

Thema

Le développement professionnel d'étudiant-e-s stagiaires en éducation physique et sportive à l'articulation des systèmes didactique et méta-didactique

Fabienne Brière, Aix-Marseille Université

Notre recherche s'intéresse aux processus d'élaboration de savoirs de métier d'étudiant-e-s stagiaires en éducation physique et sportive dans un dispositif de formation initiale en France. Ce dispositif associe des situations d'enseignement en classe et des situations d'analyse de pratiques, caractérisant respectivement les systèmes didactique et méta-didactique. Les résultats révèlent que les d'étudiant-e-s stagiaires mobilisent conjointement dans leurs analyses des savoirs à enseigner et pour enseigner, dont certains font l'objet d'une véritable co-élaboration soutenue par une évolution de leurs modalités réflexives. La discussion revient sur les enjeux didactiques et développementaux des situations de formation à l'articulation des systèmes didactique et méta-didactique.

1. Introduction

Selon les résultats des comparaisons internationales, les connaissances acquises par les enseignant-e-s en formation initiale ou continue influencent leurs stratégies pédagogiques et la qualité de leur enseignement (Ainley et Carstens, 2018 ; Blömeke et al., 2015 ; Darling-Hammond et al., 2017), qui elles-mêmes impactent les résultats des élèves (Baumert et al., 2010). Par-delà les spécificités contextuelles, l'acquisition de compétences professionnelles, définies par les politiques européennes, semble favorisée par des modèles de formation basés sur les besoins et les pratiques réelles des acteur-trice-s par opposition à une conception classique (Maulini, 2021) dont les recherches ont montré le caractère coûteux, inefficace et inefficent (Malet et al., 2021). L'efficacité de tels dispositifs nécessite d'axer l'apprentissage des enseignant-e-s sur les contenus d'enseignement tout en promouvant les dimensions actives, réflexives et collaboratives de leur engagement (Darling-Hammond et al., 2017 ; Grau et al., 2017 ; Postholm, 2018).

Par conséquent, il s'agit de créer les conditions d'un véritable dialogue entre les divers types et registres de savoirs théoriques et pratiques (Balslev et al., 2011 ; Leko et Brownell, 2011) rattachés aux dimensions éducatives et disciplinaires (Ostinelli, 2009). Si la littérature relative au développement professionnel des enseignant-e-s s'avère abondante, peu d'études se centrent sur l'identification des processus d'élaboration des savoirs professionnels dans l'articulation entre expériences pratiques et situations de formation, notamment en éducation physique et sportive (EPS) (Baumgartner, 2017). Aussi, notre recherche s'intéresse-t-elle plus particulièrement aux manières dont des étudiant-e-s stagiaires (ES) en EPS, accompagnés par une formatrice, co-construisent différents types de savoirs dans un dispositif de formation initiale français associant des situations d'enseignement et des situations d'analyse de l'activité.

2. Cadre théorique

Notre recherche se focalise sur deux situations emblématiques d'un dispositif de formation initiale en troisième année de licence « sciences et techniques des activités physiques et sportives » en France : des séances d'enseignement menées par les ES, placés en doublette sous la responsabilité d'un tuteur-trice de terrain, durant leur stage pratique de six semaines ; et des entretiens d'auto-confrontations simples (ACS) puis croisés (ACC) conduits par la formatrice universitaire. Alors que les premières relèvent du système didactique, centré sur les savoirs enseignés, les secondes se rapportent au système méta-didactique, portant sur les savoirs de métier. Notre recherche se propose d'examiner les modalités de circulation des savoirs entre ces deux types de situations en prenant appui sur l'articulation d'une approche didactique et clinique de l'activité.

2.1. Les situations de formation à la croisée des systèmes didactique et méta-didactique

Pour décrire et comprendre les processus de co-construction des savoirs par les ES dans l'interaction avec les élèves en classe d'une part (système didactique) et dans l'action conjointe avec la formatrice au cours des ACS/ACC d'autre part (système méta-didactique), nous adoptons une orientation théorique didactique de tradition française (Ligozat et al., 2018). Selon cette approche, l'identification des savoirs en jeu (enseignés, de métier) et de leur dynamique au fil des situations supposent de procéder à une analyse ascendante des phénomènes didactiques dans les pratiques ordinaires (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005).

Dans le système didactique, les savoirs enseignés, ceux mis à l'étude, dépendent des programmes associés, des références externes qui en assurent la pertinence sociale et culturelle mais aussi des reconfigurations opérées au contact des contraintes scolaires (Brière-Guenoun, 2017 ; Chevillard, 2010). En EPS, les savoirs enseignés, rapprochés dans la littérature anglo saxonne des *pedagogical content knowledge* (PCK), relèvent des techniques gestuelles, de la tactique et des règles (Backman et Barker, 2020) auxquelles Roure (2013) rajoute la démarche réflexive particulièrement mise en avant dans les prescriptions en France.

En transposant le concept de système didactique à l'étude de situations de formation, nous désignons comme « système méta-didactique¹ » les interactions entre les ES, la formatrice et les savoirs de métier (ou savoirs professionnels) au sein d'institutions dotées d'intentions de formation (pour un développement, voir Brière et Simonet, 2021). Adopté en référence au processus historique de construction d'une mémoire transgénérationnelle qui caractérise le métier (Clot, 2008), le terme de savoirs de métier désigne les savoirs à et pour enseigner (Hofstetter et Schneuwly, 2009) et les savoirs réflexifs. Alors que les savoirs à enseigner se rapportent aux objets d'enseignement-apprentissage disciplinaires et à leurs soubassements épistémiques, les savoirs pour enseigner concernent le choix, l'agencement et la mise en œuvre des dispositifs ainsi que les modalités organisationnelles (des groupes, spatiales, temporelles). Les savoirs de type réflexif ou « méta-didactique » ont trait aux procédés de conceptualisation portant sur les « pratiques et les réflexions sur ces pratiques » mobilisés en formation (Aldon et al., 2013).

Pour identifier les processus de co-construction et la circulation des savoirs entre les deux systèmes, nous cherchons d'une part à caractériser les *gestes didactiques de métier* des ES (Brière-Guenoun, 2017, 2020) et d'autre part les potentialités de développement de leur activité (Brière et Simonet, 2021 ; Clot, 2008).

2.2. Les gestes didactiques de métier révélateurs de l'agir en situation

Les gestes professionnels, que nous dénommons *gestes didactiques de métier* au regard de notre positionnement théorique, désignent les manifestations concrètes de l'agir enseignant rattachées à une intentionnalité et à l'incorporation de normes de la professionnalité enseignante (Brière-Guenoun, 2017). Nous les représentons par une modélisation en trois strates imbriquées et interdépendantes se référant sans s'y superposer à l'organisation hiérarchique de l'activité en trois niveaux de Leontiev (1979).

La première strate rend compte de la dynamique interactive d'élaboration et de négociation des enjeux de savoirs entre professeur-e et élèves. Elle se focalise sur les actions didactiques et les techniques gestuelles, proxémiques, spatiales, langagières de l'enseignant-e (les opérations au sens de Leontiev, 1979), mises en relation avec les gestes d'étude des élèves qui renvoient à leurs stratégies et conduites d'apprentissage. Définies au regard de la théorisation de l'action conjointe en didactique, ces actions consistent à définir les tâches, institutionnaliser les connaissances attendues dans la classe, attribuer la responsabilité de leur travail aux élèves et réguler leur activité d'apprentissage (Ligozat et al., 2018).

La deuxième strate se polarise sur l'agentivité de l'enseignant-e, c'est-à-dire sa puissance d'agir en contexte reliée à son intentionnalité. Parce qu'elle permet de dépasser puis transformer les conditions et l'organisation de l'activité (Engeström et Sannino, 2013), l'agentivité de l'enseignant-e traduit sa créativité. Nous la rattachons à ses modalités d'analyse/réflexivité dans et sur l'action ainsi qu'à son « épistémologie pratique », qui désigne sa théorie en actes à propos des savoirs enseignés et des conditions de leur appropriation par les élèves (Sensevy, 2007).

La troisième strate se rapporte aux déterminants dispositionnels, subjectifs, expérientiels institutionnels et culturels qui influencent l'activité de l'enseignant-e. Celle-ci ne se réduit pas à l'activité réalisée mais comprend aussi les activités suspendues, contrariées, empêchées ou imaginées qui caractérisent le « réel de l'activité » (Clot

¹ Le concept de transposition méta-didactique est utilisé dans le cadre de la théorie anthropologique du didactique pour décrire les processus de développement professionnel des enseignant-e-s de mathématiques au sein de deux communautés, celle des enseignant-e-s et celle des chercheur-euse-s (Aldon et al., 2013 ; Robotti, 2018).

et al., 2001). La mise au jour de ces diverses influences révèle les arrière-plans qui donnent sens aux pratiques de la·du professeur·e et peuvent orienter ou empêcher les transformations de son activité.

Ainsi, l'interdépendance des trois strates de notre modélisation des *gestes didactiques de métier* vise à examiner les manifestations de l'agir enseignant, ses ajustements en contexte ainsi que les ressorts ou empêchements de leur développement.

2.3. L'analyse réflexive, prolongement de l'action et source de développement

En référence aux fondements de la clinique de l'activité (Clot, 2008), le développement du pouvoir d'agir s'enracine dans le dialogue qu'établit l'acteur·trice avec sa propre activité et celle de ses pair·e·s. L'usage des entretiens d'auto-confrontation vise à susciter, par la confrontation aux traces d'une activité réalisée, l'analyse réflexive des acteur·trice·s, alimentée par les dilemmes du métier et les débats entre pair·e·s (Clot et al., 2001).

Dans ce cadre, les ACS installent le sujet dans un rapport renouvelé à l'expérience vécue par l'analyse de situations de travail filmées. Les ACC qui leur succèdent reposent sur la co-analyse entre pair·e·s de ces mêmes situations qui, en sollicitant des controverses à propos des ressemblances et dissemblances des manières de faire son métier, ouvre potentiellement en chacun·e de nouvelles possibilités futures d'action (Brière et Simonet, 2021). Dans le dispositif étudié, les ACS/ACC portent sur la conduite de l'étude en classe ; ils ont pour fonction de faire prendre sens aux savoirs de métier dans la perspective de les remettre au travail lors des étapes ultérieures de formation.

Ainsi, en croisant des orientations didactique et clinique de l'activité, nous cherchons à identifier la dynamique d'élaboration des savoirs de métier des ES au carrefour de situations d'enseignement et d'analyse de l'activité afin d'examiner les connexions entre les système didactique et méta-didactique. Deux axes de questionnement pilotent notre étude :

1. Quels sont les savoirs enseignés par les ES ? Comment les ES conçoivent-elles-ils et conduisent-elles-ils leur étude dans l'action conjointe avec les élèves ? Comment se particularisent leurs gestes de régulation ?
2. Quels savoirs à/pour enseigner mobilisent-elles-ils ou co-construisent-elles-ils dans l'action conjointe avec la formatrice durant les ACS et ACC et selon quelles modalités réflexives ?

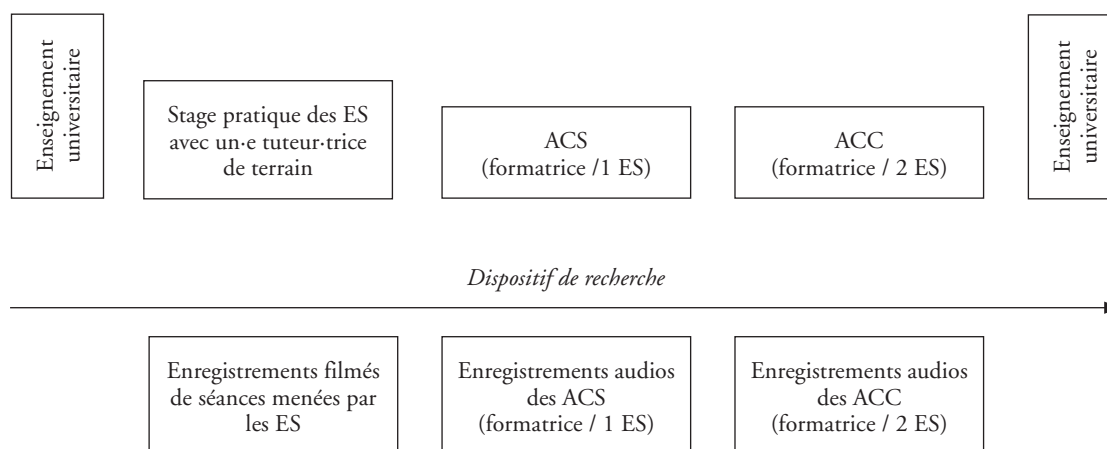
3. Méthode

3.1. Dispositif de recherche et recueil des données

Intégrées à un dispositif de formation en alternance, les deux situations étudiées succèdent à un temps d'enseignement universitaire concernant la conception didactique de situations d'EPS et précèdent un module d'enseignement portant sur l'analyse et l'amélioration de situations d'apprentissage (figure 1).

Figure 1

Le dispositif de recherche adossé au dispositif de formation



Le dispositif méthodologique repose sur l'observation puis les enregistrements filmés de séances menées par quatre ES, selon un plan intégrant les actions conjointes des ES et des élèves, et sur les enregistrements audios des ACS et ACC, réalisés lors de la troisième séance avant le temps de bilan avec la·le tuteur·trice de stage. La conduite des entretiens a reposé sur les techniques décrites en clinique de l'activité (Clot et al., 2001), selon lesquelles les analyses sont initiées par l'acteur·trice, mais en les ajustant au contexte didactique de notre recherche par le choix des relances autour des enjeux didactiques de la séance (pour un développement, voir Brière-Guenoun, 2017).

3.2. Traitement des données

Le traitement des traces récoltées vise à analyser le fonctionnement des systèmes didactique (séances d'EPS) et méta- didactique (ACS et ACC) ainsi que leur articulation.

L'étude du système didactique, centrée sur la caractérisation des *gestes didactiques de métier* des ES lors des séances d'EPS, procède de deux échelles d'analyse (Ligozat, 2015). La première permet d'établir, à un niveau mésodidactique, le synopsis des tâches et des objets de savoirs associés au cours de la séance à partir des enregistrements filmés. La seconde, microdidactique, repose sur l'analyse d'« évènements remarquables » sélectionnés au regard des questions de recherche (Leutenegger, 2009) et complétés par des données d'entretiens d'auto-confrontation. Nous avons retenu de courts épisodes portant sur les actions de régulation jugées particulièrement significatives des savoirs enseignés et des processus de conduite de l'étude. D'une durée de 25 secondes à deux minutes, ils concernent des moments d'interaction avec les élèves consécutifs à leur réalisation de la tâche ou à des réaménagements du milieu didactique : leur nombre dépend donc de la fréquence des interactions selon les ES et les tâches. Pour les données filmées, les indicateurs se rapportent aux descripteurs de la théorie de l'action didactique conjointe (Ligozat et al., 2018) : le quadruplet des actions des ES (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) ; le triplet des genèses qui rend compte de l'évolution du milieu didactique (mésogenèse), du temps d'apprentissage/enseignement (chronogenèse) et des places respectives occupées par les acteur·trice·s (topogenèse).

L'analyse du système méta-didactique se focalise sur l'examen de la dynamique transactionnelle des échanges entre les ES et la formatrice durant les ACS et l'ACC en croisant deux échelles : une échelle mésoscopique visant à identifier l'ensemble des savoirs de métier (à/pour enseigner, réflexifs) mobilisés dans l'entretien et une échelle microscopique ciblant les processus de co-élaboration de ces savoirs au cours d'évènements remarquables. L'analyse des actes de langage issus des verbatim des entretiens se rapporte aux objets du discours et aux « formes discursives » (Bulea Bronckart et Bronckart, 2013) afin d'identifier les modalités de réflexivité des ES caractérisées par des verbes d'action : décrire, juger ou commenter, expliquer, analyser, se projeter (Brière-Guenoun et Musard, 2019). L'analyse des ACC recourt également au triplet des genèses selon un usage spécifique en permettant la transposition dans l'étude du système méta-didactique à propos des savoirs de métier convoqués au fil de l'entretien.

Ainsi, le recoupement des analyses des différents corpus vise à investiguer le fonctionnement des systèmes didactique et méta-didactique et leurs articulations en lien avec les savoirs respectivement en jeu dans chacun d'entre eux (savoirs enseignés, savoirs de métier).

4. Résultats

Nous présentons successivement les résultats relatifs aux modalités de conception, de conduite de l'étude puis d'analyse de l'activité des ES au cours des ACS et ACC. Nous nous centrons plus particulièrement sur l'activité de deux d'entre eux, ayant conduit des séances d'escalade en lycée : Stella (St) observée avec une classe de seconde et Romain (Ro) observé avec une classe de première de filière technologique.

4.1. Analyse mésodidactique : Conception des situations et savoirs mis à l'étude par les ES

A l'échelle mésodidactique, le synopsis des séances filmées des deux ES met en évidence les situations d'enseignement et leur agencement dans le temps ainsi que les principales caractéristiques des actions de régulation associées (tableau 1). Ce premier niveau d'analyse renseigne les manières dont les ES conçoivent l'avancée du temps didactique et interviennent sur le milieu didactique en lien avec les objets de savoir privilégiés.

Tableau 1

Synopsis des situations mises à l'étude et des actions de régulation de Stella et Romain.

	Situations mises à l'étude (Sx)	Repères sur les actions de régulation
Stella – Escalade – Seconde	<p>S1. Échauffement collectif sur la partie inférieure du mur Deux ateliers (S2, S3) en parallèle en deux sous-groupes</p> <p>S2. Situation de traversée en bloc : Traverser la partie inférieure du mur avec un-e pareur-euse en variant les appuis pieds (quart, pointe, dessous du chausson) selon la taille et la forme des prises.</p> <p>S3. Situation de grimpe en moulinette avec assurage et contre-assurage : Grimper jusqu'en haut du mur avec les prises de son choix</p> <p>S4. Situation de grimpe en moulinette avec assurage et contre-assurage par équipes de trois réparties sur l'ensemble du mur : choisir une voie matérialisée par des prises de la même couleur (cotation liée aux couleurs reportée sur un affichage)</p>	<p>En S2, régulations verbales sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la description des appuis pieds et le repérage visuel des prises, - la parade : positionnement des mains, suivi de l'élève paré-e, - le rappel des consignes : interdiction des prises rouges (variable). <p>Introduction d'une variable : diminution du nombre de prises : moins de 25 prises pour les filles et entre 18 et 20 pour les garçons.</p> <p>En S3 et S4, régulations verbales sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la constitution des groupes, - le repérage de la forme et de la couleur des prises, - la cotation des voies en relation avec le repérage des couleurs sur la voie et le récapitulatif des cotations sur le tableau affiché, - l'assurage : réalisation du nœud en huit, avalement de la corde, vérification de l'absence de nœuds sur la corde, cinq étapes, mise en place du baudrier. <p>En S3, introduction d'une variable : interdiction d'utiliser certaines grosses prises (entourées en rouge)</p>
Romain – Escalade – 1 ^{ère} technologique	<p>S1. Échauffement articulaire collectif</p> <p>S2. Situation de traversée en bloc : Traverser la moitié de la partie inférieure du mur avec un élève qui suit la progression sans tomber en essayant de sentir le poids de son corps</p> <p>S3. Situation de grimpe en tête avec assurage en binômes réparti-e-s sur l'ensemble du mur : Grimper jusqu'en haut du mur la voie de son choix avec les prises de son choix. Les binômes doivent choisir des voies de plus en plus difficiles et changent régulièrement de voies à l'annonce de Ro. Adaptation de la situation pour un-e binôme : grimper en moulinette.</p>	<p>En S2, régulations verbales sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'accompagnement de la-du grimpeur-euse avec les mains en cas de chute, - le rappel des consignes : absence de chute, comptage du nombre de prises pour l'observateur (variable), <p>Introduction d'une variable : diminution du nombre de prises à chaque passage.</p> <p>En S3 et S4, régulations verbales sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la chronologie des appuis : placement des pieds puis choix des prises mains, - le décollement de la paroi, les mains tendues, le poids en arrière, - la sécurité du/de la grimpeur.se : placement de la corde dans le mousqueton, enlever la dégaine avec une seule main ; réalisation d'un petit saut en avant pour l'assureur-euse, nœud en huit pour la-le binôme en moulinette.

La structuration de l'étude relève d'un enchaînement de situations rattachées à des enjeux de savoir relatifs à l'assurage et aux techniques de grimpe, dont la priorisation et la spécification diffèrent selon les ES. Pour St, la situation de *traversée en bloc* (S2) a pour objectif d'amener les grimpeur-euse-s à varier les appuis pédestres (quart, pointe, dessous du chausson) selon la taille et la forme des prises, ce qui implique à la fois l'acquisition de techniques gestuelles spécifiques à l'escalade et la prise d'informations visuelles sur les prises, contenus qu'elle reprend lors de ses régulations individualisées. La variable activée, qui concerne la diminution du nombre de prises, n'est pas explicitement mise en relation avec ces enjeux de savoirs. Pour Ro, la situation de *traversée en bloc* (S2) est associée à l'objectif « sentir le poids de son corps » et prolongée par la variable « diminuer le nombre de prises à chaque passage » dont l'enjeu d'apprentissage n'est pas explicité ni relayé par les régulations verbales. Dans les deux cas, la situation vise également la construction du rôle de pareur-euse lié au suivi de l'élève grimpeur-euse avec le positionnement des mains, mais davantage envisagé par Ro comme un accompagnement et un soutien éventuel en cas de chute.

Pour St, les situations trois et quatre sont centrées sur la réalisation d'une voie en moulinette en trinômes avec assurage et contre-assurage. Elles attestent d'une progressivité dans le choix de l'itinéraire : en S3, le choix des prises est uniquement contraint par l'interdiction d'utiliser certaines grosses prises (entourées en rouge) alors qu'en S4, il est rattaché à la réalisation d'une voie de cotation précise, matérialisée par des prises de même couleur. Les régulations verbales adressées aux grimpeur-euse-s portent sur l'identification de la forme et de la couleur des prises, le repérage des couleurs sur la voie en lien avec les cotations affichées, mais ne reprennent pas les savoirs relatifs aux techniques des appuis pédestres travaillées dans la situation deux. Dans le cas de Ro, la situation trois consiste à grimper une voie en tête – ce qui répond aux attendus des prescriptions pour la classe de première – avec assurage en binômes réparti-e-s sur l'ensemble du mur, sans aucune consigne sur le choix de l'itinéraire, si ce n'est la réalisation des voies de plus en plus difficiles au fil de la situation. Les contenus des

régulations verbales, individualisées et ponctuelles, concernent la chronologie des appuis (placement des pieds puis choix des prises mains) ainsi que l'adoption d'une posture plus économique consistant à se décoller de la paroi, les mains tendues, le poids en arrière. Les savoirs mis à l'étude par les deux ES ont également trait à la construction du rôle d'assureur-euse, spécifié dans le cas de la grimpe en moulinette pour St et en tête pour Ro. Un grand nombre de leurs régulations individualisées insistent sur l'assurage, portant pour St sur la mise en place du baudrier, la réalisation du nœud en huit, les étapes de l'assurage, l'avalement de la corde, et pour Ro sur les techniques de passage de la corde dans les mousquetons, de retrait des dégaines à la descente et de positionnement de l'assureur-euse.

Ce niveau d'analyse met également en évidence les modes d'organisation de l'étude adoptés, basés sur la succession de plusieurs situations auxquelles sont intégrés deux ateliers indépendants pour St. Les deux séances observées se concluent par une situation proche de la situation de référence, c'est-à-dire caractéristique de la pratique sociale de référence. Si l'analyse précédente a mis en évidence la forte subordination des situations à des enjeux de savoir spécifiques, l'articulation de ceux-ci n'est pas véritablement rendue explicite pour les élèves dans l'enchaînement des situations ni soutenue par des temps d'institutionnalisation. De fait, la chronogenèse repose davantage sur la juxtaposition de situations mettant en jeu des savoirs différents indexés aux dimensions techniques, sécuritaires et informationnelles, que sur une véritable construction progressive des savoirs visés. Sur le plan mésogénétique, on constate que les modes d'intervention sur le milieu didactique consistent surtout à contrôler le respect de la tâche initialement prévue, à proposer des retours verbaux ponctuels, le plus souvent individualisés, sur les réalisations des élèves et secondairement à mettre en place des variables didactiques dont les enjeux d'apprentissage ne sont pas explicités. Pour St comme pour Ro, la distribution topogénétique varie au fil de la séance et se partage entre les élèves, responsables de l'assurage et du choix des voies, et l'ES, qui prend en charge ponctuellement, de façon aléatoire, leurs difficultés par ses interventions verbales.

4.2. Analyse microdidactique : Conduite de l'étude et dilemmes vécus par les ES

Afin d'affiner la compréhension des *gestes didactiques de métier* des ES, nous prenons appui sur l'analyse d'événements remarquables – qui associent des données filmées et d'ACS – rendant compte des modalités de conduite de l'étude et des dilemmes vécus *in situ*.

Nous illustrons l'analyse microdidactique par un événement remarquable extrait de la situation quatre de St (tableau 1) où l'élève doit réaliser une voie en moulinette matérialisée par des prises de la même couleur correspondant à une cotation donnée. L'analyse *a priori* de la tâche montre que les enjeux de savoirs concernent, pour les grimpeur-euse-s, le repérage visuel et le choix des prises manuelles/pédestres, l'anticipation des déplacements, l'adoption de postures économiques permise par la répartition du poids du corps sur les jambes, l'allègement de la tension des bras, et, pour l'assureur-euse, l'effectuation du nœud en huit, les actions de donner du mou ou d'avalier la corde en fonction des repères pris sur la progression de l'élève grimpeur-euse. L'analyse de la conduite des élèves durant cette situation (images filmées) met en évidence la tendance des grimpeur-euse-s à s'agripper aux prises manuelles au détriment de la sollicitation des jambes, ce qui entraîne une crispation des avant-bras et une fatigue précoce. Les régulations de St consistent à commenter les réalisations individuelles des élèves (grimpeur-euse-s ou assureur-euse-s) et à les guider verbalement au fur et à mesure qu'elles-ils grimpent, comme l'illustre particulièrement l'extrait suivant concernant ses interactions avec un élève, Léo :

Léo s'arrête sur la voie et cherche une prise pour continuer sa progression dans la voie.

St : Regarde, tu as une prise là, juste au-dessus, à gauche de ton pied.

Léo : Mais j'ai pas de prise pour les mains !

St : Occupe-toi d'abord des pieds... Oui, là, cette prise elle est bien !

Léo : Mais elle est trop petite !

St : Mets la pointe des pieds !

Léo continue de grimper la voie.

St : Attention, pas les prises rouges !

Nathan [assureur] : Oui, comme ça !

Dans cet extrait, St intervient verbalement pour guider Léo tout au long de son déplacement en lui indiquant le choix des prises et en l'amenant à centrer son attention sur les prises pieds, ce qui fait écho aux enjeux de savoir de la situation deux (tableau 1) mais qu'elle n'a pas pointés comme essentiels dans cette situation. L'accompagnement précis de St dans le choix de l'itinéraire ainsi que l'absence de retour *a posteriori* sur les conditions nécessaires pour repérer les prises et anticiper son déplacement réduisent l'implication de l'élève

dans la construction de son itinéraire, allant à l'encontre du processus de dévolution. Notons également que les fréquentes interventions de St relatives à l'assurance dans les différents trinômes témoignent de sa focalisation sur la sécurité au détriment parfois des apprentissages concernant le rôle de grimpeur-euse.

Les échanges entre les ES et la formatrice durant l'ACS mettent en lumière les dilemmes qui sous-tendent leur activité de conduite de l'étude. À titre d'exemple, St revient sur ses choix didactiques en s'appuyant sur la lecture de l'activité des élèves sans pour autant formuler explicitement des hypothèses d'amélioration : « C'est vrai qu'ils ont pas tendance à utiliser tout le chausson, ils savent pas [...] mettre le chausson droit ou même se servir de la semelle. Pour eux, c'est pas pertinent ». Elle souligne également à plusieurs reprises les tensions vécues entre accompagnement et autonomie, guidage collectif et individuel des élèves :

Je me rends compte que je suis souvent en train de reprendre les élèves individuellement, mais pas assez collectivement [...] Et je pense que c'est quand même important d'avoir un œil partout, parce qu'on ne peut pas laisser des élèves pendant ¾ d'heure faire un travail sans qu'ils aient de retour ! [...] Mais est-ce que j'aurais pas dû aussi faire un retour plus collectif, plus général ?

Dans l'ACS, Romain revient de façon récurrente sur ses difficultés à concilier le contrôle des dimensions sécuritaires et l'accompagnement des apprentissages des grimpeur-euse-s :

C'est vrai, j'ai mal géré. Et le problème c'est qu'il faut être partout et en plus il faut être très concentré, parce qu'il suffit que le gamin le passe mal [le mousqueton] dans la corde et il peut faire une chute. [...] C'est une classe qui aime bien se mettre des défis donc il faut vraiment les canaliser, ..., être vigilant et cadrer l'espace.

De façon générale, l'analyse des ACS rapportés aux épisodes filmés montre que les gestes de conduite de l'étude des ES s'enracinent dans de multiples dilemmes entre gérer le groupe classe et individualiser l'enseignement tout en respectant les programmes, faire avancer le temps didactique et favoriser la dévolution des apprentissages aux élèves, maintenir les conditions sécuritaires et permettre la prise de risques nécessaire en escalade.

Ainsi, le recoupement des analyses mésodidactique et microdidactique – qui repose sur des événements remarquables associant les données filmées et d'ACS – révèle des décalages entre la conception et la conduite de l'étude, que peuvent expliquer les compromis que réalisent les ES aux prises avec les dilemmes auxquels elles-ils sont confrontés. Autrement dit, St et Ro ajustent les situations conçues dans l'action conjointe avec les élèves pour tenter de concilier les injonctions des programmes, les traits significatifs des pratiques sociales de référence, les orientations éducatives, les normes scolaires, le sens des apprentissages, l'autonomie et les besoins spécifiques (supposés) des élèves. Mais indépendamment des spécificités liées au contexte, la stratégie d'enseignement des ES oscille, selon les situations et/ou les moments de la séance, entre une orientation techno-centrée, tendant à isoler puis associer progressivement les savoirs techniques, informationnels et stratégiques dans les situations, et une orientation cognitiviste valorisant la verbalisation, la compréhension et l'activité réflexive des élèves – qui se manifeste particulièrement dans les régulations verbales ponctuelles et individualisées. Ces éléments documentent l'épistémologie pratique des ES² – qui renvoie à leur agentivité telle que définie dans la deuxième strate du modèle des *gestes didactiques de métier* – ainsi que les dimensions subjectives, institutionnelles et culturelles les influençant que reflètent les dilemmes pointés *supra* – correspondant à la troisième strate de ce modèle.

Par conséquent, l'analyse des gestes de conception et de conduite de l'étude ES éclairent les trois strates de notre modélisation des *gestes didactiques de métier* et dévoile à certains endroits des potentialités du développement de leur pouvoir d'agir, que l'analyse de l'ACC nous permettra d'approfondir.

4.3. Modalités d'analyse et de réflexivité

L'examen des actes de langage durant les entretiens d'auto-confrontation permet de renseigner l'agentivité des ES au regard de leurs modalités de réflexivité, correspondant à la deuxième strate de notre modélisation des *gestes didactiques de métier*.

L'analyse quantitative et qualitative des formes discursives dans les ACS révèle l'usage différencié selon les ES des registres descriptif, narratif, explicatif, interprétatif et/ou hypothétique en lien avec les objets du discours³. Prolongeant les ACS, les ACC amènent les ES à débattre entre eux des ressemblances et dissemblances de leurs manières d'intervenir, suscitant parfois des controverses sources d'approfondissement de leurs analyses.

² Rappelons qu'elle désigne leur théorie personnelle en actes à propos des savoirs enseignés, de la discipline scolaire et de la démarche d'enseignement/ apprentissage (Sensevy, 2007).

³ La présentation détaillée de ces analyses est proposée dans l'article de Brière-Guenoun et Musard (2019).

Conformément aux principes inhérents à la conduite de l'ACC, l'activité de la formatrice consiste à accompagner les ES en les invitant à dialoguer à travers un questionnement ouvert, sans pour autant pointer les savoirs à construire. A l'échelle mésoscopique, l'analyse panoramique des échanges au cours des différents épisodes de l'ACC permet d'identifier les savoirs de métier convoqués dans l'activité conjointe des ES et de la formatrice. Elle montre que, durant l'entretien, les ES mobilisent conjointement des savoirs à enseigner (appuis pieds, repérage et choix des prises, etc.) et des savoirs pour enseigner (actions de l'enseignant-e, médias, etc.), dont certains font l'objet d'une véritable co-élaboration accompagnée d'une évolution de leurs modalités de réflexivité. L'analyse microscopique de l'ACC rend compte plus finement des processus de co-construction de ces savoirs rapportés aux positionnements des ES et de la formatrice lors d'épisodes jugés significatifs.

Par exemple, dans l'épisode sept prenant appui sur la tâche deux, Ro explique dans un premier temps la conception de la tâche *traversée en bloc* au regard de son coût énergétique (« Parce que je pensais que s'ils faisaient toute la traversée en longueur, ce serait trop fatiguant pour eux ») et des enjeux de savoir visés (« Le but c'était juste simplement de bien sentir le poids de son corps, de se déplacer sans tomber »). Puis, les ES se saisissent de la question de la formatrice pour imaginer ensemble des pistes de transformation en confrontant leurs expériences respectives :

C : Et est-ce qu'après, quand tu les as fait grimper, tu t'es préoccupé de savoir s'ils réinvestissaient ce travail de bloc ?

Ro : Non ! Ben le problème, c'est qu'entre le travail de bloc et le travail en voie, j'ai pas fait le lien entre les deux [...]. C'est ce qui manque dans nos séances, on n'arrive pas à faire la liaison entre deux situations.

Fo : Et comment vous pourriez faire ?

Ro : Ben, je pense qu'au début, faudrait peut-être essayer de faire des espèces de variables.

St : Ben, c'est ça, on aurait pu aussi entourer des prises sur les voies jusqu'en haut.

Ro : Oui, voilà !

St : Moi, déjà, ça limitait des prises le fait que je leur impose une seule couleur.

Cet extrait témoigne de l'évolution des modalités d'analyse des deux ES arrimées aux savoirs à enseigner (répartition du poids du corps sur les appuis) et pour enseigner (conception du dispositif). En effet, en début d'entretien, les ES se focalisaient surtout sur la description, le jugement et la justification des tâches mises à l'étude : « C'était bien ce travail- là [...], enfin j'étais assez contente. Choisir une seule couleur, ça les oblige vraiment à tenir un parcours en particulier » (St, épisode deux).

Plus tard, au cours de l'épisode 10 concernant un extrait filmé mettant la focale sur l'activité des élèves dans une situation de *grimpe en moulinette*, Ro et St vont s'engager dans une démarche de co-conception d'une nouvelle situation en partant d'un constat relatif aux conduites motrices des élèves : « Ils ont du mal à faire confiance à l'utilisation des petites prises. Ils utilisent beaucoup, beaucoup les grosses prises, celles qui leur sautent directement aux yeux » (St). L'extrait suivant restitue les échanges en fin d'épisode :

C : Vous pourriez mettre cela en relation avec le problème que vous évoquiez tout à l'heure, le lien entre le travail de bloc et le travail en voie ?

St : Moi, j'aimerais bien leur donner un projet, enfin qu'ils arrivent à analyser la voie sur laquelle ils travaillent pour repérer les prises qui leur paraissent intéressantes. Mais comment gérer ça en même temps, en sachant qu'il y a trois groupes qui maîtrisent pas totalement la sécurité ? Là, tu vois, je pense que pour la séance d'après, travailler verticalement avec des prises supprimées, ça peut être intéressant.

Ro : Ouais. Faudrait que je fasse un travail vertical mais en supprimant des prises [...], ça les obligerait à utiliser toutes les prises en changeant de position.... Et ce serait aussi une espèce de tremplin pour travailler la technique.

St : Ou alors, faire cet atelier là en supprimant des prises et aussi peut-être les obliger à placer les pieds d'une certaine manière sur telle voie, grimper qu'en quarts ou que sur le côté, je sais pas, moi, les obliger à faire trois prises avec la pointe...Mais aussi à surveiller ça c'est pas évident !

Ro : Ou bien, « je veux qu'à chaque prise, vous alterniez en quart, en pointe ».

Cet extrait montre que la co-élaboration d'une nouvelle situation amène les ES à mettre en relation l'interprétation des problèmes des élèves, les modalités de gestion de la situation (différenciation selon les groupes) et le choix des consignes ou des variables didactiques (« travail vertical », « suppression des grosses prises », alternance de prises) susceptibles de favoriser l'acquisition des enjeux de savoirs.

Le recouplement des analyses mésoscopique et microscopiques de l'ACC révèle que l'évolution du milieu didactique (mésogénèse) dépend des objets convoqués et discutés entre les deux ES : l'activation de certains d'entre eux, leur récurrence et leur enrichissement au fil de l'analyse relèvent de savoirs de métier, dont la co-élaboration est accompagnée par les actions de questionnements, de rappel, de réorientation, de pointage de

la formatrice (topogénèse). Sur le plan chronogénétique, ces processus de co-construction des savoirs ne sont pas linéaires mais le résultat de déplacements progressifs des formé-e-s, marqués par les controverses et négociations entre eux, par des temps de suspension ou d'accélération – souvent initiés par les relances de la formatrice – et par la mise en relation des savoirs à et pour enseigner étayée par les savoirs réflexifs.

5. Discussion et conclusion

Les principaux résultats de cette étude ont permis de pointer les enjeux didactiques et développementaux des situations de formation à l'articulation du système didactique, centré sur les savoirs enseignés, et du système méta-didactique centré sur les savoirs de métier. Le statut des ES au sein de chacun d'eux diverge : dans un cas, ce sont elles-eux qui sont chargé-e-s de conduire l'étude, dans l'autre elles-ils occupent le rôle de formés. En ce sens, les deux systèmes ne sont pas parallèles au regard de leur définition dans les approches didactiques⁴ (Leutenegger, 2009) mais étroitement connectés. Les *gestes didactiques de métier* des ES, matérialisés par leur modélisation en trois strates, révèlent non seulement les savoirs à et pour enseigner tels qu'ils sont mobilisés en actes, c'est-à-dire inscrits dans les savoirs enseignés en classe – renvoyant à l'épistémologie pratique des ES (Sensevy, 2007) – mais aussi les savoirs réflexifs caractérisant les manières dont les ES conceptualisent et analysent leurs pratiques dans les ACS et les ACC. Autrement dit, la circulation des savoirs entre les deux systèmes repose sur la construction des *gestes didactiques de métier*, renforcée et alimentée par les savoirs réflexifs, nommés méta-didactiques par Aldon et al. (2013).

C'est en mobilisant conjointement les outils théorico-méthodologiques des approches didactique et clinique de l'activité que nous avons mis au jour la dynamique d'élaboration des savoirs dans l'interdépendance des deux systèmes. D'un côté, le recours aux descripteurs didactiques a permis de caractériser les actions conjointes des ES et des élèves ainsi que les processus de co-construction des savoirs enseignés sur les plans chronogénétique, mésogénétique et topogénétique (Ligozat et al., 2017). En important ces outils dans l'étude du système méta-didactique, nous avons pu analyser la dynamique interactionnelle et les mécanismes de co-élaboration de savoirs de métier durant les entretiens d'auto-confrontation en mettant la focale sur les modalités réflexives des ES et le positionnement de la formatrice. De l'autre côté, en référence aux orientations de la clinique de l'activité (Clot et al., 2001 ; Clot, 2008), nous avons pu repérer les ressorts du développement du pouvoir d'agir des ES à travers la mise en évidence de leurs déplacements, suscités par la discussion et les controverses autour des ressemblances et dissemblances de leur intervention dans l'interférence avec les dilemmes du métier.

Nos résultats pointent l'importance de l'imbrication de savoirs techniques, informationnels, sociaux et stratégiques, spécifiques des enjeux de savoir en EPS, sur les gestes de conception et de conduite de l'étude des ES. Ils attestent de tensions récurrentes entre l'adoption d'une démarche d'enseignement techno-centrée ou d'orientation cognitiviste caractérisant l'épistémologie pratique des deux ES observés, ce qui corrobore les constats déjà opérés à propos d'enseignant-e-s d'EPS débutant-e-s (Brière, 2020). Ils révèlent aussi que l'activité de la formatrice dans les entretiens consiste à inviter régulièrement les ES à mettre en relation l'action de l'enseignant-e et l'activité d'apprentissage des élèves afin de questionner les incidences de l'une sur l'autre. Précisons que les relances de la formatrice et le choix des séquences filmées soumises à l'analyse amènent les ES à se décaler de leurs préoccupations initiales, majoritairement dirigées en début d'entretien vers leurs modalités d'intervention, comme habituellement souligné dans la littérature scientifique inhérente aux enseignant-e-s débutant-e-s. Cette stratégie de conduite de l'entretien n'est sans doute pas étrangère à la prise en compte des enjeux d'apprentissage par les ES dans la co-construction des analyses au fil de l'ACC. Elle tend à soutenir les processus d'« enquête didactique conjointe » (Collectif Didactique Pour Enseigner, 2019) au cours de laquelle l'enseignant-e prélève des indices sur l'activité des élèves et le milieu didactique pour construire son enseignement.

Finalement, dans notre étude, les processus de construction des savoirs de métier reposent sur le mouvement qui s'installe entre les situations d'enseignement vécues, leur remise au travail dans les analyses au cours de l'ACS, puis la coopération et le débat entre pair-e-s dans les ACC, autorisant la proposition d'alternatives à une intervention plus efficace et efficiente. De fait, ils s'inscrivent dans une conception ascendante de la

⁴ Selon laquelle un système secondaire est associé au système didactique principal dans la classe ordinaire et concerne les mêmes élèves ou une partie d'entre eux, comme c'est le cas dans nombre de dispositifs de soutien pédagogique ou de co-intervention.

formation, fondée sur des aller-retours permanents entre expériences professionnelles et réflexions individuelles puis collectives (Grau et al., 2017 ; Postholm, 2018), elles-mêmes fortement arrimés aux problématiques d'apprentissage des élèves (Darling-Hammond et al., 2017). Au-delà, pour soutenir le développement professionnel des ES, il s'agirait, lors des phases ultérieures du dispositif de formation, de remettre au travail les savoirs pointés dans les situations étudiées à travers la co-conception de scénarios débattus collectivement par les formé-e-s et l'alimentation de leurs propositions par des apports scientifiques ciblés de la-du formateur-trice (Brière et Simonet, 2021).

Bibliographie

- Ainley, J., et Carstens, R. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018. Conceptual Framework*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/799337c2>
- Aldon, G., Arzarello, F., Cusi, A., Garuti, R., Martignone, F., Robutti, O., et Soury-Lavergne, S. (2013). *The meta-didactical transposition: a model for analysing teachers education programs*. 37th conference of the international group for the psychology of mathematics education. Mathematics learning across the life span, Kiel, Germany.
- Backman, E., et Barker, M.-D. (2020). Re-thinking pedagogical content knowledge for physical education teachers – implications for physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25 (5), 451-463. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1734554>
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., ... Tsai, Y. M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133-180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Baumgartner, M. (2017). *Performanzentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften. Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften*. Waxmann.
- Balslev, K., Tominska, E., et Vanhulle, S. (2011). « Le jour où je serai dans ma classe ce sera différent ». Entretiens de stage et construction de savoirs professionnels. *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44(2), 85-101. <https://doi.org/10.3917/lsdle.442.0085>
- Blömeke, S., Gustafsson, J. et Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, vol. 223/1, 3-13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* Presses Universitaires de Rennes.
- Brière, F. (2020). Les gestes didactiques de métier d'enseignants stagiaires en éducation physique et sportive : une (re)configuration en contexte. *Contextes et didactiques*, 16, 48-66. <https://doi.org/10.4000/ced.2246>
- Brière-Guenoun, F., et Musard, M. (2019). Analyse didactique de l'activité d'étudiants de licence 3 dans un dispositif de formation initiale en STAPS. Dans G. Escalié et É. Magendie (Éds.), *L'alternance intégrative et formation des enseignants* (p. 39-59). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Brière, F., et Simonet, P. (2021). Développement professionnel d'étudiants stagiaires en EPS et activité du formateur-chercheur au prisme d'une analyse croisant une approche didactique et clinique de l'activité. *Education & didactique*, 15(1), 47-74. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.8259>
- Bulea Bronckart, E., et Bronckart, J. P. (2013). Dynamique du langage et dynamique de l'activité sportive. Dans N. Wallian, M. P. Poggi et A. Chauvin-Vileno (Éds.), *Action, interaction, intervention : à la croisée du langage, de la pratique et des savoirs* (p. 5-12). Peter Lang.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Education & didactique*, 4(1), 139-146. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.771>
- Collectif Didactique. Pour Enseigner (2019). *Didactique pour enseigner*. Presses Universitaires de Rennes.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- Clot Y., Faïta, D., Fernandez, G., et Scheller, L. (2001). Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146(1), 17-25. <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., et Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Engeström, Y., et Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 4-19. <https://doi.org/10.51657/ric.v1i1.41017>
- Grau, V., Calcagni, E., Preiss, D., et Ortiz, D. (2017). Teachers' professional development through university-school partnerships: theoretical standpoints and evidence from two pilot studies in Chile. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 19-36. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1102867>
- Hofstetter, R., et Schneuwly, B. (2009). Introduction. Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. Dans R. Hofstetter (Éd.), *Savoirs en (trans)formation : Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 7-40). De Boeck Supérieur.
- Leko, M., et Brownell, M. T. (2011). Special education preservice teachers' appropriation of pedagogical tools for teaching reading. *Exceptional Children*, 77(2), 229-251. <https://doi.org/10.1177/001440291107700205>
- Leontiev, A. N. (1979). *The problem of activity in psychology*. Dans J.V. Wertsch (Éd.). *The concept of activity in soviet psychology* (p. 37-71). Sharpe.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Peter Lang.
- Ligozat, F. (2015). L'analyse didactique de pratiques de classe : outils et démarche d'identification des logiques d'action enseignantes en mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 18, 17-37. http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/18_files/18-02-Ligozat.pdf

- Ligozat, F., Lundqvist, E., et Amade-Escot, C. (2018). Analysing the continuity of teaching and learning in classroom actions: When the joint action framework in didactics meets the pragmatist approach to classroom discourses. *European Educational Research Journal*, 17(1), 147-169. <https://doi.org/10.1177/1474904117701923>
- Maler, R. (2021). *De la formation continue au développement professionnel des personnels d'enseignement et d'encadrement éducatif. Situation nationale, comparaisons internationales, état des recherches*. Cnesco.
- Maulini, O. (2021). *La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation : comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution*. Cnesco-Cnam.
- Ostinelli, G. (2009). Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, 44(2), 291-308. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01383.x>
- Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>
- Robotti O. (2018) Transposition méta-didactique. Dans Lerman S. (Éd.) *Encyclopedia of Mathematics Education* (p. 1-10). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77487-9_100012-1
- Roure, C. (2013). Épistémologie des savoirs scolaires et sens culturel des activités physiques et sportives. *Carrefours de l'éducation*, 35, 163-78. <https://doi.org/10.3917/cdle.035.0163>
- Schubauer-Leoni, M.-L., et Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-429. <https://doi.org/10.25656/01:4131>
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy et A. Mercier (Éd.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Presses universitaires de Rennes.

Mots-clefs : Développement professionnel ; formation ; gestes didactiques de métier ; savoirs de métier ; système méta-didactique

Die berufliche Entwicklung angehender Lehrpersonen im Sportunterricht an der Schnittstelle zwischen didaktischen und meta-didaktischen Systemen

Zusammenfassung

Unsere Forschung befasst sich mit dem Aufbauprozess des Professionswissens angehender Lehrpersonen im Sportunterricht im Rahmen der Grundausbildung in Frankreich. Dieses Dispositiv verbindet Unterrichtssituationen in der Klasse und Situationen der Praxisanalyse, die jeweils das didaktische und das metadidaktische System charakterisieren. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende in ihren Analysen sowohl das Wissen zum Unterrichten als auch das Wissen für das Lehren mobilisieren, von denen einige Gegenstand einer echten Ko-Erarbeitung sind, die durch eine Entwicklung ihrer Reflexionsmodalitäten unterstützt wird. In der Diskussion werden die didaktischen und entwicklungsbezogenen Herausforderungen der Ausbildungssituationen an der Schnittstelle zwischen dem didaktischen und dem metadidaktischen System erörtert.

Schlagworte: Professionelle Entwicklung; Ausbildung; professionelles Handeln; professionelles Wissen; metadidaktisches System

Lo sviluppo professionale degli studenti in formazione di educazione fisica all'interfaccia tra sistemi didattici e metadidattici

Riassunto

La nostra ricerca riguarda i processi di elaborazione delle conoscenze professionali degli studenti in formazione di educazione fisica e sportiva nel contesto di un dispositivo di formazione iniziale in Francia. Questo dispositivo associa situazioni di insegnamento in classe e situazioni di analisi delle pratiche, che caratterizzano rispettivamente il sistema didattico e quello metadidattico. I risultati rivelano che, nelle loro analisi, gli studenti mobilitano congiuntamente i saperi da insegnare e per insegnare, alcuni dei quali sono oggetto di una vera e propria co-elaborazione sostenuta da un'evoluzione delle loro modalità riflessive. La discussione ritorna sulle sfide didattiche e di sviluppo delle situazioni formative all'interfaccia tra il sistema didattico e quello metadidattico.

Parole chiave: Sviluppo professionale; educazione; gesti didattici professionali; saperi professionali; sistema metadidattico

The professional development of physical education student trainees at the articulation of didactic and meta-didactic systems

Summary

Our research focuses on the processes of professional knowledge elaboration by physical education student trainees in an initial training system in France. This system combines classroom teaching situations and practice analysis situations, characterizing respectively the didactic and meta-didactic systems. The results reveal that, in their analyses, the student trainees jointly mobilize knowledge to be taught and for teaching, some of which are subject to a real co-elaboration supported by an evolution of their reflexive modalities. The discussion returns to the didactic and developmental stakes of the training situations at the articulation of the didactic and meta-didactic systems.

Keywords: Professional development; training; professional didactic gestures; professional knowledge; meta-didactic system

Fabienne Brière est professeure des universités à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'éducation d'Aix-Marseille Université, dans l'unité de recherche UR 4671 ADEF. Ses travaux s'intéressent à l'activité et au développement professionnel des enseignant·e·s et formateur·trice·s, en particulier en EPS.

Institut National Supérieur du Professorat et de l'éducation, Aix-Marseille Université, UR 4671 ADEF, 2 avenue Escadrille Normandie Niémen, F-13013 Marseille

E-mail : fabienne.BRIERE@univ-amu.fr