



Analyse de l'observation didactique d'un formateur de terrain et d'un formateur universitaire sur l'activité de stagiaires

Hervé DÉNERVAUD¹ (IFMES et ISMMS-EEPS Genève, Suisse)

Ce travail porte sur les contrastes entre l'observation didactique d'un formateur de terrain et celle d'un formateur universitaire à propos de l'intervention d'étudiants-stagiaires. Un dispositif de recherche a été superposé au dispositif de formation et les différents éléments du corpus permettent d'associer le point de vue intrinsèque des acteurs au point de vue extrinsèque du chercheur et d'un didacticien. Les données ont été analysées principalement à partir des concepts de milieu et de contrat didactique. Les résultats font état d'une convergence dans l'observation didactique des formateurs mais également de quelques divergences notables qui permettent d'envisager des modalités d'aménagement du dispositif de formation pour favoriser une bonne coordination des actions des différents formateurs et l'efficacité de l'observation et de la formation didactique sur le terrain.

Mots-clés : formation des enseignants, observation didactique, science du mouvement et du sport SMS

Introduction

Contexte de formation : le dispositif de formation didactique des étudiants en Sciences du Mouvement et du Sport (SMS) à l'Université de Genève

Depuis 2005, la formation en SMS comporte un premier niveau de base d'une durée de trois ans (*Bachelor*) et un second niveau de deux ans (*Master*) dont l'une des cinq spécialisations porte sur l'enseignement de l'éducation physique. Dans cette structure, les enseignements didactiques ont pris l'appellation « Intervention ». Le cours « Intervention 1 » fait partie du *Bachelor* en SMS et doit être suivi par l'ensemble des étudiants. Il a été mis en place pour la première fois durant l'année académique 2006-2007 et est conçu de façon à articuler des séminaires théoriques avec des observations et mises en situation en milieu scolaire.

1. Contact : herve.denervaud@edu.ge.ch



Pour cette raison, les contenus de formation sont marqués par la culture scolaire et l'enseignement, ceci malgré le cadre de référence plus large du concept d'intervention.

La partie théorique du cours est prise en charge par trois formateurs universitaires (FU). La partie pratique est assurée par treize formateurs de terrain (FT). La répartition entre la théorie et la pratique est prévue sous forme d'alternance entre des périodes de séminaires de trois à quatre semaines (56 heures par année) et des périodes de stage chez un FT, par bloc de quatre semaines et par groupe de deux étudiants (28 heures par année).

Les contenus de formation

Basée sur l'alternance entre une formation à l'université et une formation sur le terrain, les contenus de la formation didactique portent sur les savoirs sur l'enseignement et l'apprentissage afin de ne pas dissocier les aspects didactiques et pédagogiques de l'intervention. De même, les savoirs relevant de la logique interne des activités physiques et sportives (APS) programmées à l'école sont au cœur de la formation car l'éducation physique, comme discipline d'enseignement, s'appuie sur diverses APS, chacune d'entre elle étant porteuse de valeurs et de spécificités motrices. Il n'existe donc pas qu'une seule didactique disciplinaire en éducation physique, chaque APS nécessitant une transposition didactique particulière. Enfin, pour permettre aux étudiants « une entrée progressive dans une pratique guidée puis davantage autonome » (Vanhulle *et al.*, 2007, p. 11), le choix a été fait d'entamer la formation par le plus petit élément de la construction d'un processus d'enseignement-apprentissage : La tâche motrice.

En référence à Alin (2008), les objectifs prioritaires du cours qui sont travaillés en séminaire et dans les stages sont :

- Aider les étudiants à construire une séquence d'apprentissage, afin de dépasser la simple mise en activité des élèves et concevoir la planification comme un outil incluant des alternatives d'actions possibles permettant de s'adapter à la réalité de l'enseignement.
- Aider les étudiants à adopter une posture réflexive, afin de les amener à prendre de la distance vis-à-vis de leurs actions pour les aider à prendre des décisions (avant, pendant, après la leçon).

Ces objectifs se traduisent par des gestes professionnels qui sont travaillés tout au long de l'année et qui portent sur (1) l'identification des savoirs en jeu dans les tâches proposées aux élèves, (2) la mise en scène d'un dispositif matériel et humain permettant à chaque élève de transformer ses actions motrices, (3) la prise en main de la classe assurant la bonne organisation des groupes, des rassemblements et des données de consignes et (4) l'observation et l'évaluation des productions des élèves afin de repérer des écarts entre ce qui était prévu et ce qui se passe dans l'action.



Les difficultés initiales

Lenzen (2007) a mis en évidence plusieurs difficultés de mise en place du cours. Parmi celles-ci, l'une concerne la coordination des actions des FU et des FT. Ce constat est clairement mis en évidence par les étudiants qui pointent les décalages entre les objets d'études travaillés en séminaire et ceux travaillés sur le terrain. Les enjeux d'apprentissages notamment, objets fréquemment abordés en séminaire, ne semblent apparemment trouver que peu d'écho sur le terrain. Ce constat est-il surprenant ? Dugal et Amade-Escot (2004) mettent en évidence que les conseillers pédagogiques (pour nous les FT) s'attachent davantage aux problèmes d'organisation et de gestion de la classe car ils considèrent que « c'est leur domaine d'expertise et que c'est dans ce secteur qu'ils ont le plus à apporter » (p. 102). Ils notent également que leurs observations sont en conformité avec un certain nombre d'études (Boudreau et Baria, 1998, Martin, 1998, Van Zanten, 2000 cités par Dugal et Amade-Escot, 2004, p. 98). Par ailleurs, les stagiaires sont également demandeurs de procédures applicables rapidement (Roux-Perez, 2006).

Dès lors, la formation didactique, comme facette de la construction d'une identité professionnelle, doit pouvoir trouver un terrain propice également durant les stages. Le préalable à la formation didactique des étudiants passant par la capacité des FT à porter un regard sur l'apprentissage des élèves.

Cette étude a donc pour but d'observer les disparités mais également les concordances entre l'observation didactique d'un FT et d'un FU à propos d'une même situation d'enseignement proposée par des stagiaires. Pour ce faire, nous serons amenés à nous intéresser (1) aux savoirs et gestes professionnels mis en jeu dans la situation d'enseignement apprentissage et (2) aux écarts entre les observations du FT et du FU. Ceci non pas dans un but normatif mais dans un souci de compréhension visant à mieux coordonner les actions des formateurs. Une analyse *a priori* de la tâche va nous permettre d'identifier les potentialités d'apprentissage du dispositif prévu par le stagiaire. Les observations des formateurs seront analysées en référence aux concepts de milieu et de contrat didactique développés par Brousseau (1998).

Le cadre théorique

L'enjeu des formations en alternance consiste à mettre dès le début de leur formation les étudiants en situation d'intervention dans les classes afin d'acquérir des connaissances par l'expérience directe mais également d'y incorporer des savoirs généraux, résultats de la recherche scientifique et socialement reconnus (Vanhulle et al, 2007). Ainsi, les lieux et les temps de formations, entre le terrain universitaire et le terrain professionnel sont bien distincts mais ils sont mis en synergie. La logique qui préside à ces dispositifs est une logique réflexive où les savoirs théoriques sont postulés comme étant un point d'appui à la résolution de



problèmes professionnels, ceci pour développer non seulement un savoir-faire de la pratique enseignante mais également un « savoir sur le faire ».

La formation à l'enseignement comporte de multiples facettes (psycho-pédagogique, sociologique, ...). Parmi celles-ci, la formation didactique s'intéresse à la nature du savoir à enseigner, considérée comme déterminante pour l'apprentissage et, par conséquent, pour l'enseignement. La compétence didactique est caractérisée par Amade-Escot (1998, p.8) « comme le domaine de savoirs professionnels mobilisés par les enseignants pour traiter les contenus, afin de les mettre en scène et les réguler dans les situations d'enseignement ». Ainsi, les apports de la didactique à la formation consistent à permettre de mieux comprendre et d'être plus lucide sur ce qui se joue dans toute situation d'enseignement apprentissage entre l'enseignant et les élèves, à propos d'un savoir à enseigner ou à apprendre, « sous couvert d'institutions dotées d'intentions d'enseignement ». (Schubauer-Léoni 1998, p. 334).

Les savoirs de l'éducation physique, comme clé de lecture d'une possible compréhension des questions d'enseignement et d'apprentissages (Schubauer-Léoni & Leutenegger, 2005), sont un « registre de savoir-faire, issu de la culture sportive et qui appartient au domaine plus large des savoirs-en-acte » (Sarremejane, 2001, p. 229). En éducation physique, l'apprentissage s'effectue dans et par l'action, « et le corps est à la fois objet et moyen d'apprentissage des habiletés motrices » (Amans-Passaga & Dugal, 2007, p. 99). De plus, ces apprentissages se caractérisent par une activité d'adaptation aux contraintes d'un milieu didactique. Le milieu, au sens où le définit Brousseau (1988) est donc déterminant pour mettre en relation le savoir avec les élèves même si, en éducation physique, « le milieu ne peut être conçu comme totalement antagoniste de l'élève, qui en constitue un des éléments » (Amade-Escot, 2005, p. 95). Le milieu, compris dans son sens didactique, désigne selon Sensevy (2001) « tout ce qui entre dans l'environnement d'apprentissage de l'élève, tout ce avec quoi l'élève se trouve en relation au moment de l'apprentissage » (p. 28).

Marsenach et Mérand (1987) ont, les premiers, montré que « les contenus enseignés en EPS émergent dans les interactions directes de l'enseignant avec les élèves par les communications qu'il adresse à ces derniers » (Dugal, 2003, p. 126). L'apprentissage par l'action, qui sollicite fortement l'activité adaptative des élèves, met en évidence l'importance de l'activité de régulation de l'enseignant. Dès lors, le concept de milieu est intimement lié à celui de contrat didactique. Le milieu « renvoie au système des objets (matériels et/ou symboliques) qui déterminent les pratiques de l'étude des savoirs » alors que le contrat didactique, lui, « vient prendre en charge la dynamique qui préside aux transactions et aux évolutions des rapports [entre le professeur et les élèves par rapport] aux objets de savoir, eux-mêmes intégrés dans le milieu didactique » (Amade-Escot, 2003, p. 257).



Pour comprendre, l'évolution des interactions didactiques dans la classe à propos des objets de savoirs en jeu, l'analyse *a priori* permet, « au didacticien de dire en quoi le contexte est susceptible de créer un milieu didactique potentiellement pertinent du point de vue de l'enjeu de savoir » (Amade-Escot, Garnier & Monnier, 2007, p. 40). A cet outil permettant une analyse en amont, les concepts issus de la didactique comparée (Sensevy, Mercier & Schubauer-Léoni, 2000, Schubauer-Léoni & Leutenegger, 2002) offrent la possibilité d'une observation rendant compte de l'évolution du contrat didactique à travers les régulations que l'enseignant va opérer sur le milieu. Trois descripteurs aident à comprendre l'évolution des interactions didactiques dans la classe à propos des savoirs en jeu : la topogenèse qui rend compte du système de place de l'enseignant et des élèves dans le milieu, la chronogenèse qui renseigne sur la production du savoir au fil du temps et la mésogenèse qui s'intéresse à l'évolution de la construction de l'objet d'enseignement.

La démarche de recherche

Notre étude a consisté à superposer un dispositif de recherche au contexte de formation préexistant. La démarche associe une FT, ses deux stagiaires et un FU. Elle s'est déroulée durant le semestre d'été de l'année 2007-2008, pendant la troisième période de stage. Durant les stages, les étudiants prennent en charge une partie de la leçon en planifiant et animant chacun une situation d'apprentissage. Le stage se déroule au Cycle d'Orientation avec une classe de filles de 8^e année (treize, quatorze ans) et les étudiants sont insérés dans un projet portant sur l'activité « danse-expression » qui intègre néanmoins quelques éléments de gymnastique artistique. L'enseignante a formulé son projet de la manière suivante :

« Composer une chorégraphie organisée, en musique, en produisant des formes corporelles imposées et libres et destinée à être montrée. Danser cette chorégraphie deux fois de suite. Etre capable de juger certains éléments de la chorégraphie ».

Le cycle d'enseignement est constitué de dix leçons d'1h30 et le stage se déroule de la leçon trois à la leçon six. Lors de la quatrième et dernière semaine de stage, l'intervention des deux stagiaires a été filmée (image et son). Ensuite, nous avons visionné le film avec la FT. Lors de cet entretien, la FT a pour consigne de stopper le déroulement de la vidéo lorsqu'elle estime que l'action du stagiaire mérite de faire l'objet d'une observation et d'un conseil de formation. Elle est alors amenée à expliciter plus finement son observation. Le FU est soumis à une procédure similaire mais à un autre moment. Les deux entretiens sont retranscrits.

Cette double observation nous permet de recueillir le point de vue intrinsèque d'un acteur de la situation étudiée et le point de vue extrinsèque d'un observateur non impliqué dans la situation mais néanmoins présent dans le dispositif de formation. Les planifications des étudiants



viennent s'ajouter aux données permettant cette observation distanciée de l'action. Le croisement de ces données va nous permettre d'effectuer une analyse et une interprétation du regard porté par les formateurs sur les situations d'apprentissages proposées par les stagiaires.

Pour ce faire, nous avons procédé de la manière suivante. Sur la base des planifications, l'analyse *a priori* a servi de point d'appui à l'interprétation des observations de la FT et du FU. Toutefois, dans le cadre de cet article, nous ne développerons pas cette partie de l'analyse pour porter notre attention uniquement sur les données issues des entretiens rétrospectifs. Celles-ci ont été classées selon un premier critère permettant de distinguer les observations relevant de la gestion de la classe (remarques portant sur le maintien de l'ordre, la motivation des élèves, leur participation, l'organisation du travail) et celles portant sur l'instruction de la classe (remarques portant sur la structure et la mise en œuvre des contenus d'enseignement) (Durand, 1996). Nos préoccupations de recherche portant sur les observations didactiques, nous avons effectué un classement plus fin de ces dernières. Quatre axes d'observations ont été retenus, inspirés d'un travail de Dugal (2003), à savoir, (1) l'adéquation entre le dispositif matériel et les contenus à apprendre, (2) les effets des consignes du professeur sur l'activité d'apprentissage des élèves, (3) l'interprétation des consignes par les élèves et (4) les contenus appris par rapport aux contenus visés et ceux qui restent à apprendre.

L'étude de cas

Description de l'intervention des stagiaires

Suite aux leçons précédentes, la FT a demandé aux stagiaires de prendre en charge le début de la leçon. Le premier étudiant doit cibler l'activité sur les sauts, en référence à la partie imposée de la chorégraphie portant sur l'enchaînement « saut-roulade avant-saut ». Pour le deuxième étudiant la commande porte sur un travail autour de l'appui tendu renversé (ATR). La FT sollicite alors une activité de groupe, comportant des aspects chorégraphiques centrés sur ce qui se passe avant l'ATR (la phase de renversement) et après l'ATR (la phase de redressement).

Nous reproduisons la planification des stagiaires telle qu'ils l'ont prévu. Puis, la figure 1, nous permet de décrire de manière synthétique les interventions successives des deux étudiants dans leur déroulement temporel et dans leurs différentes phases en précisant que les trois premiers moments (M1, M2, M3) de l'intervention du premier stagiaire n'ont pas fait l'objet d'une préparation.



Stagiaire 1 : tâche « découverte »

Nature de la tâche : Compétence spécifique : développer la créativité

Architecture de la tâche :

Consigne sur le but :

- Répartir les tapis de sol dans toute la salle
- Courir librement dans la salle et exécuter l'enchaînement saut-roulade – saut au signal (coup de sifflet)

Aménagement humain et matériel :

- Répartitions des tapis de sol dans toute la salle

Critères de réussite :

- Les sauts doivent être réalisés selon le système de pointage (cf. feuilles de cours)

Problème posé :

- Quel enchaînement puis-je inventer ?

Comportement attendu des élèves :

- Les élèves réalisent l'exercice mais se contentent d'un enchaînement basique : saut extension-roulade avant-saut extension. Certaines ont tout de même un comportement prometteur. Je relève ces comportements et en fait part au reste de la classe. Certaines modifient leurs sauts mais ne tiennent plus compte des critères de réalisations (cf. pointage), il faut le leur rappeler.

Stagiaire 2 : tâche « découverte »

Nature de la tâche : Compétence spécifique : imaginer et construire une situation originale pour effectuer un ATR dans une chorégraphie

Architecture de la tâche :

Consignes sur le but :

- Effectuez un ATR en groupe (avec ou sans aide), et créer un avant et un après original. Vous avez cinq minutes pour vous préparer avant de présenter l'enchaînement au reste de la classe.

Aménagement matériel et humain :

- Par groupe de trois ou quatre.
- Les élèves prennent les tapis nécessaires à leur création.
- Cinq minutes pour travailler en groupe.

Critères de réussite :

- La séquence doit comporter trois phases :
 1. La préparation (comment amener la montée à l'ATR)
 2. L'ATR (comment est l'aide)
 3. La fin (comment descendre et terminer le passage)



Problème posé :

- Comment faire pour intégrer l'ATR dans la chorégraphie de la manière la plus esthétique possible ?

Comportement attendu des élèves :

- Certains groupes vont rester dans le basique (montée à l'appui avec une aide « classique ») parce que la maîtrise de l'ATR n'est pas suffisante alors que d'autres groupes vont montrer des comportements prometteurs.

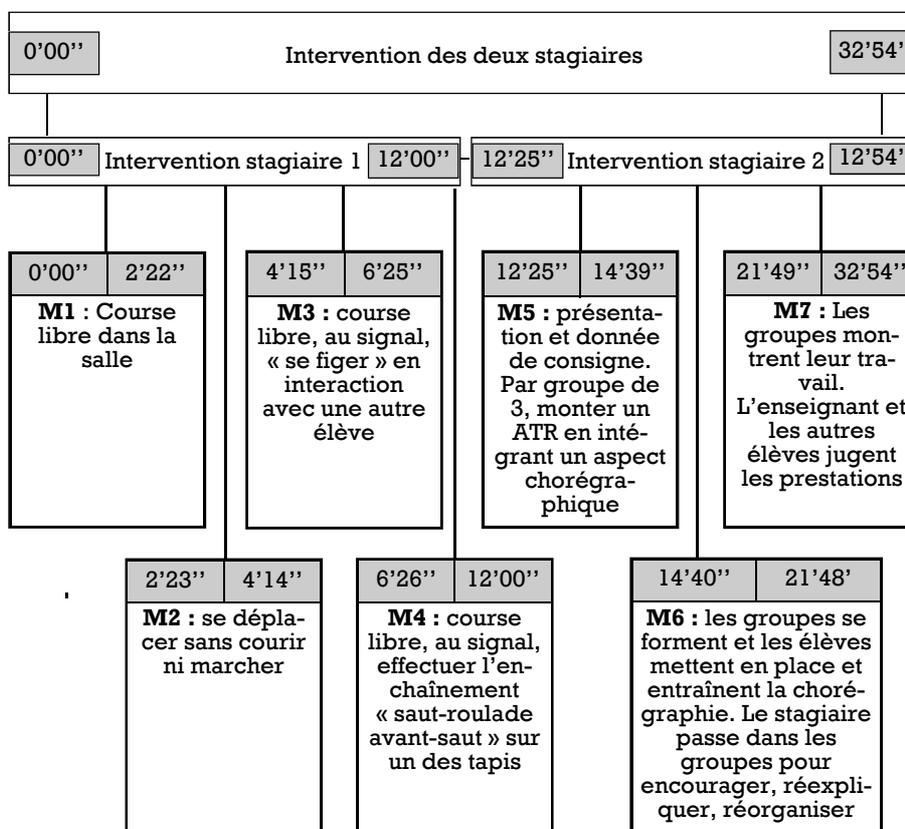


Figure 1 : Structuration de l'intervention des stagiaires

Les résultats des entretiens rétrospectifs de la FT et du FU

Le tableau 1 récapitule les observations des formateurs (FT et FU) ventilées dans nos catégories. Elles sont classées dans l'ordre de leur première mention durant l'entretien et nous avons précisé entre parenthèse le nombre de fois où elles sont mentionnées.



Tableau 1 : Nombre (N=) et titres des observations, par catégorie et par formateurs

		FT	FU
Gestion de la classe		N=2 - présence et aisance dans la classe - présentation de la tâche	N=5 - regroupements (2) - matériel personnel non disponible - gestion de l'espace - tics de langage
	L'adéquation entre le dispositif matériel et les contenus à apprendre	N=4 - milieu inadapté aux objectifs visés (4)	N=3 - organisation matérielle adaptée - milieu inadapté aux objectifs visés (2)
Instruction de la classe	Les effets des consignes du professeur sur l'activité d'apprentissage des élèves	N=10 - consignes judicieuses (2) - régulations qui mettent en activité mais ne font pas apprendre - régulation qui ne permet pas de liens avec le projet - cohérence objectifs-critères - décalage consignes-contenus programmés (4) - posture de l'enseignant en fonction de la phase d'apprentissage	N=7 - cohérence consignes-contenus programmés - régulations qui mettent en activité mais ne font pas apprendre - flou dans les consignes orales et les démonstrations (4) - posture de l'enseignant en fonction de la phase d'apprentissage
	L'interprétation des consignes par les élèves	N=1 - élèves ne respectent pas les contraintes de la tâche	N=3 - élèves ne respectent pas les contraintes de la tâche - élèves ne respectent pas les contraintes de la tâche - élèves inactifs - élèves jouent leur rôle d'élève
	Les contenus appris par rapport aux contenus visés et ceux qui restent à apprendre	N=5 - succession d'exercices sans approfondissement (4) - ordre des tâches pour faciliter l'apprentissage	N=5 - succession d'exercices sans approfondissement (2) - ordre des tâches pour faciliter l'apprentissage - écarts contenus visés/contenus enseignés-rapport au temps de l'horloge - différente phase d'apprentissage



Commentaires et analyses des observations liées à la gestion de la classe²

Une première observation des résultats met en évidence l'importance accordée aux observations didactiques au détriment des observations de gestion (deux observations sur 22 pour la FT, cinq sur 23 pour le FU). Si nous avons postulé que le FU aurait un regard de didacticien, nous nous interrogeons sur l'analyse de la FT. Nous ne pouvons exclure que celle-ci n'ait, même inconsciemment, adapté son discours. Toutefois, la précision des documents de planification du projet d'enseignement apprentissage et la référence que la FT fait fréquemment aux apprentissages visés en étant précise et cohérente quant aux contenus et aux critères significatifs, nous fait penser que l'observation est spontanée et non ajustée à la recherche.

Plus surprenant peut paraître le résultat du FU qui fait plus fréquemment référence à des aspects de gestion que la FT. Cela peut s'expliquer. Autant les observations sur les regroupements (deux observations) que sur le matériel personnel et la gestion de l'espace, font référence à des modalités liées à une anticipation du scénario de la leçon qui ont été travaillées durant les séminaires précédant le stage. Le FU est donc sensible à ces événements. Par exemple :

(Transcription CO-FU, 01:30) « Toujours dans la perspective de la formation. Il annonce dans sa préparation qu'il regroupe les élèves au milieu de la salle et il fait autre chose. Je lui demanderais pourquoi il a décidé de faire cela et il a fait autre chose. Qu'est-ce qui t'as amené à prendre cette décision ? Pour moi il y a une double raison. Comprendre le décalage qu'il y a eu mais aussi les inciter à ce que ce scénario ait un sens pour eux »

(05:25) « Qu'est-ce qu'il va prendre pour déclencher le signal ? Parce qu'une fois il tape des mains après il dit que ça ne va pas alors il prend le sifflet mais il n'a pas de sifflet ! Je lui demanderais, du point de vue de la préparation de l'enseignant, comment on vient à l'école ?

Toujours concernant la gestion, les commentaires sont à relier avec un souci de créer des conditions favorables à l'apprentissage. Le FU le relève de manière explicite : « Surtout créer les conditions de l'écoute » (02: 20). La FT évoque la démonstration pour faciliter la compréhension de la tâche.

(Transcription CO-FT, 14:52) « J'aurais juste développé ça par une rapide démonstration. "Voilà ça c'est une façon d'aider et vous ? A trois, montrez-nous une deuxième façon de faire. Vous voyez, là on en a déjà deux. Allez ! Essayez ! "»

Par contre, il n'y a pas de remarques concernant le maintien de l'ordre dans la classe ou la motivation des élèves. Il faut néanmoins relever que

2. Dans cette partie, les entretiens rétrospectifs menés avec la FT et le FU sont fréquemment utilisés. Les extraits seront précédés d'une mention pour indiquer s'ils proviennent du FT (transcription CO-FT) ou du FU (transcription CO-FU) et seront situés dans le temps de l'entretien.



le comportement des élèves au cours de l'intervention est sous-tendu par des routines de travail significatives d'une mémoire didactique. Les stagiaires ont d'ailleurs eu la bonne idée de reprendre des dispositifs (tapis disséminés dans la salle pour l'échauffement par exemple) ou des organisations de travail habituelles.

Commentaires et analyses des observations liées à l'instruction de la classe

La plupart des observations effectuées par les formateurs font référence au dispositif didactique, à l'action didactique de l'enseignant et aux apprentissages des élèves. Nous pouvons relever qu'il y a une certaine cohérence et une certaine homogénéité entre les observations de la FT et du FU. Ainsi, la comparaison des résultats fait plus état de similarités que d'écarts, même s'il va s'agir d'affiner ce premier commentaire.

Les similitudes

Excepté une brève remarque du FU sur l'intervention du premier stagiaire (« le milieu qu'il a mis en place là, les tapis, c'est assez riche, c'est bien », 12:33), l'essentiel des observations relevant du dispositif porte sur le même événement de l'intervention du deuxième stagiaire. Celui-ci souhaite faire travailler les élèves par groupe sur une chorégraphie autour de l'élément gymnique ATR et cette chorégraphie doit être présentée aux autres groupes pour être jugée par ceux-ci. Or, il s'avère que le dispositif n'est pas suffisamment précis et adapté pour provoquer les apprentissages souhaités. La composition des groupes, laissée libre aux élèves, induit un flou sur la portée de cette situation. Doit-elle être travaillée pour elle-même ou doit-elle être travaillée dans le but d'être intégrée à la chorégraphie du projet final ? De plus, les critères qui vont faire valeur sont également imprécis, de même que l'organisation des présentations et des rôles que chacun doit y tenir. Cela conduit à des échanges de sens commun, à l'encontre de la construction d'un regard technique, orienté par des indicateurs précis.

(Transcription CO-FT, 23:20) « En fait c'est confus depuis le départ. Donc elles ne savent pas ce qu'elles doivent montrer. Si elles sont sur la chorégraphie ou s'il a demandé un exercice. Comme elles ont déjà avancé dans leur chorégraphie, est-ce qu'elles doivent montrer le passage où elles font les ATR et elles s'aident ou alors est-ce qu'elles vont créer autre chose pendant qu'il leur a donné les cinq minutes ? Tout est un peu flou à mon avis. Les critères sont trop vagues. Il n'a pas assez ciblé son intervention en disant : "Je veux ça ou ça". C'est resté "ATR avec de l'aide". Mais comme on a dit avant, pour moi les critères sont trop flous. Depuis le départ c'est parti dans tous les sens ».

(Transcription CO-FU, 16:45) « Quand on a choisi [durant les séminaires] les situations de découvertes ou les situations proches de la situation de référence, on a insisté sur les indicateurs. Et là on a esthétique et joli. Est-ce que ce sont les indicateurs ? Mais comment on les met en scène ? Comment les élèves peuvent assumer leur rôle que F. [la FT] mettait : être capable de juger certains éléments de la chorégraphie »



Les deux formateurs repèrent les mêmes difficultés liées à la constitution du milieu didactique par le stagiaire. Nous postulons qu'une explication à cela repose dans leur (re)connaissance des objectifs et contenus d'enseignement qui sous-tendent la tâche mais également dans la maîtrise qu'ils ont de la conception d'apprentissage qui fonde cette situation. En effet, le stagiaire annonce une « situation découverte ». Dans ce type de situation, le milieu devrait permettre une rétroaction afin d'orienter les élèves dans la recherche de solutions efficaces. Ici, rien de tel et les deux formateurs l'ont parfaitement repéré.

Les effets des consignes du stagiaire sur l'activité d'apprentissage des élèves font l'objet d'une attention particulière. Deux observations sont similaires. La première porte sur les régulations du premier stagiaire. Celui-ci enchaîne les consignes et les tâches, s'appuyant régulièrement sur les productions des élèves pour effectuer de nouvelles propositions mais ne laissant pas suffisamment de répétitions aux élèves pour s'adapter aux consignes et pour stabiliser une gestuelle.

(Transcription CO-FT, 04:00) « Là je trouve que c'est bien de faire de l'individuel en pointant les déplacements particuliers pour faire ressortir un peu ces comportements prometteurs. En prendre un et le faire appliquer chez tout le monde. Après, ça reste sur une forme plus que générale. Comment tu te déplaçais ? Oui alors faites-le toutes ! On ne s'attache à aucun détail. Je ne veux pas dire techniquement mais esthétiquement vu qu'on travaille là-dedans. Il pourrait travailler sur l'amplitude des bras ou des jambes. Avoir une régulation plus précise. »

(Transcription CO-FU, 05:25) « Sur le nombre de tâches et comment permettre aux élèves d'entrer dans une posture d'apprenant, je lui demanderais ce qui l'invite à changer aussi rapidement. (...) Parce que là les élèves font un exercice et il y a eu quelques adaptations. Certainement qu'ils ont déjà fait ça parce que les élèves comprennent assez vite. On voit que les élèves ont des habitudes mais il y a quand même certaines incompréhensions et certains élèves qui commencent à se mettre dans le jeu et puis après deux fois on passe à autre chose. »

La FT et le FU voient dans ces multiples consignes du stagiaire une mise en activité des élèves qui confine au zapping et qui est un obstacle à l'apprentissage et à la qualité d'exécution. Toutefois, un œil non exercé pourrait largement se satisfaire de cette activité des élèves. Il est dès lors important que le formateur puisse posséder les outils didactiques lui permettant d'intervenir en portant un regard critique sur ce genre de situation.

La seconde observation portant sur cet axe didactique fait référence aux consignes données par le deuxième stagiaire sur la situation de la création chorégraphique autour de l'ATR. Celles-ci vont s'avérer peu précises, notamment sur le but de la situation. La FT souhaitait un travail sur des aspects chorégraphiques qui concernait surtout les rôles d'aide, les transitions entre les éléments et les déplacements et mouvements avant et après l'ATR. Le stagiaire met l'accent essentiellement sur l'ATR,



malgré le fait que le problème anticipé dans sa planification semble plutôt en conformité avec ce que souhaitait la FT.

(Transcription CO-FT, 19:00) « La régulation qu'il fait n'est que sur l'ATR. De temps en temps j'aurais arrêté un petit peu. Là encore, c'est sa consigne qui le met dans le pétrin parce que l'aide n'est pas considérée. C'est vraiment ce que je voulais et il en a trop peu parlé. Dire : "Maintenant ce qui m'intéresse c'est uniquement l'aide". Alors peut-être carrément presque pas parler d'ATR. »

L'étudiant détourne ainsi les contenus d'enseignement, peut-être parce qu'il maîtrise mieux ceux de la gymnastique, que ceux liés à l'activité danse prévus initialement. Néanmoins, l'organisation du milieu est floue et la définition qu'il fait de la tâche laisse une marge d'interprétation que les élèves vont exploiter. Le stagiaire va s'en accommoder, n'étant pas suffisamment au clair sur ses intentions d'enseignement.

(Transcription CO-FU, 26:24) « Maintenant il parle de l'amplitude, il dit : "On pourrait faire ça !". Ça apparaît maintenant sans que les élèves soient avertis. Donc il a quand même une représentation de ce qu'il faut faire mais à un moment donné elle n'est pas exprimée. Parce que l'originalité [le FU montre la séquence du film] elle était pour les deux personnes qui tenaient. Eventuellement une fois qu'elle [le troisième élève] avait terminé son roulé en avant, elles se montraient du doigt avec ses camarades. Donc là c'est dans la donnée de consigne. La consigne doit être plus précise sur quand il faut être original. »

Ici, il y a une forme de dévolution du problème par l'enseignant aux élèves mais celui-ci n'est pas clairement identifié dans le sens où il y a un décalage entre le problème posé et le milieu didactique. Ce flou va se confirmer dans la manière dont le stagiaire va « prendre sa place » dans l'évolution temporelle de la situation. Ainsi, il va se garder d'intervenir pendant le temps de préparation de la chorégraphie, se contentant d'encourager et de préciser certaines consignes. Cette remarque met en évidence la représentation que le stagiaire se fait d'une position « en retrait » (Schubauer-Léoni, 2008, p. 77) qui confine presque à s'extraire du milieu. Comme celui-ci n'est pas agencé de manière suffisamment précise, la tâche proposée produit des effets différents de ceux souhaités. L'interrogation des formateurs porte alors sur la prise de conscience par le stagiaire de ce fait.

(Transcription CO-FU, 19:20) « On a dit ce qu'il faut faire, les élèves font. Mais elles n'ont pas compris. Depuis le début, elles font exactement les mêmes exercices. Il y en a deux qui tiennent, on monte en ATR, on roule. Et j'ai l'impression que, par rapport à sa consigne, il y a un décalage. Est-ce que lui il le voit ? Est-ce que cela le satisfait ? Ou est-ce que parce qu'il a dit c'est cinq minutes. moi je n'ai rien le droit de dire, je n'interviens pas ? ».

Ensuite, pendant la période de présentation, face à l'impossibilité du milieu de faire rétroaction, liée notamment à l'absence d'indicateurs précis, le stagiaire va alors adopter une position de « surplomb » (ibidem), donnant la parole aux élèves pour quelques commentaires mais reprenant très vite la main afin de faire ses commentaires sur les prestations.



(Transcription CO-FT, 32:15) « A ce moment là, pour le rôle de spectatrice [juge], il aurait du réguler différemment. Dire clairement ce qu'il demande. Mais là, comme rien n'était précis, il ne savait pas lui-même ce qu'il avait demandé. La seule chose qu'il dit c'est : "Qu'est ce que vous en reprenez ?" Oui, c'est original ou ce n'est pas original et il faudra le travailler. Et c'est tout. En fait c'est lui qui mène le débat, elles disent simplement : "C'est bien". Elles ne peuvent pas dire que c'est nul ! Elles sont sympas. Pour moi c'est un flou artistique du début à la fin. »

Ces éléments de l'observation didactique nous semblent là aussi particulièrement intéressants dans la mesure où ils confrontent certaines représentations de l'enseignement et de l'apprentissage à la réalité de l'action.

Concernant les observations sur l'interprétation des consignes par les élèves, les deux formateurs relèvent que, parfois, les élèves ne respectent pas les contraintes de la tâche. Toutefois, ce comportement n'est pas considéré comme visant à se détourner de l'apprentissage mais est plutôt attribué au temps laissé aux élèves par le stagiaire pour s'adapter à la consigne et à des régulations qui ne font pas respecter fidèlement les « règles du jeu ».

(Transcription CO-FU, 05:25) « Il dit statue donc statue c'est sans bouger. Moi j'ai vu des élèves qui bougeaient. Combien de temps on maintient cette posture et après on repart ? Peut-être qu'il faudrait donner aux élèves une représentation. Est-ce qu'il n'y a pas moyen, en référence à ce qu'on a donné au début [du séminaire], de donner une représentation aux élèves de ce qu'il faut faire ? Comme lui il l'a fait mais il l'a fait un peu rapidement, sans vraiment créer les conditions pour que les élèves le regardent. »

(Transcription CO-FT, 05:53) « Par rapport à cette deuxième consigne qu'il donne, il leur demande d'être figé mais il ne régule pas du tout. C'est-à-dire qu'il leur fait faire deux fois mais elles ne sont pas vraiment figées. J'aurais été beaucoup plus directive : "A mon coup de sifflet, il n'y a plus un bruit, c'est vraiment figé". Parce que là, elles ne respectent pas la consigne. Elles sont vaguement figées mais ce n'est pas très précis. Il ne régule pas puis il part sur un autre exercice. J'aurais essayé d'approfondir pour que l'exercice soit réussi, pour que la consigne soit vraiment respectée. »

Néanmoins, nous considérons cette observation comme intéressante dans la mesure où elle met les productions des élèves comme déclencheur des régulations de l'enseignant mais également comme point final de la tâche pour passer à la définition d'une autre tâche. Dans ce cas précis, les élèves ne visent pas réellement une adaptation à la baisse des apprentissages mais les régulations du stagiaire produisent cet effet. Ce n'est pas les élèves qui tirent sur le contrat didactique, c'est l'enseignant qui les « empêche » de respecter ce contrat.

Le dernier axe d'observation met en relation les contenus appris par rapport aux contenus visés et relève donc de la gestion du temps didactique, des différents contenus qu'il serait possible d'enseigner dans le temps de l'intervention et leur disposition et leur enchaînement dans cette durée. Là, les deux formateurs mettent en évidence le grand décalage



entre le temps didactique et le temps d'apprentissage. Ils pointent néanmoins la richesse potentielle des tâches proposées qui mériteraient une meilleure exploitation.

(Transcription CO-FU, 12:00) « Si tu veux que les élèves transforment leur motricité, comme ça non ! De visu, les élèves en restent à des aspects d'exécution qu'ils font avec bonne volonté pour la plupart mais il n'y a pas de transformations. Ensuite, est-ce qu'ils ont les moyens de se transformer ? Dans ce type d'exercice c'est en répétant et en ayant des critères en tête que tu vas progresser. Là, il y a une richesse mais cette richesse va au détriment des apprentissages. »

(Transcription CO-FT, 12:00) « Je lui dirais de ne pas avoir peur de rester sur une tâche. Avec une seule tâche, tu varies des petits détails mais c'est des variétés qui permettent d'approfondir cette tâche. Tu n'es pas obligé de proposer quatre, cinq tâches. Ça ne sert à rien ! Parce qu'on ne va pas jusqu'au bout, parce que c'est brouillon, parce que ça reste flou. Et le flou maintenant qu'on en est à la sixième leçon, ce n'est pas possible. En terme de mouvement, ce que je vois là, ce n'est pas bon, elles n'ont pas amélioré grand chose. Maintenant je dis "stop". Reste sur ta première tâche et compose avec ça uniquement ».

Ces remarques nous semblent judicieuses à mettre en évidence dans le cadre d'un entretien avec le stagiaire parce qu'elles risquent de faire écho à une crainte de se retrouver face aux élèves sans rien avoir à leur proposer ou une avec volonté délibérée de changer fréquemment de tâche pour ne pas les lasser et conserver leur motivation.

Les différences

La seule différence notable dans l'observation des deux formateurs concerne un regard différencié de l'activité des élèves. Le FU met en évidence la « cécité » (c'est son terme) des stagiaires par rapport à certains élèves qui n'entrent pas en activité alors que la FT n'en parle pas.

(Transcription CO-FU, 09:52) « Il y a un groupe d'élève qui est là, qui ne font pas les exercices, qui ne se déplacent pas en courant et il n'intervient pas. »

Il relève la possibilité que cet oubli soit « volontaire » dans la mesure où la prise en compte de cette inactivité va contraindre le stagiaire à des régulations disciplinaires et didactiques qu'il anticipe comme problématiques et potentiellement perturbatrices du bon déroulement de son intervention. Cela met en lumière la place que l'enseignant accorde à certains élèves pour faire évoluer le cours de son enseignement.

(Transcription CO-FU, 18:14) « Il y a toujours un groupe qui n'a encore rien fait. Et lui, soigneusement, il évite de les voir. Ça n'a pas pu lui échapper. Regarde, il regarde là-bas. Avant il était à deux mètres d'eux et il n'intervient pas. ».

(11:15) « C'est difficile parce que ce n'est pas leurs élèves. Ils n'ont pas l'histoire de J. [une élève]. Est-ce qu'il n'intervient pas parce qu'il voit le physique de J. et il se dit : "Ça ne sert à rien que je m'en occupe parce que je ne vais pas y arriver !" »



Il faut néanmoins relever que les deux stagiaires finissent tous les deux par « s'occuper » de ces élèves, sans réel succès. Vu leur statut de stagiaire c'est normal mais cela pose néanmoins les bases d'un problème professionnel à considérer dans la formation : Peux-t-on, à l'école, laisser des élèves passer à côté d'un apprentissage ?

Les autres observations différentes sont contextualisées à l'activité propre de chacun d'entre eux : le projet d'enseignement pour la FT, les séminaires de formation pour le FU.

La FT fait plusieurs remarques à propos des effets des consignes du stagiaire sur l'activité des élèves. Par exemple, en relevant la pertinence des consignes données ainsi que le potentiel d'évolution de la tâche que le stagiaire propose.

(Transcription CO-FT, 12:00) « Par rapport à la consigne "Se déplacer sans courir ni marcher", c'est bête comme consigne mais j'ai vu K. [une élève] et d'autres qui se regardent et tout de suite ça leur pose un problème. J'aime bien. C'est simple et cela les interpelle ».

La deuxième observation concerne la mise en relation entre les tâches proposées et le projet d'enseignement.

(06:36) « Dans l'optique de la chorégraphie, c'est quoi le but de leur faire faire ça ? Dans la chorégraphie, elles vont avoir un rôle, donc il va falloir qu'elles éliminent les gestes parasites. On pourrait essayer de refaire un lien avec ce qu'on est en train de construire. Là, il n'y a pas vraiment de lien. »

Enfin, la FT met en évidence la difficulté de mettre en relation les intentions d'enseignement du stagiaire (innover) et les indicateurs utilisés.

(10:30) « Là ce n'est pas facile pour lui parce qu'il est sur deux niveaux et il mélange un petit peu. Il leur demande, en un, d'innover et, en deux, il leur rappelle les critères : Arrivée sans déséquilibre, hauteur, décoller du sol. Il a commencé en leur disant : "Vous allez innover", puis après il leur dit : "Oui mais il faut que ce soit haut etc.". C'est un peu dur de gérer les deux choses. Il aurait du rester sur l'innovation. »

Le FU, lui, fait des observations plus fréquentes concernant la relation entre contenus appris et contenus visés, mettant ainsi en évidence l'attention qu'il accorde aux capacités réflexives du stagiaire, objectif déclaré et mis en scène durant les séminaires.

(Transcription CO-FU, 12:00) « J'interviendrai sur cette notion d'apprentissage. Vraiment le questionner sur ses intentions et s'il repère des décalages entre ses intentions et l'action. Peut-être qu'il ne repère pas de décalages parce qu'il a pas d'intentions suffisamment précises. »

Il fait également des liens très explicites avec d'autres contenus du séminaire visant toujours la capacité réflexive des étudiants à l'aide d'apports théoriques.

(32:54) « Là, il y a toute la signification d'une situation de découverte lorsqu'on admet que l'on est sur une conception d'apprentissage plus socioconstructiviste. Ca veut dire qu'il faut organiser les indicateurs pour que les élèves



puissent revenir dessus. Il n'y en a pas. Le deuxième aspect c'est : "Est-ce qu'il arrive à l'analyser avec les articles du cours ?" Là, il n'y a qu'une étape de découverte, qu'une étape de mise en activité des élèves. En même temps, quel est le problème ? Pour moi ce n'est pas une situation problème. »

Nous voyons dans ces observations plus spécifiques à chacun des formateurs non pas un écart à stigmatiser comme un dysfonctionnement mais plutôt une caractéristique des modèles de formation en alternance où chacun des formateurs possède une posture propre et un « territoire » qu'il investit. A la FT, l'observation « de proximité », qui intègre toutes les particularités et les spécificités du projet d'enseignement. Au FU, un regard plus distancié, qui fait fréquemment référence aux concepts didactiques travaillés en séminaire et aux objectifs de formation et qui apporte un autre niveau d'analyse.

Conclusion

Le constat d'une observation portant en priorité sur les apprentissages (au détriment de la gestion de la classe) ainsi qu'une grande coïncidence dans l'identification des ruptures didactiques entre la FT et le FU est en décalage avec notre hypothèse de départ. Il permet néanmoins d'entrevoir des perspectives à exploiter pour le cours « Intervention 1 ».

Un potentiel pour l'observation didactique

Les résultats mettent en évidence les capacités de la FT à mobiliser des compétences de « didacticienne ». Ce constat, en décalage avec de nombreux résultats de recherches, ne peut être généralisé au vu du faible échantillonnage des données, pas même à l'ensemble des FT du cours « Intervention 1 ». Nous pouvons néanmoins relever le potentiel présent dans le dispositif actuel pour coordonner les actions de formation didactique entre les séminaires et le terrain.

La FT, dans ses observations, exploite fortement deux leviers pour porter son attention sur les apprentissages : son projet d'enseignement-apprentissage et la planification des stagiaires.

Le projet de danse-expression est caractérisé par une formalisation explicite au niveau des compétences à atteindre et des objectifs spécifiques à travailler. La situation dans laquelle les élèves sont évalués est connue dès le début du cycle ainsi que les critères d'évaluation. Cela lui permet de mettre en place un fil conducteur au niveau des apprentissages et d'articuler les différentes leçons du cycle. De ce fait, la FT a clairement identifié les contenus d'enseignement de son projet. Nous pensons que c'est décisif dans sa capacité à effectuer une entrée dans l'observation par les enjeux d'apprentissages.

La planification des stagiaires, malgré des propositions qui sont potentiellement intéressantes et correspondent à la commande de la FT, est caractérisée par des difficultés à proposer un milieu didactique contrôlé



et à identifier clairement les savoirs en jeu. De même, dans l'action, les étudiants communiquent et régulent peu sur les contenus d'enseignement. Pendant l'intervention, bon nombre d'évènements peuvent être attribués à un manque d'anticipation dans le dispositif (les indicateurs, l'organisation des rôles), à des consignes imprécises (sur le but de la tâche et le problème posé) ou des contenus non identifiés. Durant l'entretien rétrospectif, la FT met d'ailleurs fréquemment en relation ses observations avec la planification des étudiants pour y rechercher des intentions didactiques. Là, manifestement, les préparations ont constitué un outil pour comprendre et expliquer l'action didactique en situation. Cela renvoie à une difficulté professionnelle qui vise à anticiper son enseignement et à réagir pendant celui-ci pour s'adapter aux évènements. .

Une grille de lecture à co-construire

Nous avons constaté des observations didactiques coïncidentes et pertinentes de la FT et du FU. Pour ce faire, le dispositif mis en place et les consignes de l'enseignant sont des entrées privilégiées. Par contre, du coté des écarts entre les observations des formateurs, nous pouvons relever que certains aspects de l'activité des élèves font l'objet d'une attention moins soutenue de la FT. Le FU a porté un regard plus diversifié sur l'activité des élèves qui fait également référence à des valeurs propres à l'école, notamment une culture scolaire de l'apprentissage à laquelle les élèves en éducation physique ne peuvent échapper. Il y a là matière à réflexion et certainement un levier pour élargir la faculté d'observation didactique des FT. Cela permettra également de compléter l'observation liée au milieu didactique, restreinte encore essentiellement à l'organisation matérielle et aux consignes préalables et manquant parfois d'attention sur l'évolution de ces éléments en cours de leçon, évolution liée à l'activité de l'enseignant mais également des élèves.

Moins marquées mais également à relever, les observations portant sur le rapport entre contenus visés et contenus appris se limitent encore pour la FT à un constat de décalage en fin de leçon et à un manque d'apprentissage. C'est un premier pas qui devrait pouvoir se poursuivre par une observation plus fine, en cours d'action, des techniques chronogénétiques de l'enseignant. En effet, s'il existe toujours un décalage entre le temps didactique et le temps d'apprentissage, il nous semble important pour la formation didactique de pouvoir identifier ces moments au cours de l'action afin d'aider à les conscientiser et à les comprendre.

Dès lors, les axes d'observation didactiques exploités durant la recherche pourraient servir de point de départ à la co-construction par les FT et les FU d'une grille de lecture de l'évolution de l'« action conjointe professeur-élève » (Schubauer-Léoni, 2008, p. 68). Amans-Passaga et Dugal (2007) nous mettent en garde contre l'erreur à ne pas commettre qui consisterait à « confondre l'observation didactique telle qu'elle peut être pratiquée par le chercheur et celle que peut utiliser le formateur



dans son activité » (p. 114). Toutefois, l'explicitation d'un outil d'observation nous semble avoir la vertu de permettre aux FT de faire « normalement », dans leur activité de formateur ce que l'un d'entre eux a fait pour la recherche tout en leur donnant plus de moyens pour affiner l'observation de l'activité enseignante en cours de leçon, notamment sur le concept de milieu didactique.

Ainsi, nous pensons que la formation didactique sur le terrain pourra d'autant mieux se mettre en œuvre si :

- Les FT insèrent les étudiants dans des projets d'enseignement explicites qui leur permettent de porter plus aisément leur action de formation sur les savoirs en jeu et les gestes professionnels qui y sont associés.
- Les planifications sont mises en regard de l'action pour les inscrire comme un outil d'analyse de l'enseignement et les éloigner de leur statut formel et prescriptif actuel
- Une grille d'observation didactique explicite est mise en place pour guider le regard des FT et faciliter le conseil.

Bien entendu, ces propositions ne se décrètent pas de manière autoritaire. Les modalités de collaborations et d'échanges entre FT et FU sont donc posées comme une condition indispensable à la complémentarité des regards si l'on veut exploiter la richesse potentielle des dispositifs de formation en alternance. Les rencontres régulières organisées entre FT et FU entre les périodes de stages et de séminaires constituent sans doute un tremplin permettant la construction de savoirs didactiques communs garantissant la cohérence du dispositif tout en permettant la différenciation des rôles respectifs de chacun.



Références

- Alin, C. (2008, mars). *Les gestes professionnels : pour une approche anthropologique et sémiotique en analyse des pratiques*. Texte présenté lors des journées d'études sur le conseil en formation, IUFM de Bourgogne. Dijon.
- Amade-Escot, C. (1998). Apport des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement : une étude de cas, le contrat didactique. In C. Amade-Escot, J.-P. Barrué, J.-C. Bos, F. Dugrand & A. Terrisse (Dir) *Recherche en EPS : Bilan et perspective*. (pp 253-266). Paris : Editions Revue EPS.
- Amade-Escot, C. (2003). La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball : agencement des milieux et régulations du professeur. In Amade-Escot, C. (Ed), *Didactique de l'éducation physique : état des recherches*. (pp 255-278). Paris : Editions Revue EPS.
- Amade-Escot, C. (2005). Milieu, dévolution, contrat. Regard de l'éducation physique : In M.-H. Salin, P. Clanché & B. Sarrazy (Ed), *Sur la théorie des situations didactiques*. (pp 91-98). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Amade-Escot, C., Garnier, A., Monnier, N. (2007). La dynamique contractuelle du processus didactique. In : Amade-Escot, C. (Ed) (2007). *Le didactique*. (pp 31-45). Paris : Editions Revue EPS.
- Amans-Passaga, C., Dugal, J.-P. (2007). Observer et intervenir, In C. Amade-Escot (Ed). *Le didactique*. (pp 99-117). Paris : Editions Revue EPS.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Dugal, J.-P. (2003). *Le conseil en formation initiale des enseignants, Intérêt et fonction des savoirs didactiques pour le tutorat des professeurs stagiaires en Education physique et sportive*. Thèse de doctorat, Université Toulouse III Paul Sabatier.
- Dugal, J.-P., Amade-Escot, Ch. (2004). Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques, recherches coopérative et savoirs didactiques. *Recherche et Formation* (no 46). 97-116.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Lenzen, B. (2007), *Analyse préalable à l'introduction d'une plateforme d'enseignement à distance (EAD) comme support à la supervision pédagogique*. Texte présenté lors des dixièmes rencontres du réseau international de recherche en éducation et en formation (REF). Sherbrooke.
- Marsenach, J., Mérand, R. (1987). *L'évaluation formative en EPS dans les collèges*. Rapport scientifique no 2. Paris : INRP.
- Roux-Perez, T. (2006). Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS : une identité professionnelle en construction. *Revue STAPS*, (73). 57-69.
- Sarremejane, P. (2001). *Histoire des didactiques disciplinaires*. Paris : L'Harmattan.
- Schubauer-Léoni, M.-L., (1998). *Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation : l'étude d'un projet scientifique de la didactique des mathématiques*. Raisons éducatives, 1-2. Bruxelles : De Boeck Université..
- Schubauer-Leoni, M.-L., (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. In N. Wallian, M.-P. Poggi, M. Musard (Ed). *Co-construire les savoirs : les métiers de l'intervention dans les APSA*. (pp. 67-86). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger, M. Saada-Robert (Ed). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck. Université.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, (no 27). 407-429.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.). *Théories de l'action et éducation*, (pp. 203-224). Bruxelles : De Boeck Université.



- Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Léoni, M-L. (2000). Vers un modèle didactique de l'action du professeur. À propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol 20, (3). Grenoble : La pensée Sauvage.
- Vanhulle, S., Merhan, F., Ronveaux, Ch. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan, Ch. Ronveaux, S. Vanhulle (Ed). *Alternances en formation*. (pp 7-45). Raisons Educatives. Bruxelles : De Boeck.

