre un processus coopératif notamment entre le PE et la MNS. Sur la base de préoccupations divergentes (conserver ou modifier l'organisation spatiale des bassins), mais aussi concurrentes (gagner des espaces de travail), les processus de « *maintien* », de « *surveillance* » et de « *monstration* » conduiront Cécile et Théo à s'affronter en se perturbant mutuellement. Ces processus vont générer des négociations, par exemple, pour l'obtention d'espaces de travail (Histoire 2). Ils vont aussi engendrer des rivalités pour proposer à la bénévoles des solutions d'ateliers alternatifs. Ils vont plus tard permettre au PE de conserver ou reprendre le contrôle du dispositif d'enseignement (Histoires 1 et 2). Le processus de « *monstration* »

¹⁷ Par tactique, nous entendons des situations où émergent et se renforcent des préoccupations et des savoirs opportunistes, pragmatiques, visant à conserver une neutralité ou à jouer dans une logique individuelle quelquefois ou collective d'autres fois (comme écouter les doléances d'un autre acteur sans s'engager personnellement, compenser une faiblesse perçue pour éviter in fine d'avoir à régler plus tard un blocage).

Par compétitif, nous entendons des processus qui conduisent les acteurs à rentrer dans une forme de rivalité pour obtenir un gain qu'il soit symbolique (de reconnaissance ou de notoriété) ou matériel (gagner un espace, du temps, ou un avantage en nature)). Ici les significations et les préoccupations sont tournées vers soi.

est ainsi révélateur de la manière dont Cécile obtient le soutien de Karine pour construire une alliance de circonstance dans l'optique de prendre l'ascendant sur le PE au cours des Histoires 2 et 3.

Enfin, l'analyse des Histoires révèle aussi la proximité temporelle d'une activité coopérative, tactique et compétitive. C'est le cas au cours de la deuxième Histoire, par exemple, où divers processus (*soutien, focalisation, surveillance, compensation*) sont activés pour garantir l'arrivée dans le grand bassin d'un maître-nageur supplémentaire. Cela n'empêche pas une activation des processus de « *maintien* », de « *masquage* » de « *monstration* » et « *d'évitement* » pour conduire les acteurs à s'opposer ou se protéger individuellement pour améliorer leurs propres conditions de travail en dépassant les prescriptions officielles. Ces alternances des divers processus cités conduisent ainsi à une recombinaison de leurs préoccupations et permettent à chacun de construire de nouvelles distinctions.

1.2. Expérimenter des transformations des préoccupations et des savoirs par le biais de l'activité d'enquête

Les résultats font l'état d'une continuité du processus de l'enquête auprès de l'ensemble des membres. Ils témoignent aussi de son importance pour favoriser l'émergence des distinctions.

Dans toutes les Histoires, un processus d'enquête continu a été mis en œuvre quel que soit le moment analysé. Karine et Théo, par exemple, sont allés chercher dans les remarques de briefing et les retours de débriefings des pistes de remédiation pour leur poste de travail et la planification de la suite de la séquence. Cécile, de son côté, a tenté de sonder les anticipations du PE car elle avait elle-même des attentes précises. Une posture proactive s'observe dès lors et conduit les trois acteurs à se responsabiliser, à anticiper et à prendre des initiatives sur l'action. Cécile puis Karine dans les Histoires 2 et 3, ont, par exemple, impulsé un changement dans le dispositif d'enseignement. De son côté, Théo a utilisé les retours des bénévoles pour modifier l'organisation des ateliers dans les Histoires 1 et 3. À partir du déroulement de leurs enquêtes, les processus coopératifs, tactiques et compétitifs ont conduit les membres de la triade au développement d'une activité individuelle et/ou collective au gré du partage des indéterminations. Par moments les acteurs ont ainsi tenté d'obtenir des réponses pour optimiser au mieux les séances de natation (Histoires 1 et 3), gérer les rapports de forces (dans les trois Histoires) afin d'améliorer leurs propres conditions de travail ou du moins réduire leur charge de travail (Histoires 2 et 3). Nous faisons l'hypothèse que cette continuité du processus de l'enquête peut s'observer dans toutes les situations porteuses d'indéterminations.

Cependant si la production d'enquêtes semble permanente, nos résultats ont souligné une répartition inégale dans le temps de ce processus. Au cours des trois Histoires, il apparaît que les moments de rencontre (briefings, débriefings et les échanges informels) ont constitué des temps privilégiés pour conduire les acteurs à développer des enquêtes. Au fil des échanges avec les autres partenaires, du partage ou pas d'inquiétudes, de composantes significatives comme les émotions perçues, les individus ont observé leurs partenaires et tenté de s'adapter à leur situation. C'était par exemple le cas dans l'épisode 3 de la première Histoire qui a conduit Théo à modifier le contenu de la séance du 7 février suite aux agacements de Karine et aux propositions de Cécile.

D'autre part, nous avons constaté que les enquêtes n'étaient pas basées sur un partage systématique d'indéterminations. Au cours des différents épisodes, les indéterminations pouvaient être perçues comme significatives pour au moins deux membres de la triade. C'était le cas lorsque les trois acteurs se sont penchés sur les solutions à trouver pour permettre à quelques élèves de régler leur problème d'immersion ou ont focalisé leur attention sur l'utilisation des éléments de flottaison (Histoires 1 et 3). Toutefois dans plusieurs épisodes, le processus d'enquête était déclenché par la préoccupation d'un seul acteur. Les Histoires 1 et 2 ont montré ainsi comment Cécile a cherché à modifier l'organisation spatiale des bassins. Les Histoires 2 et 3 ont ainsi montré comment, au cours des divers rapports de force avec la MNS, Théo a enclenché une série de perturbations au sein de l'activité collective.

Nous avons aussi pu montrer que les déséquilibres liés à ces perturbations avaient des effets sur les savoirs. En pistant les distinctions, nous avons constaté que des éléments de référentiel similaires pouvaient émerger chez plusieurs acteurs. Les partenaires au cours des diverses interactions ont pu faire l'expérience d'émergences qui ont conduit à des transformations de l'activité individuelle et collective. Des éléments de l'environnement sont ainsi devenus significatifs pour deux ou trois acteurs et ont conduit à l'émergence de nouveaux savoirs. Par exemple, sous l'impulsion de Cécile, Théo a testé des propositions et modifié l'organisation des bassins initialement prévue ainsi que les contenus de certains ateliers (Histoires 1 et 2). Ces changements ont conduit la MNS et la bénévole à expérimenter de nouvelles indéterminations qui ont à leur tour engagé des évolutions du référentiel de l'enseignant. Enfin si les perturbations et les savoirs devenaient significatifs dans certaines situations, nos résultats ont révélé que les distinctions de la bénévole modifiaient, de manière évidente, l'activité routinière des deux autres membres de la triade. Ces résultats étaient contre-intuitifs en raison du statut et des attentes institutionnelles auxquelles était rattachée cette actrice. En effet dans les textes, la bénévole est une assistante qui peut remplir une mission d'animation des ateliers selon les modalités fixées par l'enseignant. Supposée non-experte a priori, elle est considérée comme subordonnée dans la relation

avec l'enseignant et le MNS par les textes de l'Éducation nationale (Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2017) Néanmoins les résultats nous ont permis de confirmer que le PE comme la MNS reconnaissaient l'expertise de leur partenaire. Ces derniers déclenchaient ainsi, à différentes échelles temporelles, le processus d'enquête pour retrouver un équilibre et des habitudes au niveau du déroulement des ateliers (Histoire 1) ou pour gagner un espace de travail (Histoire 2) ou pour faire des choix au niveau des divers artefacts (Histoire 3).

1.3. Les émotions¹⁸ associées à divers processus et aux transformations des savoirs

En partant de la perspective des acteurs, nos résultats montrent que des processus en lien avec divers savoirs étaient expérimentés de façon concomitante avec certaines de leurs émotions. Au cours des moments de rencontre qui étaient régulièrement le siège de tensions, les processus de « *masquage* » ou de « *monstration* » visaient à exacerber ou cacher des émotions au fil de l'actualisation de leurs préoccupations et de leurs savoirs. Ainsi par moments, l'activation des processus de « *surveillance* » et de « *monstration* » conduisait certains acteurs à rassurer leurs partenaires en exagérant les progrès des élèves pour atténuer les phases d'anxiété perçues (cas du PE avec la bénévole dans l'Histoire 1 et de la bénévole à destination de son homologue dans l'Histoire 3). À d'autres moments, les émotions enchâssées dans les processus de « *masquage* » et de « *compensation* » avaient une fonction régulatrice qui tendait à apaiser les dissensions ou à réduire la charge affective (cas de la MNS qui s'est rabattue vers le petit bassin à l'Histoire 2). L'analyse des distinctions qui émergeaient de l'activité d'enquête des membres de la triade nous a permis d'identifier certaines régularités au niveau des émotions ressenties de manière individuelle ou collective par la triade. Nous avons pu constater, dans la troisième Histoire par exemple, que le cycle des briefings et débriefings conduisait au renouvellement d'un cycle d'émotions alternant successivement des phases d'optimisme et de déconvenues.

Nos résultats nous ont aussi permis de constater que les émotions étaient concomitantes de certains savoirs et de divers processus coopératifs, tactiques et compétitifs. Elles s'observaient lorsque par exemple la bénévole, pleine de doutes et confuse, activait un processus de « *surveillance* » et

¹⁸ En rejoignant Visioli, « *Les émotions sont notamment envisagées dans la perspective de la théorie du cours d'action pour qui les significations émergent des actions entreprises, des interprétations réalisées et des émotions ressenties. Dans ce cas, les rapports entre action, cognition et émotion ne sont plus envisagés sous l'angle de rapports de cause à effet : il s'agit de comprendre la dynamique d'interaction et de co-définition entre ces différentes facettes de l'activité humaine qui forment un tout indissociable. Il s'agit alors d'étudier les émotions comme contenus de signification, comme composantes de l'activité, de l'expérience humaine en même temps que les autres composantes* » (Visioli et al., 2015b, p. 213).

augmentait son niveau de vigilance suite à l'accumulation d'erreurs de ses partenaires (Histoire 1). Cette transformation induisait un questionnement et un changement de posture qui devenaient perceptibles par les autres membres du collectif. Ces éléments nous ont ainsi permis d'identifier une augmentation progressive du niveau d'agacement chez le PE et de fébrilité chez la MNS avant que l'organisation des ateliers soit modifiée. Ils nous ont aussi conduits à nous questionner sur les liens entre les émotions et les savoirs. Nous nous sommes interrogés pour déterminer si l'émergence des émotions, leurs évolutions au cours des Histoires avaient des incidences sur la transformation des savoirs. Les résultats nous ont amenés à considérer que les émotions avaient un effet perturbateur qui déclenchait quelquefois l'action. Elles pouvaient faire « *choc* » lorsqu'elles étaient perçues par un ou plusieurs membres de la triade. D'une part, au niveau individuel, nous avons vu que le stress généré par la crainte d'une critique amenait le PE à diverses confusions au cours de sa présentation au briefing du 24 janvier. Au final, ces erreurs l'entraînaient à modifier les contenus des ateliers (Histoires 1 et 3). D'autre part, au niveau collectif, nous avons constaté une forme de compassion entre la bénévoles empathique et ses homologues qui avait aussi un effet sur ses actions. Par exemple, pendant la séance du 30 janvier, Karine constate que Bernard n'a pas saisi les consignes du PE. Ce dernier est en difficulté pour passer les consignes des ateliers et gérer les élèves. Face à cette situation, elle rentre en « *résonnance* » avec lui et adopte une posture altruiste (car coûteuse pour elle) en tutorant son homologue en pleine phase d'égarement.

Des formes de similitudes émotionnelles ont été analysées au cours de la succession des différents moments de rencontre entre les acteurs notamment lorsque Cécile et Théo ont partagé du ressentiment au cours des échanges pour le découpage des espaces de travail. Cela a conduit la MNS à modifier le contenu de sa séance et le PE à composer avec les prescriptions officielles. Dans cette Histoire, nous faisons l'hypothèse que ce sont les émotions rattachées aux préoccupations concurrentes des acteurs qui ont permis l'émergence de distinctions.

Cependant d'autres résultats nous amènent à relativiser le rôle des émotions sur la transformation des savoirs. Au cours de l'Histoire 3, nous avons pu mettre en évidence un lien entre l'apparition, l'alternance et la permanence de certaines émotions pendant les briefings et les débriefings. Les rencontres au briefing d'une tonalité optimiste étaient systématiquement suivies, après la séance auprès des élèves, de phases de doutes entraînant une grande perplexité chez les encadrants. Nous avons relevé des transformations dans l'activité des acteurs comme l'anticipation au niveau de l'organisation matérielle, l'augmentation du niveau de vigilance ou la vérification des attentes de chacun. Au cours des trois Histoires, nous avons pu montrer comment chaque intervenant gardait ou prenait le contrôle

du dispositif avec tact, pour maintenir l'engagement des bénévoles ou tout simplement conserver de bonnes relations avec les autres membres du collectif. Cependant si les émotions semblaient anticiper voire être un moyen pour motiver l'action à venir, elles étaient portées par des savoirs déjà installés. Ainsi les trois acteurs ont expérimenté de manière sensible, le renforcement de toute une série de distinctions pour soutenir les uns, rassurer les autres. C'était le cas de Théo, par exemple, qui aidait Karine à baliser le temps des ateliers dans le but de réguler l'anxiété de cette dernière. Ainsi les acteurs ont aussi usé de diplomatie pour éviter de froisser et éventuellement provoquer du ressentiment. Dès lors dans les diverses situations analysées, les acteurs ont mis en place une activité qui tendait à éviter l'escalade de tensions lors des conflits. Par exemple, Théo a énoncé un processus de « *masquage* » pour éviter d'exposer son sentiment d'agacement dans l'Histoire 1. Au cours de la deuxième Histoire, Cécile a mis en œuvre un processus « *d'évitement* » pour ne pas rentrer en conflit avec le PE. Enfin Karine, au cours de la troisième Histoire, a expérimenté un processus de « *compensation* » pour éviter de subir les effets des dysfonctionnements relatifs à l'organisation matérielle en prenant en charge l'autre bénévole.

En conclusion, nos résultats démontrent l'existence d'un lien soutenu entre les émotions, les processus coopératifs, tactiques, compétitifs et les savoirs. Nous rejoignons certains chercheurs (Ria et Chaliès, 2003; Ria et Durand, 2001; Ria et Rayou, 2008; Visioli et al., 2015a; Visioli et Ria, 2010) en considérant que les états affectifs peuvent être quelquefois la conséquence de transformation car ils semblent imbriqués dans la dynamique des préoccupations et des savoirs des acteurs. À l'aune de notre travail, nous considérons que les émotions accompagnent les bifurcations des savoirs. Ainsi ces émotions peuvent accompagner la transformation du référentiel des acteurs et permettre de stimuler les processus coopératifs, tactiques et compétitifs qui se déploient au sein de l'activité individuelle et collective.

1.4. Une confrontation des temporalités entre le PE et les autres acteurs

Les résultats mettent en évidence une pluralité des temporalités chez l'ensemble des membres de la triade au cours des trois Histoires. De manière générale leur temporalité est composite, passant de l'échéance de plusieurs jours, lorsque par exemple, le PE et la MNS engagent une réflexion pour la séance de la semaine suivante, à la simultanéité au cours des débats.

Néanmoins des différences marquées apparaissent entre les acteurs sur ce point. L'analyse des préoccupations et des distinctions montre que l'enseignant a besoin de temps pour résoudre les diverses

indéterminations auxquelles il est confronté. L'analyse des préoccupations et des distinctions du PE et l'activation des processus de « *surveillance* » et de « *focalisation* » traduisent un souhait de mesurer la pertinence des apports à l'égard de la bénévole. Face à des situations perçues comme complexes, il est aussi nécessaire d'envisager les conséquences des changements proposés par la MNS. En déclenchant une succession d'enquêtes, l'enseignant cherche continuellement à différer ses retours, à contrôler ses propos tout en répondant quelquefois à regret devant l'urgence des demandes. Cette caractéristique de son activité qui conduit le PE à se situer dans le passé (lorsqu'il analyse les situations vécues) ou dans le futur (lorsqu'il planifie les séances) a des incidences sur les relations et les tensions vécues avec ses partenaires.

Les résultats du côté des deux autres actrices traduisent un engagement dans le présent de la situation. L'analyse des préoccupations et des savoirs de la bénévole et de la MNS révèle qu'elles sont engagées dans les débats avec le PE, qu'elles expriment des attentes qui supposent une immédiateté des réponses, lorsque par exemple la bénévole espère une remédiation dans l'Histoire 1 ou que la MNS cherche à valider le changement d'organisation spatiale du bassin (Histoire 2). Cette temporalité de « *l'éphémère* » inscrite dans les distinctions de Cécile et Karine perturbe systématiquement l'activité du PE. Cela conduit les deux intervenantes à agir dans l'urgence et à entraîner l'enseignant dans la spirale de « *l'ici et maintenant* ». Ce croisement entre le temps long voulu et vécu par le PE et le temps court expérimenté par les deux autres actrices ont des effets sur l'activité collective. L'affrontement entre ces acteurs qui ont des temporalités différentes est source de discordance et engage le développement des processus coopératifs et concurrentiels. À titre d'illustration, il favorise, par l'activation du processus de « *monstration* », un rapprochement de la bénévole, qui attend des réponses rapides, vers la MNS. Très rapidement un processus de « *soutien* » est édicté par Cécile pour apporter promptement toute une série de solutions au problème des immersions (Histoires 1 et 3). Dans d'autres situations, nos analyses des préoccupations et des distinctions montrent comment la MNS tente de prendre l'ascendant sur le PE en présentant des alternatives qui remettent en cause la continuité pédagogique de ce dernier (Histoire 3). Cette opposition entre les deux types de temporalité conduit également à des négociations et des bifurcations porteuses de nouveaux savoirs. C'est le cas notamment lorsque le PE, sous la pression de ses partenaires, modifie l'organisation des ateliers pour la séance du 7 février (Histoire 1).

2. Apports de la recherche sur les relations partenariales

2.1. Des processus à questionner pour ouvrir la boîte noire d'un partenariat situé

L'étude de l'activité du collectif que nous avons engagée s'est appuyée sur une analyse fine de leurs interactions. Les résultats apportent un éclairage sur la manière dont les différents processus participent à une transformation des composantes de l'expérience des acteurs et concrétisent l'émergence de disposition à agir. Ces éléments nous conduisent à nous positionner au regard d'autres travaux sur le partenariat en considérant que compte tenu de la complexité des processus en jeu, il est nécessaire d'explorer de manière plus systématique ce champ de recherche. Nous rejoignons, par exemple, Corinne Mérini sur l'idée qu'il vaut mieux étudier des processus qui se déroulent dans le temps et laissent peu de traces. Pour cette autrice, le partenariat ne se situe pas dans des projets mais dans l'action (Mérini, 2001).

Un certain nombre de recherches française en ergonomie ciblé en EPS a produit des résultats qui plaident pour la reconnaissance de la complexité des situations étudiées et la richesse des processus en jeu. Dans le cadre de notre revue de littérature, nous avons pu identifier quelques travaux qui avançaient des analyses relatives à l'émergence et au développement de ces processus.

Nous pensons notamment aux avancées :

- Sur les processus de régulation, de coopération et de coordination (Saury et al., 2010).
- Sur les processus de construction de signification en action. Ces études sous-tendaient des formes d'adoption et de partage progressif d'une même préoccupation typique, processus sous-jacents à ceux de convergence, en situation complexe et dynamique (Bourbousson et al., 2008, 2011).
- Sur les processus de construction et d'individuation (Poizat et al., 2008; Poizat et Durand, 2015).
- Sur les processus d'appropriation (Terré et al., 2020).

Nos résultats rejoignent ces travaux et montrent, d'une part, que les processus que nous avons caractérisés n'étaient pas figés. Les processus coopératifs, par exemple, pouvaient s'enchaîner rapidement au fil des indéterminations et même avoir une forte proximité temporelle. Il n'était pas rare d'observer le processus de « *surveillance* » succéder rapidement au processus de « *masquage* » au cours de certains épisodes. D'autre part, l'analyse des processus pointe diverses transformations individuelles et collectives des préoccupations et des savoirs des acteurs. Notre focale sur les processus

nous a ainsi permis de rejoindre Mérini et Ponté sur le fait que l'activité d'acteurs engagés dans un collectif se déroulait de « *manière opportuniste et sur la base d'accords noués ponctuellement* » (Mérini et Ponté, 2009, p. 12). Tout au long des Histoires, nous avons pu montrer que les préoccupations des acteurs étaient fluctuantes et enclenchaient par moments des processus coopératifs, tactiques ou compétitifs au gré des indéterminations.

Mérini et Ponté mettent en avant des compétences organisationnelles qui permettent aux acteurs de piloter des négociations, de structurer un système de communication et de reconnaître la structure hiérarchique pour la concertation et la prise de décision. En parallèle, ils les séparent de compétences psycho-sociales et personnelles qui permettent de posséder « *des qualités relationnelles de communication, d'écoute, de disponibilité, de solidarité, de souplesse et des facultés d'adaptation* » (Mérini et Ponté, 2009, p. 15). Au cours de plusieurs épisodes, nous avons pu montrer que l'activation de plusieurs processus amène les acteurs à conjuguer leurs dispositions à agir. Pour illustrer notre propos, nous avons pu analyser, à travers des décisions collectives, comment les acteurs s'organisaient pour rechercher une solution afin de favoriser l'immersion des élèves. Nos résultats révèlent aussi l'importance des processus qui mettent en évidence les qualités relationnelles, d'écoute, de disponibilité, de solidarité, de souplesse, d'adaptation et de partage des acteurs qui vont jusqu'à conduire le PE et la MNS à parfois renoncer de leur projet.

Si nous rejoignons en partie certains travaux sur le partenariat, nos résultats nous conduisent à nous distancier d'autres analyses. En effet nos résultats tentent à relativiser divers propos. Il y a quelques années, il était attendu que les parents se soumettent aux exigences de l'école sans être impliqués de près ou de loin à la définition du partenariat (Maubant, 2008). Plus récemment les incitations à la prise de responsabilités par les parents se sont multipliées dans les discours institutionnels (Feyfant, 2015; Moussay et Aknouche, 2018). Si en effet dans certaines situations l'association des parents s'est faite à partir des attentes de l'école (Glasman, 2020), dans notre étude, nous avons pu montrer que le parent bénévole, de par son activité à la piscine, avait un effet notable sur l'activité de l'enseignant et de la MNS. Grâce au programme de recherche du cours d'action, nous pouvons aussi affirmer que certains parents bénévoles impliqués au sein de la triade possèdent des savoirs qui leur permettent de saisir les codes scolaires (attentes, règles de surveillance spécifiques pendant l'accueil des scolaires, etc.). Cet élément nous conduit à considérer que Karine n'est pas représentative d'un parent issu d'un milieu populaire que certains chercheurs évoquent pour souligner la fracture sociale entre l'école et les familles d'origine modeste (Perier, 2008).

Nos résultats mettent à jour des processus coopératifs qui permettent à chacun de composer avec l'autre, de montrer diverses formes d'ouverture et d'aide à la prise en charge. Ces éléments tendent à dédramatiser certains discours alarmistes relatifs aux dysfonctionnements du système scolaire (Bonnéry, 2006), en insistant sur le caractère complexe de situations regroupant des acteurs de culture et de statut différents. Si dans certains contextes de travail, il peut exister un déséquilibre dans les rapports entre l'enseignant et les partenaires (Grangeat, 2008), notre étude souligne une forme d'équilibre entre les trois membres de la triade. Les acteurs ont négocié, partagé des préoccupations, des valeurs et se sont mutuellement reconnus.

Si, comme le précisent certains auteurs, les acteurs de différentes catégories professionnelles coexistent mais ne se croisent pas et ne se mélangent pas forcément à l'école (Lebon et Simonet, 2017), les résultats de notre étude modèrent ces affirmations. Au fil des séances, nous avons pu relever de nombreuses interactions et de multiples échanges informels qui par moment ont permis aux acteurs de construire des significations similaires contributives de l'activité collective de la triade.

Par ailleurs, si certains parents d'élèves considèrent l'école comme un service à consommer (Matias et Lemerise, 2006), nous pouvons affirmer que la configuration originale que nous avons étudiée prend des distances avec cette conception. En effet, ici ce sont les services de l'Éducation nationale et les collectivités qui sont dans l'obligation de faire appel à d'autres intervenants bénévoles pour obtenir un soutien car ces institutions ne sont pas en capacité de rémunérer suffisamment des professionnels pour assurer l'enseignement de la natation en primaire. Cette situation produit un partenariat original en introduisant un acteur qui peut adopter deux postures que nous considérons, d'une certaine façon, complémentaires à savoir celle de bénévole et celle de parent d'élève. Nos résultats de l'analyse individuelle et collective de l'activité de Karine confirme qu'elle n'agit pas en tant que parent qui s'occuperait de son enfant. En effet dans notre recherche, cette actrice, par son implication à destination des élèves et des adultes, adopte un statut de bénévole, c'est-à-dire une personne qui mène une action non rémunérée en s'intéressant à l'activité des élèves et des adultes. L'analyse de son activité nous a permis de dégager des résultats intéressants qui tendent à souligner la complexité des situations. Nous avons pu, par exemple, démontrer que les savoirs mobilisés par cette bénévole, dont on aurait pu penser qu'ils étaient uniquement accessibles aux spécialistes (mesurer l'efficacité d'un atelier, apporter des remédiations ciblées), ont généré des perturbations et influencé l'activité des deux autres acteurs.

Enfin, notre travail nous conduit à discuter les termes de « *résistance aux changements des individus en général ou au partenariat en particulier* » (Maroy, 2006). En rejoignant les critiques de Stiegler (2019) et en adoptant les présupposés du programme de recherche du cours d'action, nous considérons que l'acteur s'engage dans l'action de manière cohérente et la plus intelligente possible de son point de vue à l'instant T. Nos résultats vont dans ce sens et tendent à critiquer cette forme d'essentialisme social qui considérerait que les acteurs seraient résistants en soi à toute forme d'évolution professionnelle ou de réforme par exemple. Pour notre part, nos résultats montrent qu'il n'y a pas vraiment de « *résistance* » c'est-à-dire un état stable d'opposition aux changements mais plutôt une activité individuelle et collective porteuse de multiples processus qui engage à des adaptations progressives et situées. À travers ces processus, certains facteurs de stabilité sont cependant présents au cours des trois Histoires, tels que la recherche de confort au travail ou l'activité routinière. Dès lors, nous empruntons une voie médiane en considérant que l'activité de la triade oscille entre des phases de transformations et des phases de stabilité.

2.2. L'activité d'enquête est enchâssée dans l'activité routinière

Notre travail nous a permis de saisir que l'activité d'enquête amenait l'acteur, faisant face à diverses indéterminations, à réaliser des essais, des tâtonnements pour répondre à des préoccupations, à savoir dépasser les divers obstacles rencontrés dans sa pratique. Cette activité d'enquête était perceptible à travers des remémorations, des jugements et une réévaluation permanente des situations vécues. En parallèle de cette activité réflexive, nous avons aussi observé une activité routinière où les comportements des acteurs pouvaient davantage s'approcher de réponses automatiques. Nous avons pu, par exemple, saisir comment la MNS mettait en place des actions routinisées et anticipait, par des retours conventionnels, des situations prévisibles d'aménagement de bassin ou de propositions d'ateliers (Histoires 2 et 3). Nos résultats ont ainsi montré que l'activité d'enquête et l'activité routinière coexistaient et étaient totalement imbriquées. Pour illustrer notre propos, nous avons constaté que des distinctions étaient extrapolées par la MNS et la bénévoles à partir d'expériences passées (par exemple *IR [plongeon en canard] permet l'immersion en profondeur*) pendant l'entretien avec le PE au cours du débriefing du 30 janvier. Cependant simultanément à cette réponse automatique, l'activité d'enquête conduisait Cécile et Karine à tenter de déterminer comment l'enseignant recevrait cette proposition.

Si nos résultats montrent que l'activité d'enquête est donc continue même pendant les phases soutenues par des habitudes, ils nous conduisent à questionner la pertinence de certaines instructions de l'Éducation nationale et le référentiel des compétences du professeur des écoles (Ministère de l'Éducation Nationale de la jeunesse et des sports, 2013). À travers le point 5 du référentiel, il est demandé aux enseignants de mettre un accent réflexif sur « *la coordination des enseignements et des actions éducatives* ». Plus loin, il est précisé, au niveau du point 14¹⁹ de « *Réfléchir sur sa pratique — seul et entre pairs — et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action* ». Grâce aux résultats que nous avons dégagés de notre étude, nous pouvons affirmer que l'activité des acteurs engagés dans une approche partenariale rejoint en partie les prescriptions officielles. En effet les injonctions à « *réfléchir* » rejoignent la notion de « *réflexivité* » développée par Theureau. Ici le terme utilisé par l'auteur renvoie à l'idée d'une prise de recul réflexif sur les situations vécues (Theureau, 2004b). Cette posture a été observée de nombreuses fois dans nos analyses pour chaque membre de la triade.

Cependant nos analyses ont aussi montré que, pendant l'activité d'enquête, les acteurs mettent aussi en place une activité réflexive au cours de leurs actions. Cet élément nous conduit à rejoindre les travaux de Schön (1983) qui distingue la « *réflexion dans l'action* » et « *la réflexion sur l'action* ». Pour Schön, la réflexion au cours de l'action vise d'autres finalités que d'engager un retour analytique sur des actions passées. L'expression souligne plutôt une action d'autorégulation dans le feu de l'action pour faire face aux interlocuteurs et à l'enchaînement des indéterminations. Ici le praticien agissant dans un milieu incertain mène ses enquêtes, active une série de processus pour faire face aux relations asymétriques qu'il entretient avec son environnement.

Dans les Histoires étudiées, nous avons observé comment les acteurs ont tenté d'augmenter leur efficacité à partir de situations vécues dans l'action en activant divers processus d'adaptation. Nous avons aussi remarqué que les postures réflexives, notamment pendant les phases de briefings et de débriefings, se combinaient avec des réflexions pendant l'action pour engager les trois acteurs à diverses adaptations. C'est ainsi que Théo a pu maintenir l'organisation initiale des bassins et que Karine a finalement réussi à faire modifier le contenu de l'atelier immersion. En adoptant un point de

¹⁹ Point 5 : relatif à l'accompagnement des élèves dans leur parcours de formation il est demandé aux enseignants de « *Participer aux travaux de différents conseils (conseil des maîtres, conseil de cycle, conseil de classe, conseil pédagogique, etc.), en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives* »

Point 14: relatif à l'engagement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel : « *Réfléchir sur sa pratique — seul et entre pairs — et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action* »

vue éactif sur les situations, nous pouvons affirmer que les deux activités réflexives « *dans et sur l'action* » étaient présentes et qu'elles s'agençaient au fil des indéterminations.

Ces éléments nous amènent, d'une part, à relativiser les propositions de diverses recherches qui exigent davantage de réflexivité à travers une prise de recul sur la pratique (Guilley et al., 2017). L'analyse de l'activité d'enquête tend à montrer que, face à une série d'indéterminations, l'individu réévalue continuellement, au cours et en dehors de l'action, ses préoccupations et ses savoirs pour in fine enrichir son expérience. Dans une visée technologique que nous développerons ensuite, il nous semble ainsi nécessaire de combiner cette « *réflexion dans l'action* » avec des temps de recul réflexifs pour enrichir l'expérience des acteurs.

D'autre part, si dans la littérature certains auteurs notent que les acteurs peinent à se réunir, à se concerter et à construire des approches partenariales (Lebon et Simonet, 2017), nos analyses tendent à modérer ces constats. En effet, si les acteurs, par le biais de l'enquête, vivent des oppositions, des tensions (pour gagner en confort de travail par exemple), nos résultats sur la présence des processus coopératifs, tactiques et compétitifs soulignent, au-delà la complexité des mécanismes à l'œuvre, une certaine efficience du dispositif étudié. En effet même dans les phases compétitives les individus trouvent le moyen de dépasser les indéterminations à l'image du développement de l'Histoire 3. Nous rejoignons dès lors Mérini (2001) en rappelant que le manque de connaissance sur les processus en jeu dans ce domaine doit engager la recherche à faire des investigations en vue d'apporter un éclairage supplémentaire au sujet des approches partenariales.

2.3. Les acteurs débordent des prescriptions relatives à leurs différents statuts

Un certain nombre de recherches ont analysé les processus de coordinations, d'interprétations et d'ajustements mutuels au sein de divers collectifs et ont montré que l'activité collective était le siège de tensions et d'oppositions (Jourand et al., 2016; Le Paven et al., 2019; Saury et al., 2010a; Sgairer et al., 2017; Terrien et al., 2020; Vors et Gal-Petitfaux, 2011). D'autres travaux ont souligné le caractère problématique du partenariat (Baluteau, 2017; Van Zanten, 2011) où le « *conflit était autorisé* » (Mérini, 1995, p. 179).

Les résultats de cette recherche montrent que si le partenariat est le siège de divers processus compétitifs, il est un lieu de « *délégation* » où les acteurs peuvent compter sur les autres partenaires pour assumer une partie des tâches en cours. Ce résultat rejoint d'autres travaux qui considèrent, par moments, le partenariat comme une sorte de sas de décompression pour les acteurs (Barrère et al., 2022).

Dans notre travail, nous avons pu observer diverses formes de délégation. À titre d'exemple nous rappelons des situations qui ont conduit le PE à charger la bénévole et la MNS de diverses missions (prise en charge d'élèves, mise en place des ateliers et du matériel, évaluation des compétences, transmission d'informations, etc.) pour que lui-même prenne du recul sur les situations vécues.

En procédant de la sorte, l'enseignant est devenu, dans une certaine mesure, un coordonnateur et prescripteur des missions des autres membres du collectif. Les processus de focalisation, d'observation et d'évitement qui se sont succédés ont permis, à d'autres moments, aux autres membres de la triade de confier un certain nombre d'actions à l'enseignant pour analyser leurs situations et réguler leur propre charge de travail. Des processus tactiques ont alors été expérimentés et ont mobilisé des savoirs relationnels, de communication et d'attention de chaque acteur. Ces éléments nous conduisent ainsi à rejoindre Mérini et Ponté qui font référence à « *une mise en réseau des compétences psychosociales* » (Merini et Ponté, 2009, p.16). L'activation de ces savoirs chez le PE, la bénévole et la MNS ont engendré, au fil des échanges au sein du collectif, de la négociation, de l'aide, du partage et de la mutualisation.

Cette action de délégation, mise en évidence au cours des trois Histoires, nous amène à revenir sur l'idée que le partenariat conduirait à une dilution ou une opposition des compétences et des identités des acteurs en présence : « *Le premier est lié au fait que le travail commun de l'enseignant et du partenaire peut faire penser que le traitement en partenariat d'un enseignement conduit à la dilution des compétences et des identités de chacun. L'analyse révèle que la présence de l'autre, ou plutôt son champ de compétence, est vécu comme agressif et conduit partenaires et enseignants à se défendre en affirmant une identité propre « contre » celle de l'autre...* ». (Mérini, 1995, p. 181). Divers travaux insistent sur ces dimensions en faisant état des revendications catégorielles et des rigidités statutaires des agents (Camporelli, 2022; Lescouey, 2001). Notre étude nous conduit à adopter un autre point de vue et à envisager la relation partenariale en d'autres termes. En effet, à travers nos analyses nous avons pu montrer qu'il n'existait pas de frontière étanche au niveau du statut des acteurs.

Si au départ de nos investigations nous pensions que les modalités de coopération mettaient en rapport des acteurs aux statuts clairement définis, nos résultats ont remis en cause cette idée. On aurait pu s'attendre à ce que la bénévole reste dans son statut de parent d'élève en remplissant sa mission d'animation en suivant les modalités de travail de l'enseignant (Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2017) relative à l'enseignement de la natation). On aurait pu imaginer que l'enseignant spécialiste de la pédagogie soit reconnu pour sa connaissance des élèves. On aurait enfin envisagé que la MNS, technicienne et experte de la natation, se concentre sur la mise en place des ateliers et les situations d'apprentissage uniquement. Mais ces éléments n'ont pas été confirmés par notre analyse et nous avons pu démontrer que les situations se révélaient d'un autre niveau de complexité.

En effet les modalités de coopération qui émergent et qui sont mises en route au sein du collectif débordent complètement des statuts sociaux prescrits, entre autres, par l'institution. Dans notre étude, nous n'assistons pas à une « *dilution des compétences et des identités* » (Mérini, 1995, p. 181), mais nous constatons plutôt, au sein des interactions, que les acteurs se positionnent différemment par rapport à leur statut. Nos analyses montrent que chaque membre de la triade « *transgresse* » les prescriptions relatives à leurs différents statuts. Cela conduit les acteurs à faire bouger les lignes et des débordements sont observés en fonction des situations. C'est ainsi que nous avons pu, par exemple, observer la bénévole tutorer l'enseignant dans des phases de briefing en corrigeant ses approximations ou ses erreurs. Dans d'autres épisodes, nous avons constaté que la MNS reconfigurait les ateliers initialement programmés par le PE (Histoire 2). Enfin nous avons pu explorer la manière dont l'enseignant s'est réapproprié le dispositif d'apprentissage en modifiant la répartition spatiale des MNS (Histoire 3).

Ce résultat rejoint d'autres recherches qui ont pointé la notion de « *statut temporaire* » et même « *d'inversion des statuts* » d'acteurs notamment dans le domaine du sport de haut niveau (Poizat et al., 2008; Saury, 2008). Ces études ont permis de comprendre comment le statut des individus pouvait s'inverser à certains moments et conduire à des formes originales de coopération ou de compétition.

Les travaux de Jacques Saury sur les équipages à bord d'un voilier en double présentent des similitudes intéressantes avec notre étude qu'il est intéressant de souligner. En effet comme dans notre recherche les statuts des acteurs sont a priori fixés institutionnellement et/ou culturellement et/ou par les entraîneurs. Selon le chercheur, en compétition, un barreur doit conduire le bateau et gérer entre autres la stratégie de course. Il possède un équipier qui doit à son tour s'assurer de l'équilibre de l'embarcation

et lui donner un maximum d'informations pour optimiser ses choix décisionnels. Or les analyses de l'activité de ces membres d'équipage ont révélé un tout autre fonctionnement. La répartition des statuts ne se faisait pas de manière aussi systématique. En effet, les conclusions de la recherche ont montré qu'en fonction des situations il existait des formes de transgressions tacites et acceptées entre les deux équipiers pour prendre des décisions sur la suite de la course. Quelquefois c'était l'équipier qui décidait des orientations du cap ou des manœuvres. Cette inversion des statuts observée de nombreuses fois a poussé plus loin d'autres investigations. Les analyses d'auto-confrontation ont permis de saisir comment par des « *stratégies d'influence* », par la manifestation de désaccords avec le barreur, par des questionnements spécifiques, l'équipier pouvait prendre la main par instants et engager la dyade à faire des choix décisifs (Saury, 2008; Terrien et al., 2020).

Dans notre étude, nous avons pu observer, dans un contexte différent de celui évoqué par ces chercheurs, une certaine « *mouvance* » des acteurs au sein de leur statut. Par le jeu des perturbations générées de manière synchrone ou asynchrone par les membres de la triade, nous avons pu constater que les postures des acteurs au regard de leur statut n'étaient pas figées. Pour illustrer notre propos, nous avons constaté que par moments, les initiatives de la bénévole conduisaient les deux autres acteurs à modifier la planification de la séquence ou la réorganisation matérielle des bassins. À l'inverse, nous avons pu montrer que dans diverses situations, la MNS ou le PE, par l'activation des processus coopératifs, tactiques et compétitifs, recouvraient de manière temporaire leur statut de coordonnateur ou de spécialiste de la discipline.

À ce stade de notre travail, nous considérons que ces transgressions au sein des prescriptions, quand elles ont été faites de manière opportune, ont constitué une des clés de la co-construction de savoirs qui a permis à la triade de dépasser diverses indéterminations. En effet, au fil des tensions, des négociations et des compromis, les acteurs ont pu dépasser des situations complexes par le biais de l'activité d'enquête et expérimenter diverses distinctions. Le collectif a ainsi pu, par exemple, trouver une meilleure solution pour aider les élèves en difficulté sur les immersions tout en conservant une dynamique qui permet aux autres nageurs de poursuivre leur progression.

De manière plus générale, il nous semble nécessaire de poursuivre le travail d'observation des pratiques situées amorcées par les divers chercheurs engagés dans le programme de recherche du cours d'action. De manière concomitante, il est indispensable de poursuivre l'étude des processus en cours au sein de l'activité individuelle et collective pour en mesurer des seuils, des indicateurs de pertinence et leur effet sur le partenariat (Mérini, 2001). Les résultats de ces travaux pourraient permettre de tisser

des liens entre les pratiques développées dans des espaces similaires mais aussi différents. Ils engageraient ainsi les chercheurs à analyser les variations et les incidences sur les relations des acteurs et les apprentissages chez les élèves (Bonasio et Veyrunes, 2014). Les résultats de ces travaux pourraient ouvrir des pistes fécondes pour favoriser la formation au niveau du partenariat.

3. Apports de notre recherche à la formation partenariale dans le cadre scolaire

3.1. Former au partenariat à partir de situations vécues

Divers travaux évoquent la nécessité de créer de véritables actes de co-éducation en activant le levier de la formation pour réduire les tensions et les incompréhensions entre des acteurs de cultures et de statuts différents (Asdih, 2012; Maubant, 2008; Mérini et Thomazet, 2016; Moussay et Aknouche, 2018). Par co-éducation, ces auteurs évoquent l'idée de mettre en relation des éducateurs partageant des responsabilités pour enseigner à des publics spécifiques en fonction de modalités variables selon les terrains d'exercice (Feyfant, 2015). Les résultats de notre étude ouvrent plusieurs pistes dans ce domaine. En abordant le programme de recherche du cours d'action, nous avons pu mesurer l'importance d'étudier l'activité réelle d'acteurs engagés dans des situations complexes. Nos résultats ont pu faire un état des divers processus à l'œuvre pour permettre aux acteurs de dépasser les indéterminations auxquelles ils étaient confrontés. Ils nous ont aussi permis de comprendre que les modifications de leurs dispositions à agir étaient fortement dépendantes de savoirs construits en situation. En vivant les événements, les trois membres de la triade ont pu mettre en place une activité adaptative et transformer leurs savoirs. Ces éléments nous conduisent à considérer que la formation des acteurs doit explorer plusieurs orientations.

Il nous semble nécessaire d'envisager des temps de formation aux approches partenariales sous forme d'artefacts de formation qui se réfèrent à l'analyse de l'activité individuelle et collective. Les intérêts d'une démarche orientée autour de situations de terrain précédemment vécues seraient multiples.

À travers la perspective du programme de recherche du cours d'action, d'importants travaux ont détaillé les principes de la conception de formation centrée sur l'activité (Durand, 2008; Durand et al., 2010; Leblanc et al., 2008; Moussay, 2013; Moussay et al., 2009). Ces recherches ont permis de définir certains principes pour la formation initiale des enseignants que nous adoptons pour la formation continue des intervenants en situation de partenariat. L'analyse à grains fins de la signification et de l'organisation de professeurs en situation d'enseignement de la natation (Gal-Petitfaux et Saury, 2002), d'enseignants-stagiaires en formation (Serres et al., 2004) ou du partenariat parents d'élèves-enseignant pour l'aide aux devoirs (Bonasio et Veyrunes, 2014) ont permis de mettre à jours des

thématiques professionnelles peu abordées mais cependant intéressantes pour apporter des pistes de transformation de l'activité.

Les études centrées sur l'exploitation technologique des avancées empiriques du programme de recherche du cours d'action proposent « *d'entrée par l'activité professionnelle in situ* » (Leblanc et al., 2008, p. 68) au travers de plusieurs principes. Un des enjeux serait de concevoir et d'agencer des artefacts de formation pour permettre aux divers intervenants de se confronter à des situations types qu'ils rencontreront par la suite. Ces études de cas concrètes permettraient, par exemple, aux divers acteurs de l'éducation de comprendre comment un collectif se construit et évolue dans la durée. En abordant les significations de chaque membre du collectif, analysées préalablement, il serait intéressant de montrer comment ces éléments s'articulent avec les préoccupations et les savoirs des partenaires. Cela conduirait les étudiants en formation initiale, les professionnels et les bénévoles en formation continue à saisir comment les processus à l'œuvre enrichissent l'expérience des individus et permettent de dépasser les indéterminations.

Ces formations qui seraient l'occasion de « *rencontres* » entre des acteurs de différents mondes professionnels donneraient à voir, dans des contextes similaires ou éloignés du cadre de travail, des situations qui « *fonctionnent* » ou qui « *posent problème* » (Béguin, 2007). Elles permettraient de comparer les activités, réfléchir à l'articulation des « *points de vue* » (Wolff et al., 2005) et faire apparaître des différences significatives dans la manière de résoudre une indétermination par exemple. Elles pourraient constituer un axe intéressant pour engager à la réflexion et prendre du recul sur les mécanismes d'influence des partenaires (Grosjean et Lacoste, 1999; Saury, 2008). Elles conduiraient ainsi les observateurs à saisir comment les acteurs enrichissent leurs expériences et acquièrent des savoirs en dehors de l'école, avec un bénéfice conjoint pour les élèves et pour eux-mêmes. Ces formations insisteraient sur la manière dont les acteurs d'un collectif, selon les normes collectives du domaine d'intervention considéré, le statut des différents acteurs et leur position dans les structures d'autorité, compenseraient les manques ou les difficultés d'un ou de plusieurs membres. Elles permettraient de saisir les implicites des situations et mettraient au travail des dissensions professionnelles. Elles amèneraient aussi les observateurs à appréhender comment les intervenants activent divers processus pour le confort et la qualité de leur travail. Des moments d'analyse feraient prendre conscience, par exemple, que les espaces et les temps de rencontre pour planifier des actions sont restreints, contraignants et conduisent à des adaptations pour les acteurs.

En explorant divers contextes du système éducatif (aide aux devoirs avec les parents, interventions des éducateurs territoriaux en EPS ou des animateurs nature entre autres), il serait possible de montrer qu'il existe des formes de coopération complexes dans lesquelles des déséquilibres potentiels engagent à des processus tactiques et compétitifs. Ces éléments conduiraient à envisager que des situations concurrentielles peuvent être utiles voire productives au regard d'invariants obtenus par des travaux de recherche.

Au-delà des formations en « *salle* », notre étude nous conduit à envisager la nécessité de faire vivre aux différents acteurs des situations partenariales de terrain. Il est, de notre point de vue, indispensable de placer les individus dans des conditions réelles d'activité pour engager une « *réflexion dans et sur l'action* » (Schön, 1983). Ce lien avec le terrain peut s'envisager par le biais de stages, de tutorats collaboratifs (Moussay et al., 2009) où les acteurs pourront vivre les situations qui supposent des actions précises et qui font appel à des attitudes et des interactions avec d'autres partenaires dans le cadre « *d'espaces d'actions encouragées* » (Durand, 2008; Leblanc et al., 2008; Poizat et Durand, 2015). En s'impliquant dans des collectifs, en tentant de résoudre une indétermination et en prenant ensuite du recul sur les situations, il devient possible de saisir comment se prennent les décisions, d'analyser les processus de transformations qui permettent aux acteurs de faire face aux frontières floues de la relation partenariale. Il est intéressant, par exemple, de comprendre que les statuts des acteurs sont temporaires et qu'ils peuvent évoluer au fil des indéterminations. Mais c'est en expérimentant des émotions et des préoccupations avec d'autres individus de statuts et de cultures différents, dans des situations précises, qu'il devient possible de construire des émergences qui vont enrichir progressivement l'expérience individuelle et collective de chacun. Il devient entre autres possible pour l'acteur de prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses. Il peut dès lors explorer ses marges de manœuvre, l'instabilité de son périmètre d'action et le degré de contrôle sur son propre travail.

Cependant si les observations ex nihilo et le vécu de situations partenariales constituent une aide et une préparation au travail collectif, il ne peut pas prendre la forme d'une succession de conduites à tenir autour d'un cahier des charges formel. En effet l'activité d'intervenants de cultures et de statuts différents suppose des adaptations et des improvisations continues à l'enchaînement des indéterminations. Pour notre part, nous rejoignons certains auteurs en considérant qu'au-delà de la nécessité de former aux approches partenariales il est souhaitable d'outiller, par une approche éactive, de la formation les divers intervenants (Dieumegard, 2023; Durand, 2008; Leblanc et al., 2008).

3.2. Envisager des dispositifs de formation qui prennent du recul sur la prescription

S'il existe un mouvement à l'initiative de l'institution scolaire et à la demande des parents pour développer le partenariat depuis plusieurs décennies, les questions de mise en œuvre interrogent toujours les différents acteurs concernés (Van Zanten, 2011). L'expression d'une intention de travailler ensemble suppose la capacité à mettre en place des partenariats efficaces. L'enjeu est de favoriser la complémentarité, la coopération, la mise en place de configurations éducatives. Ces éléments interrogent toujours les pouvoirs publics et les diverses associations (Mérini et Thomazet, 2016). Pour certains auteurs, les parents, par exemple, sont en passe de devenir des co-éducateurs (Fostinos, 2014). Par co-éducation, l'auteur évoque ici le fait de permettre aux parents d'élèves de jeunes enfants (crèches, écoles maternelle et primaire) issus de milieux défavorisés de coopérer avec les éducateurs professionnels pour renforcer le dialogue et leurs participations au sein même des établissements. Pour d'autres, le constat est moins optimiste. En construisant historiquement une distance entre les acteurs le système éducatif rend l'injonction à coopérer difficile (Camporelli, 2022; Glasman, 2020). Le partenariat peine à se construire et peut conduire à des dérives lorsque les acteurs utilisent abusivement des interventions de spécialistes en déléguant une part des apprentissages qui leur incombent ou en effectuant des confusions dans leurs missions (Mérini, 1995, 2016). En évoquant les dysfonctionnements au sein d'un partenariat parent/enseignant, Mauban va jusqu'à mettre en garde la communauté éducative sur les risques inhérents aux stratégies individuelles des familles qui les conduisent à faire intervenir des opérateurs privés pour aider leurs enfants (Maubant, 2008).

En écho avec notre recherche sur le parent bénévole, ces éléments nous interrogent sur les raisons qui engagent à un partenariat efficace. Nos résultats nous conduisent à considérer que certains prérequis sont nécessaires pour s'engager dans ce type de relation avec d'autres acteurs de cultures et de statuts différents. Nos observations ont montré que Karine expérimentait des préoccupations et des savoirs qui lui permettaient de donner du sens aux actions et aux émotions des autres membres de la triade. Autrement dit, cette bénévole dispose de certains codes communément partagés dans la sphère éducative. Elle possède une culture propre (Theureau, 2015) qui lui a permis de travailler de manière conjointe avec l'enseignant et la MNS. Nous rejoignons ainsi des travaux qui ont analysé la relation partenariale entre les parents et les enseignants (Bonasio et Veyrunes, 2014; Terrisse et al., 2008). Dans le cadre de l'aide aux devoirs par exemple, il a été montré que les familles qui apportaient le plus grand soutien étaient en mesure de lever certains implicites véhiculés par l'école. Au-delà d'une simple adhésion aux valeurs et aux exigences de l'institution scolaire, il était nécessaire de partager une

« *culture éducative* » (Bonasio et Veyrunes, 2014) et de s’impliquer pleinement dans l’éducation de ses enfants (De Battista, 2008).

Si les approches partenariales sont soumises aux contingences précédemment évoquées, nous posons, à ce stade de notre travail, la question de leur mise en œuvre. Comment peut-on procéder pour permettre aux acteurs de travailler ensemble en dépassant, dans la mesure du possible, les écarts culturels et sociaux ? Quelles feuilles de route, guides ou référentiels permettent de répondre aux diverses injonctions ? Dans divers textes officiels de l’Éducation nationale, il est demandé aux enseignants de s’appuyer sur des éléments réglementaires et le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l’éducation²⁰ pour « *coopérer avec les partenaires de l’école* ». Cependant, il n’est pas spécifié comment concrètement il est nécessaire de procéder. Construire un partenariat c’est d’une certaine façon envisager une redistribution des responsabilités des pouvoirs publics dans le système éducatif vers d’autres partenaires institutionnels (Mérini et de Peretti, 2002). Ce transfert doit être réfléchi et envisagé dans la durée selon les auteurs. Cependant cette réflexion et les mises en œuvre ultérieures nous interrogent. Doit-on définir un cahier des charges suffisamment précis pour amener les acteurs à engager des actions porteuses d’efficacité ou faut-il manipuler avec précaution toute prescription dans ce domaine ?

Après avoir passé quelques années à travailler avec le cadre énoncé et analysé l’activité d’acteurs à travers le programme du cours d’action, nous avançons l’idée qu’il ne faudrait pas se laisser aller à proposer des outils prescriptifs à l’image des guides, de livrets ou autres vade-mecum qui fleurissent allègrement au sein de l’Éducation nationale et d’autres institutions. Une « *culture de la formation* » (Carré, 2020) que certains conçoivent comme mécaniste, où les objectifs sont posés, développés puis évalués ensuite nous pose quelques problèmes. En effet, cette approche technologique de la formation nous semble peu en adéquation avec les fondements ontologiques de l’action et les résultats de cette étude. Les relations asymétriques que les individus entretiennent avec les situations vécues, la manière dont ils réinterprètent les prescriptions ou les mécanismes d’adaptation au cours de l’action nous conduisent à relativiser la portée et les effets de prescriptions dans un domaine aussi complexe que celui d’un partenariat qui réunit des acteurs de statuts différents. Confrontés au réel de l’activité, les acteurs agissent, pensent et expérimentent des processus en fonction de leur monde propre, de leurs repères qui peuvent être très éloignés d’attendus institutionnels ou de programmations savantes. Autrement dit « *l’acteur fait émerger son environnement et il n’est perturbé que par ce qui est*

²⁰ (BO du 25 juillet 2013)

significatif pour lui » (Perrin et Dieumegard, 2012, p. 39). Dès lors si nous devons nécessairement nous distancier de ces conceptions, faut-il laisser de côté toute forme de prescription dans le domaine de la formation au partenariat ?

Si notre recherche avait pour ambition de décrire le « *réel* » de l'activité d'acteurs engagés dans des situations d'enseignement de la natation, notre travail de formateurs depuis une vingtaine d'années nous a conduits à agir dans le « *réel* » des situations vécues par les enseignants. Notre situation de conseillers pédagogiques nous a permis, en suivant les propositions de Moussay (2009) d'engager des approches collaboratives entre plusieurs formateurs et stagiaires afin de faire vivre des actions de co-préparation de leçons, de co-observation et de co-intervention en présence d'élèves. Nous avons pu aussi tester des dispositifs de formation, d'envisager des adaptations aux formats habituellement proposés par les instances académiques en tenant compte des avancées de cette thèse. Nos tâtonnements ne nous ont pas permis de proposer un canevas nous permettant de définir un cadre de travail précisant les priorités et les invariants qui permettrait aux acteurs de vivre un partenariat efficient (Garnier, 2015). D'ailleurs nous ne pensons pas que cette approche soit souhaitable au regard des arguments avancés précédemment. Un document à l'image du référentiel du PE nous interroge car nous pensons que cet outil trouverait rapidement ses limites pour favoriser l'engagement des acteurs dans un partenariat. Ne risquerait-on pas de favoriser des malentendus ou exacerber des tensions si les acteurs de la formation envisageaient de proposer ou pire d'imposer des prescriptions dans ce domaine ? Comment ces prescriptions seraient-elles perçues ? Comment seraient-elles comprises et interprétées ? Enfin quels effets auraient-elles sur l'activité des acteurs ?

Nos essais en formation continue avec des enseignants du premier degré se sont orientés autour de la mise en place de modules composés de capsules vidéo et d'études de cas accompagnées de schémas et de tableaux à l'image des travaux de Leblanc et al. (Leblanc et al., 2008; Leblanc et Blanes Maestre, 2018). Ces éléments avaient pour but de donner à voir des vidéos de séances de natation que les enseignants expérimentaient de manière ponctuelle afin qu'ils s'identifient totalement, ou en partie, aux situations observées. L'idée était aussi de comparer des situations de terrain, certaines postures d'acteurs de statuts différents, de présenter les résultats de notre travail et d'engager au débat. Les retours de nos collègues nous ont montré qu'ils étaient, d'une part rassurés par le fait qu'ils n'étaient seuls à rencontrer des difficultés inhérentes aux divers blocages des élèves pendant les séances d'enseignement. D'autre part, le fait de voir des situations proches de leur vécu a permis à certains PE d'évoquer leurs propres expériences. Influencés par des dispositifs existants à l'image des plateformes de « *Néopass@ction* » ou de « *Banque de Séquences Didactiques* » et par nos lectures (Dieumegard

et al., 2022; Durand, 2008; Leblanc et al., 2008; Moussay, 2013; Poizat et al., 2008) nous souhaitons placer les acteurs dans des dispositions visant à prendre du recul sur leur propre pratique. Ces premières tentatives n'ont pas été analysées dans notre recherche. Elles constituent une piste de développement intéressante sur le plan technologique pour la suite de notre travail. Néanmoins, ces essais nous ont permis de nous questionner à titre d'exemple sur la manière dont les acteurs partageaient les responsabilités ou sur les conditions qui conduisaient les partenaires à s'organiser pour améliorer leurs conditions de travail.

À partir de cette expérience et des résultats de notre étude, nous pensons, d'une part qu'il est envisageable de construire des artefacts de formations à partir d'analyses de situations réelles de travail et de faire vivre collectivement ces situations à travers « *d'espaces d'actions encouragées* ». Les réflexions engagées ne constitueraient aucunement un cahier des charges à suivre à la lettre. Il serait plutôt un support permettant aux bénévoles, enseignants et divers intervenants d'articuler des logiques se révélant parfois divergentes. In fine, cela permettrait peut-être aux acteurs de vivre des situations de négociation et de compromis dans un cadre collectif singulier porteur de transformations enrichissantes. Ces formations qui pourraient ponctuellement réunir des acteurs de statuts différents apporterait un premier éclairage sur les mécanismes et les processus qui se jouent dans des situations ciblées et génératrices de tensions. Cette entrée par une « *réflexion par perception* » à partir de situations supports attirerait ou orienterait, par exemple, le regard sur des postures et faciliterait l'accès aux préoccupations des autres partenaires. Des agencements technologiques utilisant les données de la recherche pour créer de nouvelles enquêtes en formation constitueraient une aide pour construire une culture commune chez des acteurs impliqués dans des espaces éducatifs spécifiques à l'image, par exemple, des bassins de natation ou des coins de nature pour l'éducation au développement durable.

D'autre part comme nous l'avons évoqué, la plupart des recherches qui s'engagent dans le programme de recherche du cours d'action visent à accéder à la complexité des situations pour in fine avoir un effet sur ce réel. Au-delà des dispositifs de formation, des approches collectives au tutorat et des conseils sur les lieux d'exercice, il existe d'autres voies de développement technologique qui passent, selon nous, par la production d'articles à destination de praticiens engagés dans divers partenariats. L'article que nous écrivons actuellement à destination des cahiers pédagogiques est une illustration de cette proposition. En vulgarisant les travaux scientifiques, en présentant des modélisations, en donnant à lire des contenus accessibles sans en perdre la qualité et l'exigence intellectuelle des études des chercheurs, il devient, à notre avis, possible d'apporter des réponses aux praticiens de terrain.

Ces éléments de transmissions professionnelles que les acteurs s'approprièrent à leur manière doivent, selon nous, être couplés à des formations spécifiques au partenariat. La littérature dans ce domaine montre que l'injonction à travailler ensemble sans préparation et sans outils peut engager les acteurs dans des situations complexes voire contreproductives (Baluteau, 2017; Mérini et Thomazet, 2016). Des dispositifs prenant du recul sur les approches mécanistes de la formation et tenant compte des derniers résultats de la recherche engageraient à des transformations des acteurs (enseignants, éducateurs, formateurs, bénévoles) que nous envisageons comme fécondes.

3.3. La piste de la co-formation est-elle pertinente ?

À travers nos résultats nous avons fait le constat d'un manque de temps et d'espace pour permettre aux acteurs de co-construire les actions à venir. Soumis à diverses contraintes, les membres de la triade étudiés ont dû expérimenter un ensemble de processus pour répondre à leurs préoccupations. Pour travailler dans le domaine de la co-éducation, il est fréquent de voir, dans la littérature, des réflexions autour de la co-formation (Feyfant, 2015). Cette proposition nous interpelle et mérite un développement. Faut-il envisager de former les divers acteurs ensemble ou plutôt en fonction de leurs statuts ? Le choix des modalités de formation n'est pas anodin. Former les acteurs ensemble nous interroge.

Localement des tentatives ont été mises en place pour réunir des acteurs de statuts différents afin de proposer des temps de co-formation (Dumoulin et al., 2013; Feyfant, 2015) entre enseignants par exemple et des parents d'élève ou des animateurs dans les domaines artistiques, culturels ou sportifs. Ces initiatives ont permis aux divers intervenants de se rencontrer, d'échanger et de construire un vécu commun. Les acteurs pouvaient ainsi partager un certain nombre de savoirs, de références didactiques et pédagogiques pour travailler sur des champs d'intervention limités et datés. L'enjeu n'était pas de constituer une communauté éducative (Laval, 2013) mais d'élaborer a minima une formation qui permettait aux individus de se connaître et d'élaborer ensemble un projet de collaboration. C'est dans ce contexte que l'idée du référentiel évoquée plus tôt peut apporter, à notre avis, une aide intéressante. Cet outil pourrait compléter les demandes institutionnelles, donner des pistes et orienter le travail des formateurs.

Néanmoins la co-formation des intervenants de statuts différents peut, à notre avis, se heurter à diverses difficultés et, de manière générale, poser des questions pragmatiques. Si la piste de la co-formation est évoquée (Feyfant, 2015), comment peut-on généraliser de manière concrète un tel dispositif ? Sur quels

lieux, temps est-il envisageable de le réaliser ? À titre d'exemple, les contingences de la formation initiale et continue des professeurs des écoles ou des MNS rendent cette intention difficilement applicable dans le contexte actuel malgré le développement du plan « *Aisance aquatique* » proposé par le MEN.

En effet un certain nombre d'observateurs constatent qu'il est déjà difficile de former à la collaboration un seul type d'acteurs (Guilley et al., 2017). De surcroît, comment peut-on envisager la formation de bénévoles dans ce contexte ? Le bénévolat est un don de soi librement consenti et gratuit. Le bénévole peut s'engager dans une démarche de formation mais dans l'absolu rien ne l'y l'oblige.

Nous considérons, pour notre part, que la formation à l'activité collective est intéressante lorsque les acteurs sont ensemble et qu'ils vivent des situations dans des conditions réelles (Moussay et al., 2009). En montrant comment les préoccupations et les savoirs des uns s'articulent avec leurs divers partenaires et en vivant de manière ponctuelle des situations problématiques ciblées, nous pourrions espérer des rapprochements culturels (Dumoulin et al., 2013 ; Feyfant, 2015 ; Moussay et Aknouche, 2018). Cependant au-delà des contraintes pragmatiques soulevées par l'organisation de tels dispositifs, il n'est pas toujours envisageable de proposer des formations à des publics spécifiques en les sensibilisant à l'activité conjointe dans le cadre d'un partenariat. Si la réunion des acteurs de statuts différents sur un même lieu de formation est possible, il ne faut pas s'en priver. Si la co-formation n'est pas envisageable, alors, il est selon nous nécessaire de rencontrer chaque acteur et d'adapter le dispositif aux spécificités du public ciblé.

3.4. Quels liens peut-on faire entre notre approche éactive des situations et les contenus didactiques relatifs à une discipline ?

Au cours de l'étude nous avons pu montrer que la triade se présentait comme un « *espace formatif* » à l'image des « *espaces d'actions encouragés* » (Durand, 2008 ; Poizat et al., 2015) où chaque acteur pouvait expéier de nouvelles émergences. Nos observations ont fait état de transformations intéressantes de distinctions notamment chez le PE et la bénévole.

Cependant nous avons pu aussi percevoir des faiblesses dans ce domaine. Ainsi à l'issue de notre recherche nous nous interrogeons sur la manière de renforcer les savoirs des acteurs au niveau de la natation. Pour illustrer notre propos, nous allons revenir sur le développement de la première Histoire. Pour rappel, au cours des divers épisodes, nous avons pu saisir comment l'enseignant a transformé sa

programmation pour permettre aux élèves d'explorer la profondeur du bassin de natation. En analysant l'activité de Théo lorsqu'il déclare à la bénévoles « *il faut casser le buste pour aller au fond de l'eau* », nous avons pu obtenir un éclairage sur les difficultés que beaucoup de professeurs des écoles rencontrent pour analyser les blocages des élèves face à l'immersion. Nos analyses nous ont permis de découvrir que le PE et la bénévoles n'ont pas saisi l'intérêt de l'exercice au moment où ils échangent sur les consignes à donner aux élèves. L'enjeu du plongeon en canard ne consiste pas tant de « *casser le buste* » qu'à extraire une partie du corps du nageur à l'extérieur de l'eau pour réduire la poussée d'Archimède. C'est en diminuant cette force par une levée des bras et une descente en position verticale que le corps va pouvoir s'immerger. Or ces orientations ne sont pas évoquées pendant les interactions et elles ne seront pas appliquées au cours de la séance. Sans avoir construit ces repères au préalable, les élèves stagnent en surface, peinent à aller vers le fond du bassin et interrogent les deux intervenants.

De la même façon, lorsque l'enseignant impose l'atelier des « *cordes tendues*, » nous avons pu mesurer les limites de sa proposition. Les cordes placées sur les parois du grand bassin et manipulées avec les mains permettent en effet aux nageurs d'explorer la profondeur. Cet étayage permet d'atteindre un objectif observable à savoir aller au fond du bassin. Cependant cet apprentissage incident ne permet pas aux élèves de construire l'immersion. Sans cette assistance les nageurs ne seront pas en mesure de s'immerger totalement. Nous retrouvons de manière analogue les mêmes difficultés pour la construction du corps flottant. Dans ce contexte, l'idée est de résoudre les difficultés des enfants avec une ceinture de flottaison. Cela rassure, à tort, les parents et les enseignants sur les risques de noyade car dans les faits les élèves ne développent pas les sensations qui leur permettront à terme de se maintenir à la surface de l'eau sans artifice. Les deux éléments évoqués sur lesquels bute Théo et qui conduisent la bénévoles à résister aux propositions de PE n'existeraient peut-être pas si les acteurs avaient expérimentés ces distinctions. Cela aurait peut-être permis aux protagonistes, par des apprentissages explicites, de travailler des exercices de flottabilité en jouant par exemple sur le remplissage des poumons ou en proposant des situations d'équilibration pour orienter le corps dans l'eau. Mais rien n'est moins sûr.

Finalement les deux difficultés rencontrées par les deux acteurs semblent logiques. Nos observations nous conduisent ainsi à envisager qu'il serait nécessaire pour les acteurs d'expérimenter des distinctions et des relations entre des distinctions pour réussir certaines tâches présentées plus tôt.

Ces éléments nous conduisent cependant à nous interroger sur la manière de procéder pour permettre aux acteurs d'acquérir ces savoirs. En adoptant le paradigme énonctif, nous considérons que les « *savoirs ne sont pas une substance ou une chose existante en soi* » (Dieumegard, 2023, p. 68). Les savoirs évoqués dans l'exemple développé précédemment (réduire la poussée d'Archimède, donner un repère visuel ou lever les bras avant l'immersion) sont pourtant expérimentés chez les experts de la natation. Ils se sont construits dans la durée, au fil de situations vécues par les acteurs. Ces distinctions considérées comme efficaces ont sans doute permis aux élèves, qui ont rencontré ces experts, de dépasser les blocages rencontrés. Cependant une question demeure et nous interroge. Comment peut-on permettre à des non spécialistes de se construire un ensemble de distinctions expérimentées par les spécialistes ? Autrement dit, si les savoirs n'ont pas une existence autonome en tant que telle, comment peut-on construire une certaine forme de « *consensualité* » (Perrin et Dieumegard, 2012) avec d'autres acteurs en partant de leurs propres registres de savoirs ? Notre propre expérience nous conduit à prendre du recul sur les approches prescriptives que nous avons pu observer sur le terrain de la formation. Nous rejoignons un ensemble d'auteurs qui considèrent qu'il ne suffit pas d'explicitier en formation et de faire appliquer dans les pratiques éducatives pour engager à des transformations des acteurs (Veyrunes et al., 2014). Si les formations transmissives révèlent leurs limites, existent-ils des pistes pertinentes pour permettre aux acteurs de s'approprier de nouveaux savoirs ?

En partant des propositions de certains chercheurs (Durand, 2008 ; Leblanc et al., 2008 ; Leblanc et Blanes Maestre, 2018 ; Poizat et Durand, 2015), des pistes sont avancées pour proposer des artefacts de formation qui permettent, dans le domaine didactique, de comparer des manières d'intervenir d'enseignants mais aussi de MNS et de bénévoles afin de comprendre comment chaque acteur tente de régler des indéterminations types. L'idée, ici, ne serait pas de produire un contenu de formation qui débouche sur une programmation d'un contenu didactique prêt à l'emploi mais plutôt d'envisager une démarche itérative et interactive s'inscrivant dans le réel du travail des partenaires. À l'image de simulations vidéo ou de mises en situation concrète et problématique, ces contenus permettraient aux acteurs de découvrir de nouvelles pistes en lien avec leurs préoccupations dans des situations similaires. En approfondissant ces comparaisons, en analysant, par exemple, le vocabulaire utilisé, les gestes proposés et les interprétations des acteurs, il serait envisageable d'éclairer les intervenants sur les possibles à engager dans des situations futures. Au travers d'observations-confrontations mais aussi par des situations de simulations vidéo dans lesquelles s'impliqueraient les acteurs, l'enjeu serait de conduire ces derniers à s'approprier de nouvelles interprétations relatives à leur mode d'engagement personnel auprès des élèves et des autres partenaires. Cela sous-tendrait un certain nombre de principes

comme la mise en retrait des formateurs et l'appropriation des cadres méthodologiques et théoriques suffisamment maîtrisés pour éviter toute posture prescriptive.

Ainsi, comme nous l'avons évoqué précédemment, nous doutons qu'un dispositif de formation spécifique puisse à lui seul modifier les pratiques et, de manière plus globale, l'activité des acteurs. Nous rejoignons en ce sens certains travaux qui portent un regard critique sur cette option (Cordoba et al., 2014; Mérini et Ponté, 2009; Tardif, 2012). Pour engager à l'enrichissement des savoirs relatifs à l'enseignement de la natation en particulier et du travail collectif en général, il semble nécessaire d'envisager un ensemble de mesures développant une approche systémique. Un premier pas serait de privilégier une approche énaactive de la formation (Durand, 2008 ; Leblanc et al., 2008b) qui prenne en compte, entre autres, des phases de « *recul réflexif* » sur des études de cas. Cette étape serait couplée à des temps de mises en activité au sein « *d'espaces d'actions encouragées* » pendant lesquelles « *les praticiens réflexifs* » s'attèleraient à la tâche dans des situations extrêmement organisées. Afin d'engager à des transformations, il serait aussi intéressant d'aller plus loin en favorisant des phases d'introspections relatives à des situations vécues à travers, par exemple, les exercices d'auto-confrontation.

Dans cette perspective, il devient nécessaire d'envisager un accompagnement qui dépasse un temps de formation ponctuel habituellement proposé par les instances académiques. Un accompagnement dans une instance de formation continue pourrait permettre de mettre en place des situations d'analyse des pratiques et d'élaborer des environnements de simulation plus ou moins proches des pratiques de terrain. Cet accompagnement pourrait déclencher des prises de conscience et permettre ainsi de réfléchir sur son action et sur celle de ses pairs qu'ils soient de statuts similaires ou différents.

4. Apports au Programme de Recherche du Cours d'Action

Nous avons analysé, au cours de notre travail, l'activité d'une triade d'acteurs sur un temps long. Cela nous a permis d'apporter au programme de recherche, les notions « *d'éléments réflexifs et interprétatifs* », « *d'enquête* » et la reprise de la notion « *d'Histoire* ».

4.1. Les apports relatifs à la notion d'éléments réflexifs et interprétatifs

Dans le cadre des divers entretiens réalisés avec les trois acteurs, au cours de la phase de recueil des données sont apparus un ensemble d'éléments tels que, par exemple, des remarques, des anecdotes et des reculs réflexifs. Notre objectif initial était d'identifier et de sélectionner des données qui aient du

sens au regard des situations étudiées. Nous nous sommes alors demandés s'il fallait évacuer ces éléments ou si nous pouvions les utiliser de manière avantageuse pour notre étude.

À travers nos lectures, nous avons constaté que ces éléments réflexifs étaient peu pris en compte dans le cadre du programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2006, 2010). Nous avons décidé de conserver ces éléments en considérant qu'ils pouvaient nous aider à renforcer la plausibilité de nos interprétations. Nous avons fini par rassembler ces unités sous la dénomination : Éléments Réflexifs et Interprétatifs. Nous avons caractérisé ces ERI en les envisageant comme des réflexions construites par l'acteur au cours des auto-confrontations à portée généralisante. Ils se distinguaient de l'expérience préréflexive dans le sens où l'acteur apportait un ou plusieurs éléments d'analyse réflexive, une forme de prise de recul relative à une situation commentée. Progressivement, nous avons constaté que ces ERI constituaient une aide pour saisir, dans la durée, le cheminement des acteurs au regard du devenir de leurs préoccupations et de leurs savoirs. Très souvent formulés au présent, les ERI resituaient, par rapport à des temporalités plus générales, certaines préoccupations ou savoirs.

Dès lors, nous avons, par exemple, compris les raisons de l'insistance de la MNS à baliser l'utilisation du grand mannequin par les enseignants tout au long des trois Histoires. À d'autres moments, nous avons saisi comment certaines incompréhensions avaient émergé au sein du collectif suite aux difficultés d'immersion de certains élèves. Sans les ERI, installés sur des temporalités plus générales, nous n'aurions eu qu'une connaissance partielle des situations vécues. Nous n'aurions pas pu, par exemple, caractériser des liens entre les indéterminations, les divers épisodes et les trois Histoires. De surcroît, les ERI nous ont aussi permis d'identifier des redondances avec certaines composantes de l'expérience déterminées dans les données préréflexives. En retrouvant au sein des ERI, des E et des I, identifiés dans des données des cours d'expérience et des cours de vie, nous avons pu, en effet, conforter la plausibilité de nos interprétations et accéder à la complexité des relations entre les trois acteurs. Nous avons pu ainsi confirmer ou infirmer des propos avancés par la MNS et le PE ou saisir les véritables raisons des tensions entre l'enseignant et la bénévole dans l'Histoire 1.

À l'issue de notre travail, nous rejoignons Theureau (2006, 2010) en considérant que l'utilisation de l'activité réflexive comme source de données pour renforcer la plausibilité de l'activité préréflexive, constitue une voie féconde pour le développement du programme de recherche du cours d'action. En réalisant un traitement intégré des ERI et en les resituant par rapport aux autres unités du cours d'expérience et du cours de vie, nous avons pu ainsi affiner diverses interprétations. Cet enrichissement méthodologique nous a permis d'approfondir notre analyse, d'appréhender certains détails importants

pour saisir l'enchaînement des préoccupations et enrichir notre compréhension des situations étudiées. Au regard de ces éléments, il nous semble donc envisageable d'utiliser les ERI comme un outil supplémentaire pour analyser l'activité dans le programme de recherche.

4.2. Les apports de la théorie de l'enquête pour notre recherche

Le programme de recherche du cours d'action et la notion de structures significatives nous ont permis de sélectionner des ouverts et de suivre certains faisceaux de préoccupations des membres de la triade. L'étude des ERI et des distinctions ont constitué des éléments de méthode supplémentaires pour articuler à grain fin les structures significatives et accéder aux différents processus expérimentés par les acteurs.

Cependant, il nous manquait un maillon d'analyse intermédiaire entre les unités élémentaires et ces structures significatives pour construire, de manière dynamique, les Histoires à l'échelle des trois séances de natation. En investiguant les travaux de Thievenaz (2012, 2021), nous avons constaté des liens intéressants entre le programme de recherche du cours d'action et la théorie de Dewey (1938). Ce sont plus particulièrement les différentes étapes génériques du schème de l'enquête qui ont retenu notre attention. En utilisant la trame de l'enquête et ses différentes étapes, il devenait plus aisé d'organiser l'analyse des données à un niveau plus vaste que celui des unités élémentaires. Dans le programme de recherche, les structures significatives permettaient d'envisager une ouverture, un développement et une extinction des faisceaux de préoccupations. Au regard des exigences de notre étude qui nous imposait d'appréhender l'expérience à différentes échelles temporelles, il nous semblait nécessaire d'une part de structurer et d'autre part d'affiner qualitativement le traitement des données.

Or la notion d'enquête offrait ce double avantage. Elle permettait un ordonnancement des données au travers de cinq étapes différenciées de la trame de l'enquête. En rajoutant de la complexité dans le classement des données, il devenait plus simple de repérer des rapprochements ou des écarts au niveau des préoccupations et des savoirs des trois acteurs. Nous pouvions dès lors identifier, de manière dynamique, s'il existait des concomitances aux niveaux des perceptions, des significations ou si les acteurs partageaient une indétermination.

Les différentes étapes de l'enquête nous ont ainsi permis d'alterner les focales passant par moments d'un grand angle pour analyser, de manière globale, les situations et, à d'autres instants, à un grain plus fin lors de l'analyse des composantes du signe. Cet aller-retour entre, d'une part, un étiquetage

détaillé signe par signe des unités des cours d'expérience des cours de vie et, d'autre part, l'enquête relative à la résolution des indéterminations nous a conduits à établir des liens pour distinguer les objets qui étaient significatifs pour le collectif engagé.

De manière itérative, ces résultats nous ont conduits in fine à contrôler l'articulation des structures significatives tout en tissant des liens entre l'activité individuelle et collective de la triade pour renforcer la plausibilité des interprétations de nos Histoires. En suivant les étapes de la trame, nous avons pu saisir, par exemple, des moments précis où les acteurs considéraient comme significative une indétermination. Nous avons aussi pu cibler, par instants, de manière locale grâce au programme de recherche et de façon plus globale en utilisant le processus d'enquête quel acteur, par exemple, résolvait une indétermination. De surcroît par ce ciblage réalisé auprès de certains groupes de signes hexadiques, nous avons aussi pu faire l'économie d'un traitement systématique de toutes les données.

Autrement dit, la notion d'enquête nous a donc permis d'aborder, de manière dynamique, l'activité à différentes échelles temporelles en tissant des liens entre des unités élémentaires et des structures significatives. Elle a constitué une aide pour articuler les cours d'expérience et les cours de vie des acteurs autour de certaines indéterminations engageant le collectif dans une Histoire. Par l'approche globale qu'elle a apportée, elle nous a permis d'identifier des processus détectés dans d'autres études (par exemple de coordination interpersonnelle Bourbousson et al., 2011 ; de masquage, de focalisation, ou de surveillance, Poizat et al, 2008 ; de coopération, et de concurrence, Saury, 2008 ; de résolution coopérative, Theureau, 2006) et d'en catégoriser d'autres. Nous rejoignons ainsi Thievenaz (2021) en considérant que la théorie de l'enquête constitue une voie féconde pour accéder à l'activité d'acteurs engagés dans des modalités de coopération différentes de celles rencontrées dans notre étude. Ces derniers sont alors confrontés à des indéterminations qui traversent toutes les relations générant des tensions, des conflits ou des négociations.

4.3. Analyser à différentes échelles temporelles par l'enchâssement des différentes structures

L'analyse de l'activité de plusieurs acteurs sur un temps long est peu explorée dans notre champ d'études en général et dans le domaine du partenariat en particulier. Majoritairement les études envisagent la description de processus sur des empan temporels courts de quelques minutes à quelques heures. Cela s'explique en partie par la lourdeur de la démarche qui suppose un imposant travail pour traiter de manière fine et détaillée une importante quantité de données. Dans le cadre de recherches visant l'appréhension de différentes échelles temporelles, il n'est pas envisageable de traiter

l'ensemble des composantes du signe sur la durée d'une séquence d'enseignement. Dans ce cas, il est nécessaire de sélectionner des passages brefs et significatifs pour les acteurs sur lesquels il est possible de réaliser des auto-confrontations. Pour valider les interprétations, il est aussi important de coupler ce premier traitement avec des observations, avec l'élaboration d'un journal ethnographique mais aussi avec des entretiens de remise en situation (Theureau, 2010). À travers les travaux que nous avons évoqués précédemment, l'option choisie visait à sélectionner et à traiter de manière détaillée des données considérées comme centrales et à analyser de manière plus sommaire des données envisagées comme secondaires. Cette sélection des données est considérée comme problématique (Dieumegard et al., 2022; Guibourdenche, 2020). Dans le cas d'études longitudinales sur l'expérience, ne risque-t-on pas de passer à côté d'éléments essentiels ou d'évacuer des données importantes en les considérant comme périphériques ? Pour apporter un élément de réponse à cette interrogation, nous avons fait le choix d'utiliser plusieurs structures d'analyse spécifiques pour appréhender les différentes échelles temporelles de notre étude (figure 7)

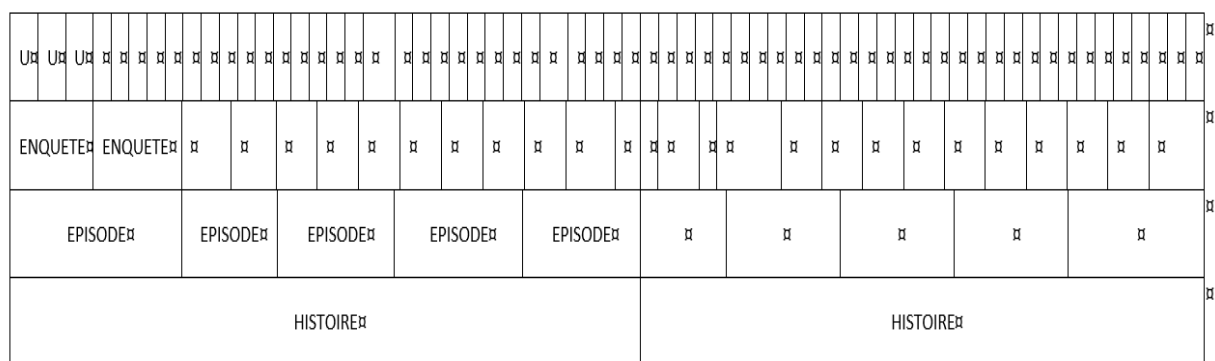


Figure 5 - Les différentes échelles de notre analyse

Comme nous l'avons évoqué au point précédent, nous avons utilisé la notion d'enquête pour faire du lien avec les structures significatives en partant des microstructures représentées par les unités élémentaires. Les enrichissements qualitatifs apportés par l'enquête nous ont permis de suivre l'activité de chaque acteur au regard d'indéterminations partagées sur différentes échelles temporelles.

Cependant, face à la tâche d'articulation les cours d'expérience et les cours de vie de trois acteurs sur plusieurs séances d'enseignement, il nous semblait nécessaire d'envisager des macrostructures permettant des réductions opérationnelles et suffisantes du traitement des données pour l'analyse collective. Ces éléments nous ont conduits, au-delà des aspects techniques liés au recueil et des contingences temporelles de notre objet de recherche, à utiliser la notion d'Histoire empruntée à Theureau (2006). Certaines études avaient investigué la notion d'histoire (Evin, 2013 ; Petiot, 2019,

Terré, 2015) pour analyser l'activité d'élèves engagés dans des situations de coopération en Éducation physique. Crance avait articulé des cours d'expérience avec des cours de vie de collégiens engagés dans un projet de construction d'un spectacle de danse à l'échelle d'une année scolaire (Crance, 2013). Nous nous sommes inspirés de ces travaux pour réinvestir et adapter la notion d'Histoire à notre étude. En considérant les macrostructures « Histoires » comme un ensemble d'ouverts significatifs pour les membres de la triade, nous avons pu aborder les préoccupations des acteurs sur de multiples échelles temporelles (de quelques secondes pour les cours d'expérience à plusieurs années pour les remémorations du PE ou de la MNS dans l'Histoire 3). Nous avons ainsi repéré les moments clés, au sein de la multitude des données, pendant lesquels les acteurs construisaient des significations et partageaient un même engagement. Cela nous a aussi permis de caractériser l'objet de l'entreprise personnelle ou commune qui conduisait à l'activation des processus coopératifs, tactiques et compétitifs au sein des Histoires. En étudiant la dynamique de transformations des ouverts dans le temps, nous avons aussi pu repérer des phases de rebondissement dans les trois Histoires qui faisaient « choc » dans le cours d'expérience ou le cours de vie de l'un, ou de l'ensemble, des acteurs. Ces phases correspondaient à l'enchaînement des divers épisodes pendant lesquels des transformations importantes étaient expérimentées par les membres de la triade.

Ainsi, en utilisant le programme de recherche avec les enrichissements méthodologiques proposés, nous avons pu analyser, à différentes échelles, l'expérience individuelle et collective. Par l'emboîtement fractal des différentes structures (unités élémentaires, enquêtes, épisodes et Histoires), nous avons pu déterminer, sur un empan temporel large, les préoccupations qui structuraient l'activité des acteurs et saisir certaines transformations de leurs savoirs. Nous avons, par exemple, montré comment des dispositions à agir se stabilisaient ou bifurquaient en fonction de l'émergence de certaines indéterminations. Nous avons pu, au regard de la non-linéarité de l'expérience, montrer que les processus coopératifs, tactiques et compétitifs agissaient aussi bien à court terme qu'à plus long terme sur l'activité individuelle et collective. Enfin dans une optique d'exploitation technologique, nous avons pu déterminer les marges de manœuvre que les acteurs s'autorisaient avec les prescriptions et les autres membres de la triade pour agir ensemble et penser en situation.

Si l'utilisation de ces structures et leur enchâssement nous a aidés dans notre analyse, nous nous interrogeons, à ce stade de l'étude, sur l'intérêt et l'application d'une telle démarche à d'autres recherches. Les apports méthodologiques que nous avons présentés autour des ERI, de la notion d'enquête et d'Histoire nous semblent féconds et transférables pour aborder le temps long à travers le programme de recherche. Nous sommes plus circonspects à propos de la notion d'épisode qui nous a

cependant permis de dégager des résultats par le tissage des liens entre les distinctions des trois acteurs. Il nous semble que cette approche pourrait être transposée dans des contextes d'étude différents du nôtre pour poursuivre le travail engagé et donner une assise théorique plus affirmée à ces enrichissements méthodologiques.

PERSPECTIVES CONCLUSIVES

L'objectif de cette recherche était d'apporter un modeste éclairage sur un partenariat réunissant une triade d'acteurs de statuts différents. Le recours au programme de recherche du cours d'action et les liens avec la théorie de l'enquête nous ont permis de répondre à la question empirique suivante : en quoi et comment les préoccupations et les savoirs issus de l'expérience contribuent-ils à construire l'activité individuelle de chacun et l'articulation de l'activité collective des trois acteurs dans ce projet générique d'enseignement de la natation ?

En s'inscrivant dans le cadre éactif, nous avons envisagé que l'ensemble de l'activité donnait lieu à une expérience qui ouvrait sur l'ensemble des dimensions de l'activité humaine et notamment l'action. Nous avons ainsi considéré que l'agir était au fondement de l'expérience et qu'il était possible de tisser des liens avec les préoccupations et savoirs que nous cherchions à pister chez les trois acteurs. L'enjeu était donc de déterminer comment des individus de statuts différents, engagés dans un travail, transformaient leur expérience à partir de perturbations vécues au cours de leurs interactions avec leur environnement. Cette question découlait de nos multiples observations en tant que conseiller pédagogique préoccupé par la place de l'expérience dans l'activité des acteurs et la question de la pertinence du partenariat au sein de dispositifs à l'école primaire.

Comme pour toute étude, il fallait mettre en place un observatoire qui permette d'apporter des réponses à notre questionnement. Grâce aux notions d'Histoire, d'articulation de structures significatives sur du temps long, nous avons tenté de caractériser l'activité d'une triade d'acteurs réunissant une bénévole, une MNS et un PE au cours d'une séquence d'apprentissage. Nous ambitionnions aussi de caractériser la dynamique de l'activité individuelle et collective des partenaires pour accéder à leurs préoccupations, leurs savoirs et rendre compte de transformations.

Notre étude nous a permis d'avancer cette thèse, à savoir : le partenariat entre des intervenants de statuts différents génère, dans le cadre scolaire, des processus coopératifs, tactiques et compétitifs étroitement imbriqués les uns aux autres qui transforment les savoirs de tous les acteurs.

Les résultats de notre étude nous ont aussi conduits à confirmer des éléments de recherches précédentes ou à modérer certaines affirmations sur le fait, par exemple, que des catégories professionnelles ne se mélangeaient pas forcément à l'école (Lebon et Simonet, 2017). L'intérêt d'analyser de manière spécifique ces situations partenariales nous a permis de relever de nombreuses interactions au cours de multiples échanges informels. Ces rencontres permettaient aux acteurs de construire, par moments, des significations similaires à l'origine de l'activité collective de la triade.

En étudiant la construction des savoirs, nous avons pu affiner nos interprétations, caractériser et pointer, au-delà de la spécificité des activités étudiées, des processus relativement génériques de construction, d'actualisation et de transformations des préoccupations et des savoirs qui pouvaient s'étendre, selon nous, à d'autres situations partenariales. Il nous semble cependant nécessaire d'engager de futures recherches dans ce domaine pour développer et questionner l'approche initiée.

En effet, d'une part, la reconstruction pas-à-pas des préoccupations et des savoirs a mis en relief des dynamiques d'enchaînement de processus engageant à la transformation de l'activité des acteurs. L'importance de ces processus sur l'évolution d'un partenariat en termes de présence, d'absence, de rapport entre les activités coopératives, tactiques et compétitives, mérite d'être confrontée à de futures analyses. Dans notre étude, nous pouvions nous attendre à ce que la bénévole se positionne dans un rôle de parent d'élève accompagnateur, appliquant les consignes du PE comme cela est spécifié dans les textes institutionnels. Nous aurions pu imaginer que l'enseignant soit reconnu pour sa connaissance des élèves et de l'organisation du dispositif d'enseignement. Nous pouvions aussi envisager que la MNS se focalise majoritairement sur les situations d'apprentissage. Enfin, nous aurions pu penser que les aspects compétitifs ne soient pas utiles voire contreproductifs au sein de ce collectif. Or les analyses ont résisté à ces éléments en révélant la complexité des situations notamment en termes de mouvance des rôles des acteurs. Les résultats ont montré que le partenariat « *fonctionnait* » d'une certaine façon. Il arrivait aux acteurs de mettre en œuvre des significations, des préoccupations divergentes et des savoirs distincts, mais dans l'ensemble, ces derniers ne se dénigraient pas et ne se neutralisaient pas. Des processus, par exemple, de compensation, d'évitement ou de surveillance, au cours des phases de briefings et de débriefings, constituaient de véritables espaces de régulation et de partage de savoirs qui ont permis de maintenir l'engagement de chaque acteur au sein de la triade.

L'enjeu de recherches ultérieures serait alors d'investiguer des partenariats institutionnalisés pour en mesurer le niveau d'efficacité. En déterminant un « *seuil* » d'interactions concurrentielles du point de vue de la performance collective (Saury, 2008, p. 151), nous faisons l'hypothèse qu'il serait possible d'envisager des ouvertures technologiques au développement de partenariats efficaces. Si comme nous l'avons vu les aspects concurrentiels n'étaient pas inutiles ni contreproductifs au développement de la dynamique de l'activité collective, l'idée serait de déterminer à partir de quel seuil ils le deviendraient dans des contextes similaires de travail engageant à des formes de coopérations complexes.

D'autre part, l'observatoire élaboré pour cette thèse, qui nous a permis de montrer toutes les subtilités de la dynamique collective de la triade, demande aussi à être systématisé à d'autres contextes d'études empiriques. Si la majorité des résultats nous ont conduits à pointer la dimension processuelle de l'activité dans lesquels étaient mobilisés les savoirs, l'exploration des notions d'enquête, d'Histoire, s'est avérée intéressante pour organiser les données, guider nos interprétations et trouver des formes de modélisations. Ces notions attachées au programme de recherche du cours d'action nous ont aidés à établir du lien entre des micros-événements locaux dans le cours de l'activité et leur organisation séquentielle sur des échelles temporelles plus larges et emboîtées telle qu'une séquence d'apprentissages. Une des perspectives serait de mesurer la fécondité de cet enrichissement méthodologique dans des travaux ouverts sur des triades similaires ou à des collectifs plus larges pour en renforcer ou en réfuter sa généralité.

Nous pensons notamment aux partenariats multiformes qui émergent des pratiques d'éducatrices artistiques, culturelles, citoyennes et scientifiques, ou du dispositif « *classes dehors* ». Ces actions engagent depuis quelques années des acteurs d'horizons divers dans des modalités de travail qu'il nous semble intéressant d'investiguer. L'extension possible de notre recherche pourrait aussi servir le contexte des activités périscolaires, à l'image des « *plans mercredi* », des « *devoirs faits* », des « *vacances apprenantes* », ou des « *villes vie vacances* » qui sollicitent la présence d'intervenants de cultures et de statuts différents.

Pour conclure, cette thèse s'est présentée comme une opportunité pour construire une posture réflexive sur mes propres savoirs et mon travail de formateur. En adoptant le programme de recherche du cours d'action, j'ai pu accéder à une partie de l'intelligibilité de l'activité des acteurs que je n'avais pas perçue malgré ma longue expérience aux abords des bassins. Ces éléments m'ont conduit à revenir sur des certitudes relatives au partenariat et à nuancer certains propos à l'égard des intervenants impliqués dans ces dispositifs. Ils m'ont aussi permis de prendre du recul avec une culture de la formation particulière voire « *mécaniste* » à l'œuvre dans le premier degré. Enfin cette étude m'a donné l'occasion d'intégrer une communauté de chercheurs, de prendre du plaisir en équipe pour construire des savoirs et les discuter. À travers divers échanges et rencontres, j'ai pu percevoir l'existence de multiples passerelles entre deux environnements professionnels complémentaires qui me semblent fécondes pour le développement de futures formations adoptant un ancrage théorique énonctif.

Références

- Albero, B. (2019). La théorie de l'enquête : Relier les pôles épistémè et praxis de l'activité. *Recherche & formation*, 92, 39-56. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5651>
- Allenbach, M., Frangieh, B., Merini, C., & Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92(6), 87-104. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0087>
- Amans-Passaga, C. (2010). L'articulation de l'action didactique d'intervenants associés en EPS à l'école primaire. *Éducation et didactique*, 4-1. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.719>
- Amans-Passaga, C. (2013). Analyse didactique de situations de partenariats professeur / intervenant, en EPS à l'école primaire. *Recherches en didactiques*, 16(2), 43-58. <https://doi.org/10.3917/rdid.016.0043>
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*, 16, 34-52. <https://doi.org/10.7202/1012800ar>
- Auvray, E. (2011). Une histoire des pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de la natation scolaire entre 1945-1995 (2nd degré): *Carrefours de l'éducation*, n° 30(2), 149-167. <https://doi.org/10.3917/cdle.030.0149>
- Azéma, G., Secheppet, M., & Mottaz, A.-M. (2020). Envisager une ethnographie éactive ? Réflexions illustrées. *Activités*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/activites.5407>
- Baluteau, F. (2017). *L'école à l'épreuve du partenariat*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01935093>
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité : Un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche & formation*, 42(1), 99-117. <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1831>
- Barrère, A., Montoya, N., Desmitt, C., Coulangeon, P., Pereira, J., & Thoumelin, C. (2022). Première partie. Le savant et le politique. In *L'éducation artistique et culturelle* (p. 47-131). Ministère de la Culture - DEPS. <https://doi.org/10.3917/deps.jonch.2022.01.0047>
- Béguin, P. (2007). Prendre en compte l'activité de travail pour concevoir. *Activites*, 04(2). <https://doi.org/10.4000/activites.1719>
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale :description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Boizumault, M., & Necker, S. (2019). Analyse de l'expérience d'ateliers de relaxation pour les professeurs des écoles en formation initiale : Agir sur les compétences émotionnelles pour contribuer à une meilleure gestion de sa santé. *Recherche & formation*, 92, 121-133. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5786>
- Bonasio, R., & Veyrunes, P. (2014). Les « devoirs » : Une pratique sociale à la croisée des espaces éducatifs ? *Recherches en éducation*, 19. <https://doi.org/10.4000/ree.8354>

- Bonnéry, S. (2006). À propos de la crise de la transmission scolaire. *Pensée plurielle*, 11(1), 75-82. <https://doi.org/10.3917/pp.011.0075>
- Bonnéry, S., & Renard, F. (2013). Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour. *Lien social et Politiques*, 70, 135-150. <https://doi.org/10.7202/1021160ar>
- Bourbousson, J., Poizat, G., Saury, J., & Sève, C. (2008). Caractérisation des modes de coordination interpersonnelle au sein d'une équipe de basket-ball. *Activités*, 5(1). <https://doi.org/10.4000/activites.1913>
- Bourbousson, J., Poizat, G., Saury, J., & Sève, C. (2011). Cognition collective : Partage de préoccupations entre les joueurs d'une équipe de basket-ball au cours d'un match. *Le travail humain*, 74(1), 59-90. <https://doi.org/10.3917/th.741.0059>
- Bourbousson, J., & Sève, C. (2010). Construction/déconstruction du référentiel commun d'une équipe de basket-ball au cours d'un match. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 20. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.4782>
- Brière-Guenoun, F. (2012). Les apports de la didactique comparée pour la formation : Pistes de réflexion à partir de l'analyse des savoirs mobilisés par le professeur d'EPS dans l'interaction didactique. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 25. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.3738>
- Buznic-Bourgeacq, P., & Terrisse, A. (2013). Le sujet en position d'enseignant : Pratiques et discours de trois professeurs d'EPS débutants avec ou sans expérience personnelle dans l'activité enseignée. *Revue française de pédagogie*, 184, 15-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.4209>
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A., & Margnes, E. (2010). La transmission du savoir expérientiel en EPS : Études de cas et analyses comparatives en didactique clinique. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 20. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.4784>
- Camporelli, F. (2022). Le partage des eaux. Les collaborations des maîtres-nageurs-sauveteurs (MNS) au cœur de l'enseignement de la natation à l'école primaire. *Sciences sociales et sport*, 19(1), 127-152. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rsss.019.0127>
- Carra, C., & Faggianelli, D. (2003). Violences à l'école : Tendances internationales de la recherche en sociologie. *Déviance et Société*, 27(2), 205. <https://doi.org/10.3917/ds.272.0205>
- Carré, P. (2020). *Une autre culture de la formation: Pourquoi et comment les adultes apprennent*. Dunod.
- Charlot, B. (2007). Une autre école est-elle en train d'émerger ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 46, 99-108. <https://doi.org/10.4000/ries.756>
- Cordoba, A., Lenzen, B., Poussin, B., & Denervaud, H. (2014). L'articulation des systèmes didactiques dans la construction de la référence en classe. Le cas de l'enseignement de l'éducation physique, en coresponsabilité et en alternance, à l'école primaire genevoise. *Questions Vives. Recherches en éducation*, n° 22. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1587>
- Cour des comptes. (2019). *Rapport public annuel*.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Crance, M.-C. (2013). *Construction d'une oeuvre collective et apprentissage en éducation physique : Dynamique de la pratique d'une classe de collégiens engagés dans un projet de construction*

d'un spectacle de danse à l'échelle d'une année scolaire.[Thèse de doctorat en Sciences et techniques des activités physiques et sportives, non publiée]. Université de Nantes.

- Crance, M.-C., Trohel, J., & Saury, J. (2014). Construction d'une œuvre chorégraphique en collège et émergence d'une « compagnie de danse scolaire »: *Staps*, n° 103(1), 69-85. <https://doi.org/10.3917/sta.103.0069>
- Darnis, F., & Lafont, L. (2011). Influence du niveau cognitif sur un apprentissage au choix tactique en dyades symétriques. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 22. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.4611>
- De Battista, P. (2008). Les conditions d'un partenariat effectif avec les familles au collège. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 41(1), 237-248. <https://doi.org/10.3917/nras.041.0237>
- De Keukelaere, C., Kermarrec, G., Bossard, C., & De Loor, P. (2014). Évolution et partage du sentiment de performance collective au cours d'un match de handball. *Activités*, 11(1). <https://doi.org/10.4000/activites.385>
- Desombre, C., Delelis, G., Antoine, L., Lachal, M., Gaillet, F., & Urban, E. (2010). Comment des parents d'élèves et des enseignants spécialisés voient la réussite et la difficulté scolaires. *Revue française de pédagogie*, 173, 5-18. <https://doi.org/10.4000/rfp.2359>
- Devos-Prieur, O. (2011). Chronogenèse des objets enseignés en basket-ball par quatre intervenants à l'école primaire. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 24. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.4064>
- Dewey, J. (1938). *Logique, la théorie de l'enquête*. PUF.
- Dhume, F. (2010). L'école face à la discrimination ethnoraciale : Les logiques d'une inaction publique. *Migrations Société*, 131(5), 171-184. <https://doi.org/10.3917/migra.131.0171>
- Dieumegard, G. (2004). *Possibles significatifs et construction d'assertions garanties en e-formation : Contribution à l'étude de l'activité d'apprenants dans un dispositif institutionnel de formation*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée. Université de Paris, CNAM.
- Dieumegard, G. (2009). Connaissances et cours d'expérience vers une grammaire minimale de description dans les situations d'éducation et de formation. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3, 2(2), 295-315. <https://doi.org/10.3917/rac.007.0295>
- Dieumegard, G. (2023). *L'expérience des apprenants Vers une anthropologie énaïve des savoirs dans les situations d'éducation et de formation*. [Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches]. Université de Grenoble-Alpes.
- Dieumegard, G., Perrin, N., & Brissaud, F. (2022). L'étude de la réflexivité en débriefings dans le cadre du programme du cours d'action. *Activités*, 19-1. <https://doi.org/10.4000/activites.7258>
- Dieumegard, G., Saury, J., & Durand, M. (2004). L'organisation de son propre travail : Une étude du cours d'action de cadres de l'industrie. *Le travail humain*, 67(2), 157.
- Donin, N., & Theureau, J. (2008). La coproduction des oeuvres et de l'atelier par le compositeur (À partir d'une étude de l'activité créatrice de Philippe Leroux entre 2001 et 2006). *Circuit Montréal, Québec*, 18(1), 59-71. <https://doi.org/10.7202/017909ar>
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, M. A., & Tremblay, I. M. (2013). *Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication*. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, n°9, pp 4-18.

- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation et didactique*, 2-3. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.373>
- Durand, M. (2016). Theureau, J. Le cours d'action. L'enaction et l'expérience. *Activités*, 13(1). <https://journals.openedition.org/activites/2769>
- Durand, M., Ria, L., & Veyrunes, P. (2010). Analyse du travail et formation : Un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification et l'organisation de l'activité des enseignants. In F. Y. & F. Saussez (Éd.), *Analyser l'activité enseignante : Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 17-40). Presses de l'Université de Laval. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00804082>
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Presses universitaires de Rennes.
- Evin, A. (2013). *Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en éducation physique et sportive. Contribution à la compréhension des interactions entre élèves et au développement de dispositifs d'apprentissage coopératif*. [Thèse de doctorat en Sciences et techniques des activités physiques et sportives, non publiée]. Université de Nantes.
- Evin, A., Sève, C., & Saury, J. (2013). Activité de l'enseignant et dynamique coopérative au sein de dyades d'élèves. Une étude de cas dans des tâches d'escalade en Education Physique. *Recherches en éducation*, 15. <https://doi.org/10.4000/ree.7358>
- Evin, A., Sève, C., & Saury, J. (2015). L'histoire collective comme notion descriptive pour l'analyse de l'activité d'élèves engagés dans des situations de coopération en Education Physique. *Activites*, 12(2). <https://doi.org/10.4000/activites.1080>
- Fédération Francophone Belge de natation. (2019). *Cahier des charges de la formation des cadres sportifs. Discipline : Natation-Activité aquatique*. Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Fernandez, P. (1993). *Au delà du principe d'Archimède*. Aquatica.
- Feyfant, A. (2015). Coéducation : quelle place pour les parents ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°98, janvier. Lyon: ENS de Lyon.
- Fotinos, G. (2015). *Le divorce École-Parents en France: Mythe et réalité en 2015*. <http://observatoire-reussite-educative.fr/thematiques/parents-familles/parutions-ressources/rapports-enquetes/letat-des-relations-ecole-familles-3>. <https://docplayer.fr/amp/17560772-Georges-fotinos-l-etat-des-relations-ecole-parents.html>
- Foucambert, J. (1976). Apprentissage et enseignement. *Communication & Langages*, 32(1), 7-17. <https://doi.org/10.3406/colan.1976.4338>
- Gal-Petitfaux, N. (1993). *Savoir nager : Une pédagogie de la natation*. Ed. Revue EPS.
- Gal-Petitfaux, N., & Saury, J. (2002). Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 51-61. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2863>
- Garnier, P. (2015). *Faire la classe à plusieurs : Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*. Presses Universitaires de Rennes.
- Ghorbel, N., & Darnis, F. (2019). L'apprentissage paritaire en EPS : Analyse comparatiste des interactions dyadiques en handball et danse. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, Numéro spécial 2. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.939>
- Gibson, J. J. (1977). *The theory of affordances*. In R. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting and knowing* (pp. 67–82). Lawrence Erlbaum Associates.

- Glasman, D. (2020). Périer Pierre. Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale. *Revue française de pédagogie*, 207, 149-150. <https://doi.org/10.4000/rfp.9371>
- Goffman, E. (1998). *Les rites d'interaction*. Ed. de Minuit.
- Grangeat, M. (2008). *Coopérations et partenariats pour enseigner*. SCEREN. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00978971>
- Gros, A. (2011). Les formes de l'enquête historique : John Dewey et Max Weber. *L'Atelier du Centre de recherches historiques. Revue électronique du CRH*, 7. <https://doi.org/10.4000/acrh.3668>
- Grosjean, M., & Lacoste, M. (1999). *Communication et intelligence collective*. PUF.
- Gross, O., & Gagnayre, R. (2017). Caractéristiques des savoirs des patients et liens avec leurs pouvoirs d'action : Implication pour la formation médicale. *Revue française de pédagogie*, 201, 71-82. <https://doi.org/10.4000/rfp.7266>
- Guerchi, M., Lengliz, H., Loizon, D., & Carnus, M.-F. (2018). Analyse didactique clinique de pratiques déclarées par des enseignants d'EPS : Un déjà-là en tension dans l'enseignement du football en Tunisie. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 43. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.467>
- Guérin, J., & Archieri, C. (2012). Pratique du jeu dramatique et construction de l'expérience. *Recherche & formation*, 70, 75-90. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1858>
- Guibourdenche, J. (2020). Modélisation synthétique quantitative de plusieurs années d'activité. Quelle articulation entre signification en situation et complexité longitudinale ? *Activites*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/activites.5522>
- Guigue, M. (2001). Les enseignants, professionnels solitaires de la transmission du savoir ? *Connexions*, 75(1), 85-96. <https://doi.org/10.3917/cnx.075.0085>
- Guilley, E., Cecchini, A., Brüderlin, M., & Jendoubi, V. (2017). Des équipes pluridisciplinaires à l'école primaire : Défis et apports de la collaboration interprofessionnelle. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 55-62.
- Hourcade, N. (2002). *Pouvoirs*, 101(2), 75-87.
- Huet, B., & Saury, J. (2011). Ressources distribuées et interactions entre élèves au sein d'un groupe d'apprentissage : Une étude de cas en éducation physique et sportive. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 24. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.3865>
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. MIT Press.
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis : Foundations and Practice. *Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0401_2
- Jourand, C., Adé, D., Sève, C., & Thouvarecq, R. (2016). Matérialité et formes d'interaction entre élèves : Une étude empirique lors de leçons d'EPS en course d'orientation. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 37. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.1109>
- Journal Officiel (2021). *Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation du concours externe des professeurs des écoles*.
- Julhe, S., & Mirouse, S. (2010). Entrer dans la danse : Divergence des « systèmes de pertinence » entre enfants, parents et enseignants. *Revue française de pédagogie*, 170, 31-41. <https://doi.org/10.4000/rfp.1486>

- Lallier, C. (2011). L'observation filmante : Une catégorie de l'enquête ethnographique. *L'Homme*, 198-199, 105-130. <https://doi.org/10.4000/lhomme.22718>
- Larosa, W., & Dieumegard, G. (2020). L'adaptation de l'intervention sur le savoir-nager : Une étude du cours d'action d'une professeure des écoles et d'un maître-nageur. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 47. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5252>
- Laval, C. (2013). La culture commune dans l'école démocratique. *La Pensée*, 376(4), 43-55. <https://doi.org/10.3917/lp.376.0043>
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice : Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lebihain, P., & Vignac, E. (2014). La surveillance et la gestion des risques dans les publiques. *5^{ème} journées spécialisées de la natation*. Faculté des sciences du sport de Lille, mai 2014, Lille, France.
- Leblanc, S. (2012). L'analyse croisée d'un corpus vidéographique comme objet-frontière. *Éducation et didactique*, 149-156. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1526>
- Leblanc, S. (2014). Vidéo formation et transformations de l'activité professionnelle. *Activites*, 11(2). <https://doi.org/10.4000/activites.968>
- Leblanc, S., & Blanes Maestre, C. (2018). Immersion, réflexion, imagination et transformation via le visionnement de vidéos d'enseignants. In C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay, & S. Chaliès (Éds.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 65-93). L'Harmattan.
- Leblanc, S., Bouchot, H., & Secheppet, M. (2021). Modélisation théorique de l'expérience mimétique et cours d'action : Analyse de situations de formation en enseignement, santé, et sport. *Activités*, 18-1. <https://doi.org/10.4000/activites.6249>
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activites*, 5(1). <https://doi.org/10.4000/activites.1941>
- Lebon, F., & Simonet, M. (2017). « Des petites heures par-ci par-là ». Quand la réforme des rythmes scolaires réorganise le temps des professionnels de l'éducation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 220(5), 4-25. <https://doi.org/10.3917/arss.220.0004>
- Le Paven, M., Kerivel, T., Kermarrec, G., & Philippe, T. (2019). Quelles connaissances les étudiants mobilisent-ils pour coopérer en futsal à l'aide d'une tablette numérique ? *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 45. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.613>
- Leroy, F., & Carlier, G. (2018). Identifier la singularité du rapport au savoir d'un étudiant-stagiaire en éducation physique en situation d'enseignement. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 43. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.483>
- Lescouey, N. (2001). « *Les activités aquatiques à l'école : Un cadre d'enseignement paradoxal* » *Analyse comparative des modèles théoriques et pratiques de l'enseignement de la natation véhiculés par les enseignants et les professionnels de la natation*. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publié]. Université Paris 8.

- Lhuilier, D. (2009). Christophe Dejours. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 7(1), 225-234. <https://doi.org/10.3917/nrp.007.0225>
- Lorino, P. (2013). L'activité collective, processus organisant : Un processus discursif fondé sur le langage pragmatiste des habitudes. *Activites*, 10(1). <https://doi.org/10.4000/activites.656>
- Loubet, M. (2010). Étude de cas des ressentis émotionnels de deux enseignantes débutantes d'éducation physique et sportive. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 21. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.4749>
- Margolinas, C. (2014). Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? *Revue française de pédagogie*, 188, 13-22. <https://doi.org/10.4000/rfp.4530>
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*. 155. <https://doi.org/10.4000/rfp.273>
- Marx, L., & Reverdy, C. (2020). Travailler en partenariat à l'école. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 134, avril. Lyon: ENS de Lyon.
- Massot-Leprince, M. (2014). *Enseigner une discipline sans la maîtriser ; Exemple de la danse à l'école primaire*. [Thèses de doctorat en sciences de l'éducation, non publié]. Université de Nantes.
- Matias, V., & Lemerise, T. (2006). Le partenariat musée-école aux yeux des enseignants du secondaire : Un appui au principe, mais une implication concrète encore hésitante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(1), 57-73. <https://doi.org/10.7202/1016886ar>
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Ed. Addison-Wesley France.
- Maubant, P. (2008). Pour une lecture démocratique du partenariat en éducation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 24(2), 137-153. <https://doi.org/10.3917/rief.024.0137>
- Mayeko, T. (2019). Faire apprendre les élèves en milieu difficile. Analyse didactique des gestes d'un enseignant d'Éducation Physique et Sportive. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, Numéro spécial 2. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.950>
- Mérini, C. (1995). Entre savoirs scolaires et pratiques sociales : Le partenariat à l'école. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 16(1), 169-184. <https://doi.org/10.3406/spira.1995.1699>
- Mérini, C. (1998). Le partenariat éducatif en France : À la croisée des chemins entre « ajustements » et « possibles ». *Cahiers de la recherche en éducation*, 5(1), 67-92. <https://doi.org/10.7202/1017295ar>
- Mérini, C. (2001). *Actes de la Journée nationale de l'OZP, 5 mai 2001*. Le partenariat: Histoire et essai de définition. Paris.
- Mérini, C., & de Peretti, C. (2002). Partenariat externe et prévention en matière de substances psychoactives : Dans quelle position l'école met-elle ses partenaires? *Santé Publique*, 14(2), 147-164. <https://doi.org/10.3917/spub.022.0147>
- Mérini, C., & Ponté, P. (2009). Le travail conjoint à l'école : Exploration des modalités d'action. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 43-65. <https://doi.org/10.3917/lsdle.422.0043>
- Mérini, C., & Thomazet, S. (2016). Faciliter la coopération entre les différents acteurs de l'école inclusive. *Les cahiers des PEP*, 2, 25-31.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sport., (2010). *Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010*. Scérén-CNDP.

- Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2017). *Circulaire relative à l'enseignement de la natation, n° 2017-127 du 22-8- 2017*. Scérén-CNDP.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la jeunesse et des sports. (1971). *Circulaire relative à l'enseignement de la natation, n° 71.441 et 71.286 du 23-12-1971*. Scérén-CNDP.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la jeunesse et des sports. (1992). *Circulaire relative à l'enseignement de la natation, n° 92 -196 du 3-7- 1992*. Scérén-CNDP.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la jeunesse et des sports. (2011). *Circulaire relative à l'enseignement de la natation, n° 2011-090 du 7-7-2011*. Scérén-CNDP.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la jeunesse et des sports. (2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1-7-2013—J.O. du 18-7-2013*. Scérén-CNDP.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la jeunesse et des sports. (2017). *Bulletin officiel n°34 du 12 octobre 2017*,. Scérén-CNDP.
- Mouchet, A. (2015). L'explicitation au cœur d'un dispositif de formation en spirale qui articule vécu singulier et expérience collective. *Recherche & formation, 80*, 91-106. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2508>
- Moussay, S. (2013). Conception d'un dispositif de vidéo-formation centré sur le travail réel et professionnalisation au métier d'enseignant en STAPS. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS, 29*. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.2597>
- Moussay, S., & Aknouche, S. (2018). Un espace de dialogue entre les enseignants et les parents autour des traces audio- vidéo de l'activité en classe. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 41*(3), 834.
- Moussay, S., Étienne, R., & Méard, J. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : Orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue française de pédagogie, 166*, 59-69. <https://doi.org/10.4000/rfp.1127>
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Academia Bruylant.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête. Archives de la revue Enquête, 1*. <https://doi.org/10.4000/enquete.263>
- Paggetti, M. (2019). Agir et apprendre par le corps : L'activité d'« enquête » du psychomotricien. *Recherche & formation, 92*, 57-69. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5666>
- Paggetti, M. (2020). *L'"enquête à dominante corporelle" du psychomotricien : Activité d'ajustement et apprentissage du métier* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée]. Université de Caen.
- Paintendre, A., Schirrer, M., & Andrieu, B. (2019). Développer des savoir-faire perceptifs en Éducation Physique et Sportive : Analyse de l'activité d'élèves engagés dans une séquence d'enseignement de step. *Activites*. <https://doi.org/10.4000/activites.4055>
- Pelayo, P. (1999). Propositions pour un balisage des contenus de formation en natation en collège et lycée. *Les Cahiers de l'INSEP, 28*(1), 93-110. <https://doi.org/10.3406/insep.1999.1485>
- Pelayo, P. (2010). De l'art de nager à la science de la natation. *La Revue pour l'histoire du CNRS, 26*, 18-23. <https://doi.org/10.4000/histoire-cnrs.9266>

- Perier, P. (2008). Kherroubi, M., Garnier, P., & Monceau, G. Des parents dans l'école. *Revue française de pédagogie*, 164. <https://doi.org/10.4000/rfp.2070>
- Perrin, N. (2011). *Une approche enactive de la construction de connaissances en formation professionnelle initiale des enseignants : Analyse du « cours de languaging » au sein d'un dispositif de simulation-analyse*. [Thèse de doctorat, non publiée]. Université de Genève.
- Perrin, N., & Dieumegard, G. (2012, septembre 13). *Consensualités et normativité dans la construction de connaissances en formation*. Sociologie et didactique : vers une transgression des frontières. <https://hal.science/hal-01693655>
- Petiot, O. (2019). *Favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en EPS dès le début de l'année scolaire : Modalités d'intervention d'enseignants d'EPS experts, dispositions à agir sous-jacentes, et effets sur l'engagement des élèves*. [Thèse de doctorat en Sciences et techniques des activités physiques et sportives, non publiée]. Université de Nantes.
- Peyronie, H. (1998). *Instituteur*. PUF.
- Philippot, T., & Baillat, G. (2009). Les enseignants du primaire face aux matières scolaires. *Recherche et formation*, 60, Art. 60. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.598>
- Poizat, G., & Durand, M. (2015). Analyse de l'activité humaine et éducation des adultes : Faits et valeurs dans un programme de recherche finalisée. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 19. <https://doi.org/10.4000/rfp.4698>
- Poizat, G., Sève, C., Serres, G., & Saury, J. (2008). Analyse du partage d'informations contextuelles dans deux formes d'interaction sportives : Coopérative et concurrentielle. *Le travail humain*, 71(4), 323-357. <https://doi.org/10.3917/th.714.0323>
- Reboul, O. (1991). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* PUF.
- Reynes, É., Pantaléon, N., & Long, T. (2007). *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 7576(3), 65-77.
- Ria, L., & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : Le cas des enseignants débutants. *Recherche & formation*, 42(1), 7-19. <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1823>
- Ria, L., & Durand, M. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 111-123.
- Ria, L., & Rayou, P. (2008). Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : Le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du 2nd degré. *Recherches & éducations*, 1. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.445>
- Richet, C., & Soulé, B. (2008). Des maîtres nageurs à l'épreuve de la délégation de service public : Rapports de force et de grandeur au travail. *Staps*, 82(4), 71-84. <https://doi.org/10.3917/sta.082.0071>
- Riff, J., & Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 81-107. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1299>
- Rix-Lièvre, G., Boyer, S., Coutarel, F., & Lièvre, P. (2014). La performance arbitrale : De son étude à son développement. *Activites*, 11(1). <https://doi.org/10.4000/activites.425>
- Salembier, P., & Pavard, B. (2004). Analyse et modélisation des activités coopératives situées : Évolutions d'un questionnement et apports à la conception. *Activités*, 1(1). <https://doi.org/10.4000/activites.1170>

- Salembier, P., & Zouinar, M. (2004). Intelligibilité mutuelle et contexte partagé. *Activités*. <https://doi.org/10.4000/activites.1243>
- Saljo., R. (2009). Learning, Theories of Learning, and Units of Analysis in Research. *Educational Psychologist*, 44(3), 202-208. <https://doi.org/10.1080/00461520903029030>
- Sartre, J.-P. (1960). *Critique de la raison dialectique*. Gallimard.
- Saury, J. (2008). *La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif. Contribution au développement d'un programme de recherche en ergonomie cognitive des situations sportives en STAPS*. [Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches]. Université de Nantes.
- Saury, J., Nordez, A., & Sève, C. (2010a). Coordination interindividuelle et performance en aviron. *Activités*, 7(1). <https://doi.org/10.4000/activites.2369>
- Saury, J., Ria, L., Et, C. S., & Gal-Petitfaux, N. (2006). Action ou cognition située : Enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement en EPS. *Revue EPS*, 321, 5-11.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schwob, V. (2012). *Savoir nager, une richesse culturelle : Analyse comparative de l'enseignement de la natation à Canton, Dakar et Paris*. [Thèse de doctorat en Sciences et techniques des activités physiques et sportives, non publiée]. Université de Paris 5.
- Schwob, V., & During, B. (2017). Influence des représentations culturelles dans l'apprentissage de la nage à Paris et Canton. *Carrefours de l'éducation*, 43(1), 212-229. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdle.043.0212>
- Serres, G., Ria, L., & Adé, D. (2004). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : Le cas des professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive. *Revue française de pédagogie*, 149(1), 49-64. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3172>
- Sgaier, D., Jomâa, H. B., & Mami, M. (2017). Les pratiques ostensives des enseignants d'EPS révélatrices du rapport au savoir en natation. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSRJRME)*, 07(04), 36-44. <https://doi.org/10.9790/7388-0704023644>
- Steiner, P. (2011). Énaction, pragmatisme et minimalisme représentationnel. Dans : Jean-Michel Roy éd., *Peut-on se passer de représentations en sciences cognitives* (pp. 191-210). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.putoi.2011.01.0191>
- Stiegler, Barbara. *"Il faut s'adapter". Sur un nouvel impératif politique*. Gallimard, 2019
- Strauss, A. L. (2006). Comment les compromis se négocient selon les contextes d'ordres sociaux. *Négociations*, 5(1), 133. <https://doi.org/10.3917/neg.005.0133>
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions : The problem of human-machine communication*. Cambridge University Press.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : Repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. In *Le virage réflexif en éducation* (p. 47-71). De Boeck Supérieur.
- Tavignot, P. (2008). Circulation de savoirs et espace d'intéressement : Types de savoirs dans un dispositif d'accompagnement. *Recherche & formation*, 58, 43-56. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.716>
- Terré, N. (2015). *Les connaissances des élèves en Éducation Physique. Étude de la dynamique de construction et d'actualisation des connaissances à partir de l'expérience de lycéens à*

l'échelle d'un cycle d'apprentissage en escalade. [Thèse de doctorat en Sciences et techniques des activités physiques et sportives, non publiée]. Université de Nantes.

- Terré, N., Saury, J., & Sève, C. (2013). Émotions et transformation des connaissances en éducation physique : Une étude de cas en kayak de mer. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 29. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.2644>
- Terré, N., Sève, C., & Huet, B. (2020). L'évolution de l'espace d'actions des élèves : Une aide à la compréhension des apprentissages en Éducation Physique et Sportive. Une étude de cas réalisée avec des élèves de troisième en kayak de mer. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 47. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5152>
- Terré, N., Sève, C., & Saury, J. (2016). The Creation and Evolution of Student Skills in Physical Education : A Case Study Conducted during a Climbing Exercise. *Staps*, 113(3), 89-105.
- Terret, T. (1999). Histoire de l'enseignement de la natation. *Les Cahiers de l'INSEP*, 28(1), 13-48. <https://doi.org/10.3406/insep.1999.1480>
- Terrien, É., Huet, B., & Saury, J. (2020). Équipements sportifs innovants et développement d'une culture technique. L'exemple de la navigation sur des voiliers « volants ». *Activités*, 17(2), Art. 2. <https://doi.org/10.4000/activites.5762>
- Terrisse, B., Larivée, S. J., Larose, F., & Bédard, J. (2008). Les besoins d'information et de formation à l'exercice des responsabilités éducatives des parents québécois. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 23(1), 81-101. <https://doi.org/10.3917/rief.023.0081>
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action, analyse sémio-logique : Essai d'une anthropologie cognitive située*.
- Theureau, J. (2004a). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Octarès.
- Theureau, J. (2004b). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *Activités*, 01(2), Art. 2. <https://doi.org/10.4000/activites.1219>
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Octarès.
- Theureau, J. (2012). Peirce et les sciences cognitives (du point de vue du programme de recherche 'cours d'action'). *Intellectica*, 58(2), 297-310. <https://doi.org/10.3406/intel.2012.1111>
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : L'enaction & l'expérience*. Octarès.
- Thievenaz, J. (2012a). *Construction de l'expérience et transformation silencieuse des habitudes d'orientation de l'action : Le cas de l'activité dialogale du médecin du travail* [Thèse de doctorat en Formation des adultes]. Paris, CNAM.
- Thievenaz, J. (2012b). L'activité d'« enquête » du médecin du travail : Transformation des habitudes d'orientation de l'action et construction de l'expérience. *Recherche & formation*, 70, 61-74. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1850>
- Thievenaz, J. (2017). Rencontrer et susciter l'inattendu : Une approche deweyenne de l'expérience. *Questions vives recherches en éducation*, 27. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2060>
- Thievenaz, J. (2019a). Chapitre 1. John Dewey et la théorie de l'enquête. Dans : Philippe Carré éd., *Psychologies pour la formation* (pp. 19-33). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.02.0019>
- Thievenaz, J. (2019b). La théorie de l'enquête de John Dewey : Réexplorations pour la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. *Recherche & formation*, 92, 19-38. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5626>

- Thievenaz, J. (2021). La théorie de l'enquête de John Dewey. In *Http://journals.openedition.org/lectures*. ENS Éditions. <https://journals.openedition.org/lectures/46118>
- Toullec-Théry, M., & Nédélec-Trohel, I. (2010). École et inclusion. *Recherche et formation*, 64, Art. 64. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.222>
- Vadepied, A. (1976). *Laissez l'eau faire*, Éditions du Scarabée.
- Van Zanten, A. (2011). *Les politiques d'éducation*. PUF.
- Vanderclayen, F., Delens, C., & Carlier, G. (2013). Styles de supervision de maîtres de stage en éducation physique : Prise en compte du vécu émotionnel des stagiaires lors d'un entretien post-leçon. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport - eJRIEPS*, 28. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.2899>
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance : Essai sur le vivant*. Seuil.
- Veyne, P. (1996). *Comment on écrit l'histoire*. Seuil.
- Veyrunes, P. (2013). Dynamique de l'activité individuelle et collective en classe lors du passage dans les rangs. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 187-208. <https://doi.org/10.7202/1016754ar>
- Vignac, É., Lebihain, P., & Soulé, B. (2017). Prévention des noyades en piscine publique : Une analyse systémique de la détection des usagers en détresse au sein des équipements d'une intercommunalité du Grand Ouest de la France. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 177-205. <https://doi.org/10.3917/rips1.hs04.0177>
- Visioli, J., Petiot, O., & Ria, L. (2015a). Le jeu émotionnel des enseignants experts en cours d'Éducation Physique et Sportive : Un moyen de favoriser le plaisir d'enseigner ? *Science & Motricité*, 88, Art. <https://doi.org/10.1051/sm/2014008>
- Visioli, J., Petiot, O., & Ria, L. (2015b). Vers une conception sociale des émotions des enseignants ? *Carrefours de l'éducation*, 40(2), 201-230. <https://doi.org/10.3917/cdle.040.0201>
- Visioli, J., & Ria, L. (2010). L'expertise des enseignants d'EPS. Quelle prise en compte du contexte et des émotions ? *71(3)*, 3-19. <https://doi.org/10.3917/sm.071.0003>
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2009). Construire une activité collective de travail dans une classe d'EPS en 'Réseau ambition réussite' : Entre masquage et ostentation. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 18, 156-177.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2011). Situations de travail par ateliers et configuration de l'activité collective en classe « Réseau Ambition Réussite ». *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport - eJRIEPS*, 22. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.4650>
- Wolff, M., Burkhardt, J.-M., & de la Garza, C. (2005). Analyse exploratoire de " points de vue " : Une contribution pour outiller les processus de conception. *Le travail humain*, 68(3), 253. <https://doi.org/10.3917/th.683.0253>
- Zay, D. (2001). Pratique réflexive et partenariat : Théories et perspectives internationales: *Carrefours de l'éducation*, n° 12(2), 2-10. <https://doi.org/10.3917/cdle.012.0002>
- Zeitler, A., & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche & formation*, 70, 107-118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1885>
- Zeitler, A., Guérin, J., & Barbier, J.-M. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche & formation*, 70, 9-14. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1806>

ANNEXES 1

Distinctions de l'Histoire 1

<p>1 L'émergence d'une indétermination :</p> <p>(24/01/19)</p> <p>« Une incapacité à faire progresser les élèves au niveau des immersions » :</p> <p>ε [difficultés de certains élèves] gagner la moyenne profondeur</p> <p>ε [Faustin et Maël] expriment des difficultés pour réaliser une immersion</p> <hr/> <p><u><i>Inquiète</i></u></p>	<p>2 Perception d'une indétermination :</p> <p>(24/01/19)</p> <p>« Une exposition au stress et à la pression temporelle » :</p> <p>ε [propositions de remédiation de Théo] ne fonctionnent pas</p> <p>IR [proposition de remédiation apportée par Théo] je demande un complément aux MNS</p> <p>ε [atelier cerceaux] consignes difficiles à donner</p> <p>ε [atelier cerceaux] compliqué pour soi et les élèves</p> <p>ε [atelier cerceaux] nécessite du temps pour expliquer aux élèves</p> <p>R [fiche de préparation] j'essaie de suivre le balisage temporel</p> <p>R [changement d'ateliers] m'amène à penser que nous n'aurons pas le temps de tout faire</p> <hr/> <p><u><i>Contrariée / Perplexe</i></u></p>	<p>3 L'élaboration des propositions :</p> <p>(24/01 et 30/01)</p> <p>« La recherche de pistes de remédiation » :</p> <p>ε [proposition « vider les poumons »] émerge au débriefing</p> <p>ε [Théo] retient l'idée « vider les poumons »</p> <p>ε [proposition de Cécile] je la découvre</p> <p>ε [proposition de Cécile] me semble intéressante</p> <p>ε [position de Théo] septique sur la proposition de Cécile</p> <hr/> <p><u><i>Nerveuse / Impatiente</i></u></p>	<p>4 L'expérimentation des propositions :</p> <p>(30/01)</p> <p>« L'expression d'une gêne qui se traduit dans les rapports avec le PE » :</p> <p>ε [répartition des groupes] je prends des initiatives</p> <p>ε [cerceaux à la surface] n'impose pas immersion totale du corps</p> <p>ε [élèves en difficulté] je n'ai pas de solutions</p> <p>IR [élèves en difficulté] Théo n'a pas toujours de solutions</p> <p>ε [difficultés évoquées] m'interroge sur l'organisation des groupes</p> <p>ε [travail sur la respiration] est efficace en insistant sur la notion</p> <p>ε [passer à travers le cerceau] favorise la réussite du plongeon en canard</p> <hr/> <p><u><i>Agacée</i></u></p>	<p>5 La transformation ou pas des dispositions à agir :</p> <p>(07/02)</p> <p>« Des débats qui finissent par porter leurs fruits » :</p> <p>ε [proposition de Cécile] me plaît</p> <p>ε [propositions de Cécile] favorisent l'engagement des élèves</p> <p>ε [solution de l'arbre droit] utile pour faire progresser les élèves</p> <p>ε [immersion des élèves] favorisée par l'organisation matérielle de l'atelier</p> <p>ε [atelier des cordes tendues] intéressant pour travailler l'immersion</p> <p>ε [atelier des cordes tendues] réussite pour tous les élèves</p> <hr/> <p><u><i>Surprise</i></u></p>	<p>6 Départ sur une nouvelle situation indéterminée :</p> <p>(07/02 au 14/02)</p> <p>« La proposition de Théo soulève un nouveau problème aux bénévoles »</p> <p>ε [difficulté de l'autre groupe] pas perçue</p> <p>ε [diviser le groupe en deux] pose un problème de gestion du temps</p> <hr/> <p><u><i>Désappointée</i></u></p>
<p align="center">« Distinctions majeures qui permettent de construire l'activité de Karine au sein de l'Histoire 1 »</p>					

<p>1 L'émergence d'une indétermination :</p> <p>(24/01/19)</p> <p>« le souhait d'avoir une information claire de Théo pour négocier et organiser l'aménagement du bassin avant l'arrivée de la classe »</p> <p>IR [aborder le public scolaire] nécessaire d'avoir une approche conviviale</p> <p>IR [aménagement du bassin] programmé avec Théo et les MNS</p> <p>IR [réorganisation du bassin] suppose de négocier avec Théo</p> <hr/> <p><u>Méfiant</u></p>	<p>2 Perception d'une indétermination :</p> <p>(24/01/19)</p> <p>« La négociation pour modifier l'organisation du bassin débute à l'arrivée de Théo à la piscine »</p> <p>IR [temps de concertation entre partenaires] faible</p> <p>IR [manque d'échanges] je le regrette</p> <p>ε [organisation du dispositif] ne me convient pas</p> <p>IR [organisation du bassin] rend la communication difficile avec les élèves</p> <p>IR [modification du bassin] peut se faire rapidement</p> <p>IR [organisation matérielle] je m'adapte</p> <p>IR [changement d'organisation au dernier moment] difficile pour Théo</p> <hr/> <p><u>Soucieuse</u></p>	<p>3 L'élaboration de propositions :</p> <p>(24/01 et 30/01)</p> <p>« La recherche de pistes de remédiation »</p> <p>IR [échanges informels entre intervenants] permettent de donner des indications</p> <p>IR [connaissance des bénévoles] limitée</p> <p>IR [relation MNS avec les bénévoles] donne des conseils pédagogiques, didactiques et sécuritaires</p> <p>IR [observation de Théo] je l'observe pour le conseiller</p> <p>IR [observation de Théo] quand je perçois une difficulté</p> <p>ε [Théo] n'est pas en mesure de faire progresser les élèves techniquement</p> <p>IR [enseignants] n'ont pas le bagage technique</p> <hr/> <p><u>Alertée / Etonnée</u></p>	<p>4 L'expérimentation des propositions :</p> <p>(30/01)</p> <p>« la mise en œuvre des pistes apportées n'apportent pas les effets escomptés »</p> <p>IR [tension avec l'enseignant] ne doit pas se pérenniser</p> <p>IR [tension avec l'enseignant] je dois agir pour améliorer la communication</p> <p>ε [atelier immersion] compliqué pour Karine</p> <p>IR [arbre droit dans le petit bassin] solution pour favoriser l'immersion</p> <p>ε [arbre droit dans le petit bassin] je cherche à convaincre</p> <p>IR [Théo dubitatif] proposer d'autres ateliers</p> <p>IR [favoriser l'immersion] nécessaire de travailler le plongeon en canard avec le lancer de petits cerceaux</p> <hr/> <p><u>Incertaine / Intéressée</u></p>	<p>5 La transformation ou pas des dispositions à agir :</p> <p>(du 30/01 au 07/02)</p> <p>« Des débats qui finissent par porter leurs fruits » :</p> <p>IR [espace de travail] implique d'avoir un espace clairement défini pour travailler</p> <p>IR [espace de travail] suppose d'avoir un espace personnel qui n'est pas partagé avec un autre adulte</p> <p>R [nager 25 m entre les lignes d'eau] plus adapté pour les activités de club</p> <p>ε [accord de Théo] pour un nouveau découpage du bassin</p> <p>ε [accord de Théo] pour un partage un nouveau partage du bassin</p> <p>IR [l'accès à un bord de mur] facilite la communication avec les nageurs</p> <p>IR [l'accès à un bord de mur] permet de réguler individuellement les élèves</p> <p>IR [réguler individuellement] important pour moi</p> <hr/> <p><u>Rassurée / Motivée</u></p>	<p>6 Départ sur une nouvelle situation indéterminée :</p> <p>(07/02 au 14/02)</p> <p>« Une situation de travail qui permet à la MNS de constater un dysfonctionnement dans un autre atelier »</p> <p>IR [mauvaise utilisation du mannequin] je cherche à le signaler</p> <p>IR [grand mannequin] inadapté à l'utilisation pour les élèves</p> <p>IR [mauvaise utilisation du matériel par enseignant] dangereux pour les élèves</p> <p>IR [mauvaise utilisation du matériel par enseignant] nécessaire de l'alerter</p> <p>IR [pendant ma séance] difficile de communiquer avec les enseignants</p> <p>IR [gestion d'un groupe] nécessaire de rester avec lui tout au long de la séance</p> <hr/> <p><u>Anxieuse / Inquiète</u></p>
<p>« Distinctions majeures qui permettent de construire l'activité de Cécile au sein de l'Histoire 1 »</p>					

<p>1 L'émergence d'une indétermination :</p> <p>(24/01/19)</p> <p>« Une intention de cadrer les bénévoles et les élèves par un balisage des contenus et des temps d'intervention »</p> <p>IR [intervention des bénévoles] nécessaire de les cadrer</p> <p>IR [temps d'inactivité] entraîne des problèmes de comportement chez les élèves</p> <hr/> <p><u>Confiant/Serein</u></p>	<p>2 Perception d'une indétermination :</p> <p>(24/01/19)</p> <p>« Le débriefing révèle une difficulté chez les nageurs »</p> <p>→ E [difficulté pour les immersions] relative à un problème technique</p> <p>IR [retours de Karine] m'aident pour ma progression</p> <p>IR [relation aux bénévoles] je garde le contrôle</p> <hr/> <p><u>Perplexe/Indécis</u></p>	<p>3 L'élaboration de propositions :</p> <p>(24/01 et 30/01)</p> <p>« La recherche de pistes de remédiation »</p> <p>IR [atelier immersion] suppose une remédiation progressive</p> <p>→ IR [remédiation progressive] consiste à s'immerger à moyenne profondeur</p> <p>E [atelier cerceaux] implique une différenciation</p> <p>IR [progression envisagée] implique une immersion progressive du corps en position verticale puis ensuite en position accroupie</p> <p>IR [« atelier immersion »] implique une aide avec la perche</p> <p>IR [progression envisagée] implique une immersion progressive en passant par les cerceaux</p> <p>IR [immersion du corps] est favorisée par le « plongeon en canard »</p> <hr/> <p><u>Indécis/Embarrassé</u></p>	<p>4 L'expérimentation des propositions :</p> <p>(30/01)</p> <p>« la mise en œuvre des pistes apportées n'apportent pas les effets escomptés et engendre une augmentation des tensions entre la bénévole et le PE »</p> <p>→ IR [changement de l'organisation matérielle] engendre de la confusion chez les bénévoles</p> <p>ε [Persistance difficulté immersion] m'interroge</p> <p>IR [insistance de Karine] il n'y a pas de solution dans l'instant</p> <p>IR [pas de solution] arrête Karine en plaisantant</p> <p>IR [interrogation de Karine] m'amène à me questionner</p> <p>IR [travail dans le petit bassin] doit être surveillé</p> <p>IR [proposition d'organisation différente de la mienne] ne me convient pas</p> <p>IR [proposition de Cécile] intéressante</p> <p>ε [découper le bassin dans le sens de la longueur] pertinent pour travailler les nages</p> <p>ε [travail dans le petit bassin] je perds la continuité pédagogique</p> <hr/> <p><u>Confus/Embarrassé</u></p>	<p>5 La transformation ou pas des dispositions à agir :</p> <p>(07/02)</p> <p>« Des débats qui finissent par porter leurs fruits » :</p> <p>IA [organisation matérielle] m'interroge</p> <p>→ E [organisation matérielle] change pendant la présentation de l'atelier</p> <p>IR [organisation matérielle] difficile si je ne visualise pas l'espace de travail</p> <p>IR [difficultés d'immersion] je dois trouver un atelier</p> <p>IR [propositions pertinentes de Cécile] je les utilise</p> <p>IR [le jeu du lancer des petits cerceaux] efficace pour introduire le plongeon en canard</p> <p>E [atelier des « cordes tendues »] tous réussit</p> <p>IR [réussite des élèves] engendre une satisfaction</p> <p>E [atelier des « cordes tendues »] pertinent pour aider les élèves en difficulté sur les immersions</p> <hr/> <p><u>Etonné/Rassuré</u></p>	<p>6 Départ sur une nouvelle situation indéterminée :</p> <p>(07/02 au 14/02)</p> <p>« Un nouveau problème apparaît »</p> <p>R [atelier plongeon] doit être fait</p> <p>→ E [atelier plongeon] jamais fait par manque de temps</p> <p>E [retour de Karine] m'amène à modifier l'ordre des ateliers</p> <p>E [atelier plongeon] à placer en début de séance</p> <p>E [les deux ateliers] posent un problème aux bénévoles</p> <p>E [les deux ateliers] demandent des temps de réalisation différents</p> <p>E [atelier « des cordes tendues »] demande plus de temps</p> <p>E [initiative de Karine] je ne montre pas de désapprobation</p> <hr/> <p><u>Préoccupé/Dérangé</u></p>
<p>« Distinctions majeures qui permettent de construire l'activité de Théo au sein de l'Histoire n°1 »</p>					

ANNEXES 2

Distinctions de l'Histoire 2

<p>1 L'émergence d'une indétermination :</p> <p>(avant la séance du 24/01/19)</p> <p>IR [aménagement du bassin] concertation entre MNS et PE</p> <p>IR [modification bassin] échange préalable par texto ou mail</p> <p>IR [temps d'échange entre PE et MNS] faible</p> <p>IR [manque d'échanges] me pose problème</p> <p>IR [mon métier] suppose capacité d'adaptation</p> <p>IR [élève en difficulté] modification aménagement du bassin possible</p> <p>IR [modification du bassin] peut se faire rapidement</p> <p>_____</p> <p><u>Gênée/agacée</u></p>	<p>2 Perception d'une indétermination :</p> <p>(avant et séance du 24/01/19)</p> <p>IR [travail battement de jambes] trop difficile sur 25 m pour les élèves</p> <p>IR [corriger les élèves] plus facile si proche d'eux</p> <p>IR [corriger les élèves] nécessite réaménagement du bassin</p> <p>IR [changement d'organisation au dernier moment] possible chez les MNS</p> <p>Ε [travailler au milieu du bassin] ne me convient pas</p> <p>IR [modification des contenus d'apprentissage] je peux le faire au dernier moment</p> <p>IR [changement d'organisation au dernier moment] difficile pour Théo</p> <p>_____</p> <p><u>Soucieuse/énergique</u></p>	<p>3 L'élaboration de propositions :</p> <p>(fin de séance du 24/01 et début du briefing du 30/01)</p> <p>IR [aménagement du bassin] programmé avec Théo</p> <p>IR [mes observations] définissent mes objectifs</p> <p>IR [travail sur la largeur du bassin] plus adapté à la motricité des élèves pour le battement de jambes</p> <p>IR [travail battement de jambes] pas dans le sens de la longueur</p> <p>IR [travail battement de jambes] nécessite de partager le bassin dans le sens de la largeur</p> <p>IR [introduire la notion d'amplitude] nécessaire au regard de l'espace disponible</p> <p>IR [réorganisation du bassin] suppose de négocier avec Théo</p> <p>_____</p> <p><u>Accommodante/optimiste</u></p>	<p>4 L'expérimentation des propositions :</p> <p>(séance du 30/01)</p> <p>IR [travailler le plongeon] nécessaire</p> <p>IR [préparer au plongeon] nécessaire de détailler chaque étape pour entrer dans l'eau</p> <p>IR [introduire la notion d'amplitude] nécessaire pour réduire les difficultés des élèves</p> <p>IR [obtenir une aide d'un MNS] permet de renforcer le dispositif sécuritaire</p> <p>IR [mes observations] définissent mes objectifs</p> <p>IR [mes objectifs] rejoignent les compétences du savoir-nager</p> <p>IR [mes objectifs] je les fixe à court terme</p> <p>IR [prise en charge du groupe] nécessaire que le groupe d'élèves soit en face du même MNS</p> <p>IR [organisation pédagogique des MNS] permet d'assurer la continuité pédagogique</p> <p>IR [organisation pédagogique des MNS] bénéfique pour les élèves et pour les intervenants</p> <p>IR [organisation pédagogique des MNS] facilite le fonctionnement du dispositif et permet d'avoir des repères</p> <p>_____</p> <p><u>En connivence/en attente</u></p>	<p>5 La transformation ou pas des dispositions à agir :</p> <p>(du 30/01 au 07/02)</p> <p>IR [relation de travail avec Théo] nous pouvons travailler ensemble</p> <p>IR [mon expertise] me permet de faire des propositions adaptées</p> <p>IR [mon expertise] me permet de conseiller les enseignants</p> <p>Ε [accord de Théo] pour un partage du bassin dans le sens de la largeur</p> <p>IR [l'accès à un bord de mur] facilite la communication avec les nageurs</p> <p>IR [l'accès à un bord de mur] permet de réguler individuellement les élèves</p> <p>_____</p> <p><u>Rassurée/optimiste</u></p>	<p>6 Départ sur une nouvelle situation indéterminée :</p> <p>(07/02 au 14/02)</p> <p>IR [espace de travail] implique d'avoir un espace clairement défini pour travailler</p> <p>IR [espace de travail] suppose d'avoir un espace personnel qui n'est pas partagé avec un autre adulte</p> <p>IR [tension avec Théo] je fais l'effort d'aller vers lui</p> <p>IR [en pédagogie] pas besoin de l'assistance d'un autre MNS</p> <p>IR [temps de latence] je réfléchis aux contenus d'apprentissage à dispenser pour le prochain atelier</p> <p>IR [temps de latence] je réfléchis à mon organisation matérielle pour le prochain atelier</p> <p>_____</p> <p><u>Mécontente/Adaptée</u></p>
<p>« Distinctions qui permettent de construire l'activité de Céline au sein de l'Histoire 2 »</p>					

<p>1 L'émergence d'une indétermination :</p> <p>(Briefing du 24/01)</p> <p>IR [explication de Théo] m'éclaire rapidement</p> <p>IR [exercice de la torpille] déjà vu</p> <p>IR [contenu fiche séance] peut changer au dernier moment</p> <p>IR [modification de la séance] implique une demande d'explicitation</p> <p>ε [modification de la séance au dernier moment] me perturbe</p> <p>IR [relation à Pascale] complète les explications de Théo</p> <p>IR [relation à Pascale] lui apporte un soutien si nécessaire</p> <p><u>Confiante / Dubitative</u></p>	<p>2 Perception d'une indétermination :</p> <p>(Briefing du 24/01)</p> <p>ε [pas le temps de tout faire] le signaler au PE</p> <p>IR [pas le temps de tout faire] sentiment confirmé par mon expérience</p> <p>IR [pas le temps de tout faire] peu de répétitions pour les élèves</p> <p>IR [pression du temps] engendre des différences de temps de pratique entre les deux groupes d'élèves</p> <p>ε [course du troisième atelier] compliqué pour les élèves</p> <p>ε [course du troisième atelier] compliqué pour Pascale et moi</p> <p>ε [course du troisième atelier] prend beaucoup de temps</p> <p>ε [atelier assis sur la planche] compliqué de rester dessus</p> <p><u>Soucieuse / agacée</u></p>	<p>3 L'élaboration de propositions :</p> <p>(Débriefing du 24/01)</p> <p>IR [communiquer au bord du bassin] difficile (bruit, bouchon d'oreilles, agitation)</p> <p>IR [communiquer au bord du bassin] engendre une perte de temps</p> <p>IR [donner consigne à la piscine] pas efficace</p> <p>IR [donner consigne à la piscine] engendre frustrations</p> <p>IR [donner consignes en classe] plus facile</p> <p>IR [donner consignes en classe] fait gagner du temps</p> <p>IR [donner consignes en classe] aide à la compréhension des ateliers par les élèves</p> <p>IR [donner consignes en classe] difficile à mettre en œuvre par le PE</p> <p>IR [donner consignes en classe] réduirait ma frustration</p> <p>IR [intervention de Bernard] connaît moins les élèves que moi</p> <p>IR [montrer les gestes à Bernard] nécessaire</p> <p><u>Frustrée / disponible</u></p>	<p>4 L'expérimentation des propositions :</p> <p>(Briefing et séance du 30/01)</p> <p>IR [les élèves en difficulté confiés aux bénévoles] je m'en occupe</p> <p>IR [prise en charge des élèves en difficulté] logique car je les suis depuis le début</p> <p>IR [relation à l'autre bénévole] éviter de le mettre en difficulté</p> <p>IR [prendre les élèves en difficulté] s'inscrit dans une logique de continuité</p> <p>IR [répartition des groupes] habituellement explicite</p> <p>IR [travail avec Bernard] plus facile</p> <p>IR [expertise de Bernard] réelle avec des élèves</p> <p>IR [explication de Théo] nécessaire d'intervenir en cas d'incompréhension</p> <p>IR [confusion de Bernard] implique d'apporter un éclairage</p> <p>IR [consigne à Bernard] nécessaire de le préparer au changement d'atelier</p> <p><u>En connivence / vigilante</u></p>	<p>5 La transformation ou pas des dispositions à agir :</p> <p>(Séance et débriefing du 30/01)</p> <p>ε [répartition des groupes entre les bénévoles] je prends des initiatives</p> <p>ε [répartition des groupes entre les bénévoles] Théo me laisse faire</p> <p>ε [Bernard en difficulté] je l'aide</p> <p>R [diviser le groupe en deux] permet de gérer la différenciation</p> <p>IR [relation à Bernard] je le prends en charge</p> <p>ε [organisation du dispositif] me pose des difficultés</p> <p>IR [manque d'espace entre deux ateliers] risque au niveau de la sécurité</p> <p>IR [proximité de deux ateliers de niveaux moteurs différents] risque sécuritaire</p> <p>ε [aménagement de l'atelier] doit être spécifique pour les élèves en difficulté</p> <p><u>En confiance / impliqué</u></p>	<p>6 Départ sur une nouvelle situation indéterminée :</p> <p>(Briefing et séance du 07/02)</p> <p>A [atelier plongeon] je peux aider les élèves</p> <p>IR [éviter la concentration des élèves sur un petit espace] nécessaire</p> <p>A [travail avec les élèves] je me concentre sur mon groupe</p> <p>ε [diviser le groupe en deux] pose un problème de gestion du temps</p> <p>ε [diviser le groupe en deux] entraîne l'inactivité d'un sous-groupe</p> <p>ε [refroidissement des élèves] pendant les changements d'atelier</p> <p>IR [refroidissement des élèves] quand ils sont inactifs</p> <p>IR [refroidissement des élèves] plus rapide en dehors de l'eau</p> <p><u>En attente / pensive</u></p>
<p>Présentation du processus par lequel Karine parvient à mener l'enchaînement de séances de natation en « perturbant » l'activité de Théo et de Céline</p> <p>« Distinctions majeures qui permettent de construire l'activité de Karine au sein de l'Histoire 2 »</p>					

<p>1 L'émergence d'une indétermination :</p> <p>(Briefing du 24/01/19)</p> <p>IR [organisation matérielle du bassin] éviter de rajouter des lignes d'eau si elles ne semblent pas nécessaires</p> <p>IR [organisation matérielle du bassin] difficile de me projeter</p> <p>IR [manque d'espace] prévoir une inversion des tâches pendant l'atelier</p> <p>ε [nouvelle organisation du dispositif d'apprentissage] permet de travailler avec deux MNS en assistance pédagogique si le petit bassin n'est pas occupé</p> <p>IR [Mettre en œuvre les séances de natation] suppose un accord des deux PE pour déterminer les niveaux pris en charge par l'ensemble des adultes</p> <hr/> <p><u>Dubitatif/ Embrouillé</u></p>	<p>2 Perception d'une indétermination :</p> <p>(Séance du 24/01/19)</p> <p>IR [changer le dispositif pédagogique] pas dans mes habitudes</p> <p>IR [Mettre en œuvre les séances de natation] implique une concertation avec les MNS</p> <p>IR [constitution des groupes] éviter de laisser un bénévole seul avec un groupe</p> <p>IR [constitution des groupes] les PE gardent le contrôle</p> <p>IR [demande de Cécile] je temporise</p> <p>IR [échange avec Cécile] nécessaire de garder de bonnes relations</p> <hr/> <p><u>Interrogatif/ sur la défensive</u></p>	<p>3 L'élaboration de propositions :</p> <p>(duDébriefing 24/01 débriefing au 30/01)</p> <p>IR [modification de l'atelier dans l'instant] interroge sur sa faisabilité</p> <p>IR [modification de l'atelier dans l'instant] interroge sur l'organisation matérielle</p> <p>IR [organisation de l'atelier] modifiable en fonction des réactions des adultes</p> <hr/> <p><u>Embarrassé/ Perplexe</u></p>	<p>4 L'expérimentation des propositions :</p> <p>(Séance du 30/01)</p> <p>ε [nouveau découpage du bassin] me convient</p> <p>ε [nouveau découpage du bassin] me permet de mieux corriger les élèves</p> <p>ε [se déplacer à côté des élèves] permet de donner des consignes plus facilement</p> <p>ε [corriger les élèves] plus facile si le MNS se déplace à côté d'eux</p> <p>IR [se déplacer à côté des élèves pour corriger] MNS a la même attente que moi</p> <p>IR [demande de Cécile] à prendre en compte</p> <p>ε [demande de réorganisation du découpage du bassin] me pose des difficultés</p> <p>IR [organisation initiale des ateliers] des changements sont possibles</p> <p>IR [relation à Cécile] je lui fais confiance</p> <hr/> <p><u>Surpris / Confiant</u></p>	<p>5 La transformation ou pas des dispositions à agir :</p> <p>(Briefing 07/02)</p> <p>IR [donne les consignes aux bénévoles] indique le nombre d'ateliers</p> <p>IR [donne les consignes aux bénévoles] donne l'organisation des groupes</p> <p>ε [réorganisation des ateliers] tous les intervenants travaillent sur le grand bassin</p> <p>IR [travail des MNS] je ne m'en occupe pas</p> <p>IR [travail des MNS] j'impose que si je suis obligé</p> <p>IR [inversion des espaces de travail] réalisable après quelques séances</p> <p>IR [modification de l'organisation matérielle du bassin] nécessaire de communiquer par écrit</p> <p>IR [envoyer un schéma] permet d'éclairer ma demande</p> <hr/> <p><u>Serein /Optimiste</u></p>	<p>6 Départ sur une nouvelle situation indéterminée :</p> <p>(Séance du 07/02 au 14/02)</p> <p>IR [aménagement convenu] répondre aux besoins de tous les intervenants</p> <p>R [espace de travail] est nécessaire pour chaque intervenant</p> <p>ε [plus d'intervenants que d'espaces de travail] pose problème</p> <p>IR [place de Virginie] pas clairement délimitée spatialement</p> <p>IR [place de Virginie] à cheval entre deux ateliers</p> <p>IR [relation à Cécile] je ne la contredis pas</p> <p>IR [apprentissages proposés par les MNS] je les découvre en arrivant à la piscine</p> <p>ε [faire des longueurs] possible dans le petit bassin pour Cécile</p> <p>ε [besoin d'un espace] Cécile s'adapte et se déplace vers le petit bassin</p> <p>IR [temps de concertation entre PE et MNS] sont courts</p> <p>IR [échange avec Cécile] m'agace</p> <p>IR [échange avec Cécile] je dois composer</p> <p>IR [tensions avec Cécile] je le vis mal</p> <hr/> <p><u>Agacé/ Contrarié</u></p>
<p align="center">« Distinctions majeures qui permettent de construire l'activité de Théo au sein de l'Histoire 2 »</p>					

ANNEXES 3

Distinctions de l'Histoire 3

1 L'émergence d'une indétermination :	2 Perception d'une indétermination :	3 L'élaboration de propositions :	4 L'expérimentation de propositions :	5 La transformation ou pas des dispositions à agir :	6 Départ sur une nouvelle situation indéterminée :
(avant et pendant la séance du 24/01/19)	(fin de séance du 24/01/19)	(avant et pendant la séance du 24 et au débriefing du 30/01/19)	(séance du 24/01 et du 30/01/19)	(débriefing du 30/01 et séance du 7/02/19)	(séance du 07/02/19)
<p>IR[travail des bénévoles] hétérogène</p> <p>IR[échanges avec bénévoles] possibles en phase de surveillance</p> <p>IR[possibles échanges avec bénévoles] pour corriger leurs actions</p> <p>IR[échanges avec bénévoles] pour des raisons de sécurité</p> <p>IR [échanges avec bénévoles] pour aider un élève</p> <p>IR[organisation matérielle des ateliers] je réponds aux demandes des PE</p>	<p>IR[planche] pas adapté pour des élèves qui sont à la recherche d'appuis plantaires</p> <p>IR[grand débutant] éviter de donner une planche pour la flottaison</p> <p>IR[grand débutant] donner une frite</p> <p>IR[MNS en surveillance] communique et conseille</p> <p>IR[conseils des MNS] orientés sur l'utilisation du matériel</p> <p>IR[organisation matérielle des ateliers] je corrige Théo</p> <p>IR[organisation matérielle des ateliers] je conseille Théo</p>	<p>IR[difficultés évoquées par un partenaire] je tente d'en saisir les raisons</p> <p>IR[fin de séance] j'ai le temps d'échanger avec les intervenants</p> <p>IR[fin de séance] temps que je mets à profit pour dégager un bilan de séance</p> <p>IR[travail sur les immersions] je connais bien les difficultés des élèves</p> <p>IR[travail sur les immersions] j'ai une progression</p> <p>IR[travail sur les immersions] inversion du corps dans le petit bassin pour aborder ensuite le plongeon en canard</p> <p>IR[demande d'éclairage du PE ou de la bénévole] je réponds en détaillant</p> <p>IR[mes propositions] n'alourdissent pas le travail des autres partenaires</p> <p>IR[travail du MNS] lever les blocages rencontrés par les élèves et les autres partenaires</p> <p>IR[proposer une piste à Théo] nécessaire de le convaincre</p> <p>IR[mes propositions] demandent un temps d'analyse pour Théo</p>	<p>IR[sauvetage d'un élève] utilisation de la perche en premier</p> <p>IR [frite] plus ergonomique et facile à utiliser de manière intuitive</p> <p>IR [utilisation du grand mannequin par MNS] possible</p> <p>IR [utilisation du grand mannequin par MNS] pas inquiète</p> <p>IR [utilisation du grand mannequin par MNS] adaptée et pertinente</p> <p>IR[modification du dispositif d'enseignement] je m'adapte rapidement</p> <p>IR[prise en charge d'un groupe d'élèves] je peux changer de groupe sans difficulté</p> <p>IR[organisation matérielle des ateliers] je peux modifier rapidement</p>	<p>IR [ma capacité à m'adapter] arrange les PE</p> <p>ε [quand Karine me semble dubitative] je l'interpelle</p> <p>IR [débriefing] permet de s'harmoniser sur la répartition spatiale des ateliers</p> <p>IR [débriefing] permet de se mettre d'accord sur l'organisation matérielle des ateliers</p> <p>IR[relations aux enseignants] je suis disponible</p> <p>IR[respect de la réglementation au niveau de la surveillance] Théo ne souhaite pas déroger pas aux règles de surveillance</p> <p>IR[bonne piste] nécessaire de la rappeler, de la mettre en avant</p> <p>IR[faire valider ma proposition] je donne des détails techniques, je montre</p> <p>IR[faire valider ma proposition] j'illustre par un aménagement matériel spécifique</p> <p>IR[arriver à mes fins avec Théo] m'apporte une satisfaction</p> <p>IR[atelier des « cordes tendues »] nécessaire de le modifier pour des raisons de sécurité</p> <p>IR[mes conseils sur l'organisation du matériel] sont suivis</p> <p>IR[difficultés évoquées par un partenaire] je tente d'en saisir les raisons</p> <p>IR[demande d'éclairage du PE ou de la bénévole] je montre en mimant ou en réalisant</p>	<p>ε [mon observation] constate une mauvaise utilisation des mannequins</p> <p>IR [grand mannequin] inadapté à l'utilisation pour les élèves</p> <p>IR [grand mannequin] nécessaire de déterminer les conditions d'utilisation</p> <p>IR [mauvaise utilisation du matériel par enseignant] nécessaire de l'alerter</p> <p>IR [condition d'utilisation du grand mannequin] implique de se renseigner, d'interroger l'enseignant</p> <p>IR [en assistance pédagogique] difficile de communiquer avec les enseignants</p>

<hr/> <p><u><i>A l'écoute</i></u></p>	<hr/> <p><u><i>Inquiète</i></u></p>	<p>IR[tapis vert] favorise la flexion du buste vers l'avant</p> <p>IR[récupérer un anneau lancé en avant] favorise la flexion du buste sur l'avant</p> <p>IR[récupérer un objet lancé en avant] favorise le plongeon en canard et l'immersion</p> <p>IR[placer un élève en situation de réussite] favorise le progrès</p> <hr/> <p><u><i>Disponible</i></u></p>	<hr/> <p><u><i>Concentrée</i></u></p>	<p>IR[proposer une piste à Théo] nécessaire de le convaincre</p> <p>IR[modification du dispositif d'enseignement] je m'adapte rapidement</p> <p>IR[règles de surveillance] je compose avec</p> <p>IR[prise en charge d'un groupe d'élèves] je peux changer de groupe sans difficulté</p> <hr/> <p><u><i>Déterminée</i></u></p>	<hr/> <p><u><i>Perturbée/ Vigilante</i></u></p>
<p align="center">« Distinctions majeures qui permettent de construire l'activité de Céline au sein de l'Histoire 3 »</p>					

1 L'émergence d'une indétermination :	2 Perception d'une indétermination :	3 L'élaboration de propositions :	4 L'expérimentation des propositions :	5 La transformation ou pas des dispositions à agir :	6 Départ sur une nouvelle situation indéterminée :
<p>(Briefing du 24/01)</p> <p>IR [explication de Théo] m'éclaire rapidement</p> <p>IR [fiche séance] lue avant la séance</p> <p>IR [atelier flottaison] l'explication du PE me permet de bien visualiser l'exercice</p> <p>IR [progression de Théo] est cohérente à mes yeux</p> <p>IR [schéma explicatif] aide pour comprendre l'organisation matérielle de l'atelier</p> <p>IR [fiche séance et explications précédemment données] je compare avec la fiche et les explications données au briefing par Théo</p>	<p>(Briefing et séance du 24/01)</p> <p>ε[fiche envoyée la veille différente de fiche présentée au briefing] me perturbe</p> <p>ε[modification de la séance au dernier moment] me perturbe</p> <p>ε[modification de la séance au dernier moment] engendre questionnement</p> <p>ε[modification de la séance au dernier moment] engendre plus de confusion chez les autres bénévoles</p>	<p>(débriefing du 24/01 et briefing du 30/01)</p> <p>IR [relation à Pascale] lui apporte un soutien si nécessaire</p> <p>IR [présentation des consignes de Théo] claire et compréhensible</p> <p>IR [pull buoy] peut engendrer un enfoncement des fesses dans l'eau</p> <p>IR [utilisation du pull buoy] peut entraîner un déséquilibre</p> <p>IR [utilisation du pull buoy] peut entraîner une perte d'alignement</p> <p>IR [sans pulL buoy] les jambes coulent</p> <p>IR [utilisation du pul buoy] pas facile</p> <p>IR [un schéma] permet de gagner du temps</p> <p>IR [fiche de préparation] aide à la compréhension</p> <p>ε [préparation de la séance] Théo est efficace</p>	<p>(Séance, débriefing du 24/01 et séance du 30/01)</p> <p>ε [atelier cerceaux] pose problème aux élèves</p> <p>ε [atelier cerceaux] consignes difficiles à donner</p> <p>IR [utilisation de la perche] pas nécessaire si les élèves sont proches du bord du bassin</p> <p>ε [atelier « assis sur la planche »] difficile pour les élèves</p> <p>ε [atelier « assis sur la planche »] difficile de gérer l'atelier</p> <p>ε [atelier « assis sur la planche »] pas intéressant pour faire progresser les élèves</p> <p>IR [cerceaux à la surface] n'impose pas immersion totale du corps</p> <p>IR [favoriser les immersions] nécessaire de vider les poumons</p> <p>IR [atelier cerceaux] suppose une réflexion commune pour trouver remédiation</p> <p>ε [atelier cerceaux] difficile d'aider les élèves</p> <p>IR [atelier cerceaux] j'attends conseils des MNS</p> <p>ε [atelier cerceaux] les conseils de Théo ne suffisent pas</p> <p>ε [atelier cerceaux] cherche des solutions avec l'autre bénévole</p> <p>ε [atelier cerceaux] nécessite du temps pour expliquer aux élèves</p> <p>ε [atelier « assis sur la planche »] compliqué de rester dessus</p> <p>ε [atelier « assis sur la planche »] élève cherche à nager</p>	<p>(Briefing, séance et débriefing du 30/01)</p> <p>IR [aide matérielle des MNS] bienvenue</p> <p>IR [atelier cerceaux] nécessite progression par étapes</p> <p>ε [nouvelle organisation matérielle] permet d'apporter une remédiation</p> <p>ε [démarrer par les cerceaux] n'est pas logique dans la progression sur les immersions</p> <p>IR [mes observations] me permettent de trouver des pistes de remédiations</p> <p>ε [passer dans les cerceaux] implique de réussir à descendre au fond du bassin</p> <p>IR [utilisation de la perche] observée chez les MNS</p> <p>ε [mes observations] me donnent de nouvelles pistes de réflexion</p> <p>ε [tenir la frite avec les chevilles] difficile pour les élèves de ce niveau</p> <p>ε [atelier « étoile de mer »] pose des problèmes aux élèves</p> <p>IR [propositions de remédiations apportées par Théo] ne fonctionnent pas toujours</p> <p>ε [atelier « immersion »] m'interroge toujours</p> <p>A [consigne « vider les poumons »] pas efficace pour aller en profondeur</p>	<p>(Briefing et séance du 07/02)</p> <p>ε [difficulté rencontrée par les élèves] m'interroge sur mon action</p> <p>ε [réticence de Théo] me fait douter</p> <p>ε [réticence de Théo] doit être vérifiée sur place</p> <p>IR [présence d'un tapis flottant] engage à la prudence</p> <p>ε [lancer l'anneau] favorise l'engagement des élèves à s'immerger</p> <p>ε [gagner la profondeur] nécessaire de bien laisser les pieds sur le tapis au départ</p> <p>ε [solution de l'arbre droit] permet de remonter les jambes et de favoriser l'immersion</p> <p>ε [solution de l'arbre droit] utile pour faire progresser les élèves</p> <p>ε [atelier des « cordes tendue »s] plus intéressant que la perche</p> <p>ε [atelier des « cordes tendues »] plus facile à utiliser</p> <p>IR [utilisation de la perche] difficile à maîtriser</p>

<hr/> <p><u>Confiante</u></p>	<hr/> <p><u>Étonnée/ interrogative</u></p>	<hr/> <p><u>Compréhensive</u></p>	<p>ε [atelier « assis sur la planche »] les élèves contournent l'objectif de l'atelier</p> <p>ε [atelier flottaison] difficile de déplacer la frite le long du corps</p> <p>ε [atelier flottaison] déplacement de la frite difficile</p> <hr/> <p><u>Perplexe/interrogative</u></p>	<p>ε [pistes de Cécile] intéressantes IR[Cécile] experte qui m'apporte des solutions aux problèmes rencontrés</p> <p>ε[plongeon en canard] me semble plus naturel, plus logique</p> <p>IR[Théo dit « ouais »] je connais les signes de désapprobations du PE</p> <p>ε [réticences de Théo relatives à la sécurité] je les comprends IR[débat se prolonge] je relativise les difficultés IR[attentes envers Cécile] sont importantes à résoudre des difficultés d'origine divers IR[démarche du PE et de la MNS] différente IR[discussion au niveau de l'organisation matérielle] je m'efface</p> <hr/> <p><u>Attentive/mobilisée</u></p>	<hr/> <p><u>Tirillée/confiante</u></p>
--------------------------------------	---	--	--	---	---

« Distinctions majeures qui permettent de construire l'activité de Karine au sein de l'Histoire 3 »

<p>1 L'émergence d'une indétermination :</p> <p>(Briefing du 24/01/19)</p> <p>IR [retour de Karine] à relativiser</p> <p>IR [pas le temps de tout faire] pas grave</p> <p>IR [présenter les ateliers] nécessaire de baliser le temps</p> <p>IR [présenter les ateliers] nécessaire de vérifier la faisabilité matérielle</p> <p>IR [organisation matérielle du bassin] éviter de rajouter des lignes d'eau si elles ne semblent pas nécessaires</p>	<p>2 Perception d'une indétermination :</p> <p>(Briefing du 24/01)</p> <p>IR [partager mon espace] réduit la surface d'évolution des élèves</p> <p>ε [organisation matérielle du bassin] difficile à me projeter de chez moi</p> <p>IR [manque d'espace] couper l'effectif en deux</p> <p>IR [manque d'espace] un groupe d'élève observe et un groupe nagent</p> <p>IR [manque d'espace] prévoir une inversion des tâches pendant l'atelier</p> <p>IR [éviter la gêne entre les élèves] créer d'une manière ou d'une autre des espaces entre eux</p> <p>IR [travail avec le pull buoy] nouveauté pour les élèves</p> <p>IR [utilisation du pull buoy] peut poser des difficultés aux élèves</p>	<p>3 L'élaboration de propositions :</p> <p>(Briefing du 24/01)</p> <p>IR [planification des contenus des ateliers] modifiable jusqu'au dernier moment</p> <p>IR [fiche de préparation] m'aide à vérifier cohérence et faisabilité des propositions</p> <p>IR [modification des contenus des ateliers] nécessaire d'expliquer aux bénévoles</p> <p>ε [atelier torpille] introduire le plongeur dans cet atelier</p> <p>ε [atelier torpille] possible de faire partir les élèves en position assise</p> <p>IR [introduction du plongeur] le départ se fait assis pour les débutants</p> <p>ε [atelier torpille] possible de faire un départ avec le pull buoy</p> <p>IR [utilisation du pull buoy] nécessite une adaptation</p> <p>IR [utilisation du pull buoy] adapté pour travailler la torpille</p> <p>IR [en situation de confusion] ne rentre pas dans les détails</p> <p>IR [en situation de confusion] simplifier les explications</p>	<p>4 L'expérimentation des propositions :</p> <p>Débriefing du 24 et briefing et séance du 30</p> <p>ε [atelier assis sur la planche] prend du temps</p> <p>ε [atelier assis sur la planche] présente des intérêts</p> <p>ε [atelier assis sur la planche] difficile à mener pour les élèves</p> <p>IR [organisation matérielle] pas simple à gérer</p> <p>IR [atelier cerceaux] implique une différenciation</p> <p>IR [favoriser l'immersion du corps] est incité par la recherche d'objets</p> <p>ε [chasse au trésor] nécessaire de donner un repère pour la pose des objets</p> <p>IR [Priorités de début de séance] en deuxième avoir mon matériel</p> <p>IR [Récupérer matériel] suppose d'éviter de croiser un autre groupe d'élèves</p> <p>IR [récupérer matériel au dernier moment] difficile car d'autres intervenants peuvent l'utiliser</p>	<p>5 La transformation ou pas des dispositions à agir :</p> <p>De la séance, du débrief du 30/01 à la séance du 07/02</p> <p>IR [réponse à une difficulté] pas systématique</p> <p>IR [une petite peur d'un élève] n'implique pas une solution simple</p> <p>IR [atelier immersion] blocages persistent chez certains élèves</p> <p>IR [peurs des élèves] difficile de remédier cet aspect</p> <p>IR [débrief de fin de séance] sert à préparer l'organisation matérielle de la prochaine séance</p> <p>IR [débrief de fin de séance] permet de valider des accords entre les MNS et les PE</p> <p>IR [proposition de Cécile] je me laisse du temps pour réfléchir</p> <p>IR [recherche de solution] doivent éviter de tout désorganiser</p> <p>IR [recherche de solution] des solutions plus simples existent</p> <p>IR [changement de groupe] fait perdre la continuité pédagogique</p> <p>IR [propositions d'utilisation de petits matériels par la MNS] j'ai du mal à mesurer leur pertinence rapidement</p> <p>IR [conserver le dispositif d'origine] m'évite du travail de planification et d'organisation supplémentaire</p> <p>IR [interpellation de Cécile] j'y réponds</p> <p>IR [débriefing] j'y participe</p> <p>IR [respect de la sécurité] je ne transige pas</p>	<p>6 Départ sur une nouvelle situation indéterminée :</p> <p>Briefing et séance et débriefing du 07/02</p> <p>IR [Travail des immersions] je propose un nouvel atelier</p> <p>IR [rassurer les bénévoles] permet d'éviter qu'ils se mettent la pression</p> <p>IR [rassurer les bénévoles] évite une mise en pression des élèves</p> <p>ε [atelier des « cordes tendues »] pertinent pour aider les élèves en difficulté sur les immersions</p> <p>IR [faire progresser les élèves en difficulté] nécessaire de tester plusieurs pistes</p> <p>ε [atelier tapis] plus long que l'atelier des « cordes tendues »</p> <p>IR [atelier plongeur] placé en fin de séance</p> <p>ε [atelier plongeur] je le place en début de séance</p> <p>ε [les deux ateliers] posent un problème aux bénévoles</p>
--	--	--	---	--	---

		IR [en situation de confusion] passer à la suite sans s'attarder		IR[propositions de Cécile] ont des effets sur mon travail IR[propositions de Cécile] sont trop rapides pour moi , j'essaie de suivre IR[proposition de Cécile] réorganise le dispositif IR[débriefing avec Cécile] j'ai peu de temps IR[explications longues] m'impatiente IR[mon temps après la séance] est très contraint IR[ma présence aux vestiaires] est nécessaire IR[gagner du temps] je fais mine de valider	
<u>Indécis</u>	<u>Interrogatif</u>	<u>Confus</u>	<u>Soucieux</u>	<u>Contrarié</u>	<u>Surpris et confiant</u>

« Distinctions majeures qui permettent de construire l'activité de Théo au sein de l'Histoire 3 »