

Les effets d'un dispositif d'analyse de pratiques et d'entretien d'autoconfrontation sur le développement professionnel de trois stagiaires en éducation physique

Serge Weber

Chargé d'enseignement, HEP Vaud
serge.coach@alacroiseedeschemins.ch

Magali Descoedres

Pr. Dr. HEP Vaud
magali.descoedres@hepl.ch

Résumé

Cette étude explore les effets d'un dispositif articulant analyse de situations professionnelles (ASP) et entretien d'autoconfrontation simple (ACS) sur le développement professionnel de trois stagiaires dans l'enseignement de l'éducation physique. Au travers de l'analyse de leurs trajectoires individuelles, les résultats mettent en lumière l'évolution des préoccupations professionnelles de chacun. L'étude met en évidence l'impact significatif sur l'évolution des gestes professionnels (*définir, évaluer, réguler, dévoluer*) dans un contexte de formation initiale des stagiaires, par la réflexion collective, le dialogue entre pairs et la prise de distance permise à la fois par l'ASP et par l'ACS. Ces résultats soulignent l'importance de dispositifs intégrés de recherche-formation pour accompagner les stagiaires dans les situations émotionnellement marquantes vécues pendant la formation pratique.

Mots-clés

analyse de situations professionnelles (ASP), entretien d'autoconfrontation simple (ACS), éducation physique, développement professionnel, gestes professionnels

Catégorie d'article

Travail de recherche

Référencement

Weber, S. & Descoedres, M. (2026). Les effets d'un dispositif d'analyse de pratiques et d'entretien d'autoconfrontation sur le développement professionnel de trois stagiaires en éducation physique. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 28, 20–41. <https://www.analysedepratique.org/?p=6218>

Les articles de la revue de l'analyse de pratiques professionnelles paraissent uniquement en format électronique et sont en libre consultation sur le site internet www.analysedepratique.org. Ils sont sous licence Creative Common 3.0 « Paternité – pas de modification », ce qui signifie qu'ils peuvent être imprimés ou transmis librement à condition qu'ils ne soient pas modifiés et que soient mentionnés le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

1. Introduction

Cet article est dédié à Jacques Méard (1957–2023), sans qui cette recherche n'aurait pas eu lieu.

La formation des enseignants généralistes en didactique de l'éducation physique (EP) à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) se compose de deux modules¹, dont l'un intègre de l'analyse de situations professionnelles (ASP). Dans le dispositif de formation, il est demandé de rapatrier une situation émotionnellement marquante vécue en stage et de l'analyser en collectif dans un cadre bienveillant et non-jugeant.

La mise en place d'une recherche-formation a permis de suivre trois stagiaires volontaires durant 14 semaines de formation en EP. Chacun a bénéficié de deux entretiens d'autoconfrontations simples (ACS) et d'un retour au collectif. Cette recherche vise à observer l'appropriation de gestes professionnels, à identifier les liens entre ces gestes et la formation pratique, et à analyser leur développement professionnel. Elle cherche également à comprendre l'évolution des dilemmes rencontrés au cours du semestre, ainsi que les processus par lesquels le savoir se construit et s'approprie progressivement.

Le suivi des stagiaires a été assuré par un formateur-chercheur, à la fois responsable du séminaire de formation dans lequel s'inscrit l'ASP, et engagé dans une démarche de recherche au travers des entretiens d'ACS et les moments de retour au collectif. L'objectif de cette recherche est d'analyser en quoi le dispositif d'ASP constitue un levier pertinent pour articuler formation, pratique professionnelle et savoirs scientifiques. Cet article propose une analyse de quatre axes fondamentaux de recherche et formation : a) l'ASP réalisée en séminaire de didactique, en tant que levier pour le développement des compétences professionnelles ; b) l'exploration d'épisodes émotionnellement marquants vécus par les stagiaires, envisagés comme catalyseurs d'apprentissage réflexif ; c) l'identification des gestes professionnels mobilisés dans la pratique en stage ; d) la mise en œuvre d'un dispositif de recherche longitudinal, s'appuyant sur des entretiens d'ACS, permettant une collecte et une analyse de l'activité en contexte réel.

1.1 Les gestes professionnels dans le cadre du module de formation

Dans le cadre de cette recherche-formation, les formateurs du module ont mobilisé plusieurs cadres théoriques pour identifier et structurer les gestes professionnels à développer. Leur

¹ Un module de formation à la HEP Vaud se déroule sur un semestre de 14 semaines pendant trois heures hebdomadaires. Le premier module a lieu au troisième semestre et le second module se déroule lors du sixième semestre.

approche s'appuie sur une pluralité de références issues des sciences de l'éducation et de la didactique.

Les manuels suisses d'éducation physique (Bucher et al., 1998) s'inscrivent dans le prolongement du modèle d'enseignement-apprentissage en spirale proposé par Hotz (1997). Ce modèle met en relation les gestes professionnels de l'enseignant – observer, évaluer, conseiller – avec les processus d'apprentissage de l'élève – percevoir, traiter, réaliser – dans une dynamique interactive et évolutive. Par ailleurs, Chevallard (1997) définit les tâches professorales comme des fonctions didactiques fondamentales : définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser. Ces gestes traduisent les responsabilités de l'enseignant dans la gestion des savoirs et des conditions d'apprentissage. Sensevy et Mercier (2007), repris par Mayeko (2019), conceptualisent les gestes professionnels comme une action conjointe entre l'enseignant et l'élève, visant respectivement à faire apprendre et à apprendre. Cette approche met en lumière la dimension dialogique et co-construite de l'acte pédagogique.

Dans le contexte spécifique de l'enseignement de l'éducation physique dans le canton de Vaud, les formateurs ont identifié le geste *évaluer* comme particulièrement représentatif de l'interaction entre les processus d'enseignement et d'apprentissage. À l'inverse, le geste institutionnaliser, tel que défini par Chevallard (1997) et Sensevy et Mercier (2007), apparaît moins pertinent pour rendre compte du potentiel d'action et de développement individuel des élèves. En conséquence, les formateurs ont opté pour une articulation théorique intégrative, combinant les apports des auteurs susmentionnés (Weber & Ottet, 2018) et ont formalisés ces gestes dans un schéma conceptuel inspiré du modèle en spirale de Hotz (1997), afin de soutenir la cohérence pédagogique du dispositif de formation.

- *Définir* : ce que fait l'enseignant pour que l'élève sache ce qu'il y a à apprendre.
- *Évaluer* : ce que fait l'enseignant pour que l'élève soit conscient de ce qu'il apprend.
- *Réguler* : ce que fait l'enseignant pour que l'élève poursuive l'apprentissage.
- *Dévoluer* : ce que fait l'enseignant pour que l'élève prenne la responsabilité de l'apprentissage.

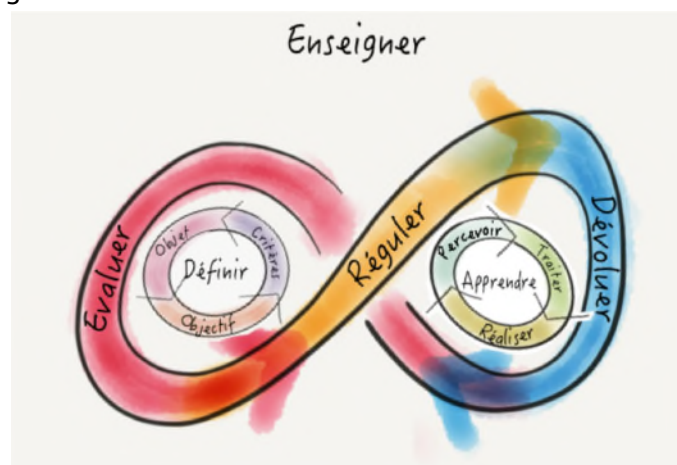


Figure 1 : Le modèle des gestes professionnels. (Weber & Ottet, 2018)

2. Dispositifs d'analyse de situations professionnelles et entretiens d'autoconfrontation en contexte de formation

Cette revue de littérature explore deux dispositifs clés de la formation initiale des enseignants : l'ASP et l'entretien d'ACS. En s'appuyant sur des travaux récents et des références princeps (Robo, 2002), elle vise à éclairer les effets formatifs de ces outils en contexte de stage (formation), ainsi que les conditions de leur mise en œuvre. L'ASP est analysée dans sa capacité à nourrir la réflexivité professionnelle au sein d'un collectif apprenant, tandis que l'ACS est abordée comme un levier d'introspection et de développement. Au travers d'une sélection de contributions scientifiques, cette synthèse met en évidence les complémentarités entre ces deux démarches, et leur potentiel articulé pour favoriser un développement professionnel éthique, contextualisé et durable.

Les mots-clés « analyse de situations professionnelles », « analyse de pratiques », « entretien d'autoconfrontation simple » et « formation à l'enseignement » ont été utilisés pour sélectionner, sur un empan temporel d'une dizaine d'années (2015–2025), les articles traitant du sujet qui nous anime. Les moteurs de recherche exploités sont majoritairement *Google Scholar* et, pour certaines publications francophones *Cairn*. La recherche par mots-clés a été également étendue aux ouvrages cités dans les articles. Certaines publications plus anciennes ont été intégrées pour des auteurs considérés comme pionniers. Cette démarche a permis d'analyser au total quatorze articles, trois chapitres d'ouvrages et une communication en colloque.

Weber et Méard (2018) mettent en évidence les effets d'un dispositif d'analyse de situations professionnelles (ASP) sur le développement réflexif des étudiants en formation initiale. Ce dispositif favorise une articulation approfondie entre les expériences vécues en formation et les pratiques observées sur le terrain. En s'affranchissant d'une logique prescriptive, il offre aux étudiants l'opportunité de mobiliser de manière contextualisée les apports théoriques issus des séminaires, en les intégrant de façon signifiante dans leurs interventions pédagogiques en stage.

Dans le prolongement de ces réflexions, Ferreira Valente (2024) insiste sur l'importance de l'aménagement du cadre d'analyse de pratiques professionnelles (APP) comme condition fondamentale à la construction du sens et au respect d'une éthique professionnelle. En tant qu'animateur, il rappelle que le formateur est garant du processus, et qu'il doit, à chaque séance, reposer les fondations du cadre « comme un rituel de démarrage » (p.24) délimitant un espace de sécurité. Toutefois, contrairement à Weber et Méard (2018), l'auteur ne s'attarde pas sur les effets de ce cadre sur la posture ou le développement des étudiants marquant ainsi une distinction méthodologique notable entre les approches.

Rahhou (2021), dans un dispositif d'APP en formation d'enseignants au primaire, propose une approche orientée vers la transformation des pratiques au travers de l'analyse de *verbatim* issus de situations filmées. Cette approche vise à « rompre avec les modèles traditionnels » et à favoriser une posture métacognitive (p. 35–36). Si l'objectif de transformation rejoint celui du dispositif de la présente étude, la différence réside dans l'objet même de l'analyse : là où Rahhou fonde l'analyse sur un *verbatim* contextualisé, l'ASP s'ancre, dans la présente étude dans des situations émotionnellement marquantes choisies et amenées par les stagiaires sans médiation initiale par l'image ou la transcription.

Dans cette perspective, l'intelligence collective (IC) joue un rôle clé dans l'analyse de pratiques. Vacher et al. (2018) relèvent que l'IC constitue une dimension importante dans l'analyse de pratiques et en ce sens un lien fort entre ASP et IC peut être établi, notamment dans les phases collaboratives d'élaboration d'hypothèses ou de reformulation. Le collectif, structuré et soutenu par une animation rigoureuse, peut ainsi ouvrir des perspectives réflexives inédites et favoriser une régulation constructive des échanges, notamment au travers de l'attribution de rôles spécifiques. Ces éléments convergent avec les conclusions de Weber et Descoedres (2021), qui mettent en évidence la richesse des contributions des pairs dans les ASP. Selon ces auteurs, les hypothèses et propositions formulées dans un cadre collectif alimentent le développement professionnel des stagiaires, en renforçant la pertinence perçue des démarches formatives ascendantes, par contraste avec les prescriptions descendantes.

Le second axe de cette revue de littérature porte sur l'entretien d'ACS comme outil de formation. Dans cette perspective, Leblanc (2009) mobilise le modèle « intégratif » de l'alternance pour penser des « espaces de formation » capables de transformer les situations professionnelles réelles en objets de formation et de réflexion. L'un des objectifs est de « concevoir un espace de formation pour favoriser une implication–distanciation suffisante des futurs enseignants [...] en étant attentif aux préoccupations du moment, gage de leur développement professionnel » (p. 3). L'ACS s'inscrit pleinement dans cette logique en permettant une implication active des stagiaires et en soutenant leur développement professionnel en lien avec leurs préoccupations. L'entretien d'ACS devient ainsi un outil puissant pour déconstruire et reconstruire les situations professionnelles, non plus au travers du prisme d'un modèle à reproduire ou à rejeter, mais comme des occasions d'apprentissage situées.

Dans ce contexte, l'entretien d'ACS constitue un levier particulièrement pertinent pour mettre en lumière l'activité singulière de chaque stagiaire. Tel que le souligne Leblanc (2009), cet entretien agit comme un « révélateur de l'activité » en offrant une opportunité précieuse de développement professionnel. Il permet aux stagiaires de prendre conscience de l'organisation dynamique de leurs propres actions, d'identifier des pistes de transformation réalistes et d'élaborer des stratégies d'amélioration ajustées à leur pratique. Ce processus réflexif favorise également une meilleure compréhension des schèmes d'action personnels,

soutenant ainsi une évolution professionnelle fondée sur l'analyse rigoureuse de l'expérience (Leblanc, 2009, p. 4). Dans ce cadre, l'entretien d'ACS, en particulier, constitue un révélateur de l'activité propre à chaque stagiaire. Ly (2021) précise que l'ACS est « un dialogue de l'enseignant avec lui-même portant sur sa propre activité qu'il regarde *a posteriori* » (p. 90). L'ACS permet d'analyser les gestes professionnels à partir de l'action située de l'enseignant en offrant une opportunité discursive de déroulement en classe, tout en améliorant les actions didactiques.

Enfin, des recherches récentes (Descoedres et al., 2025) confirment le pouvoir développemental des entretiens d'ACS dans le contexte de la formation pratique, y compris dans les situations où les émotions vécues sont intenses. L'entretien d'ACS ouvre la possibilité de reconfigurer ses buts et ses opérations (Descoedres, 2023), à partir des traces objectives de son activité vécue. Il pourrait ainsi constituer une alternative féconde aux entretiens post-leçon traditionnels, en intégrant davantage les dimensions subjectives de l'activité des stagiaires (Descoedres & Jourdan, 2021).

Dans le même esprit, Blondeau (2021) explore le couplage entre l'analyse d'une pratique professionnelle et l'entretien d'ACS en formation initiale. Le stagiaire est filmé durant son stage, et les images sont utilisées pour alimenter un entretien structuré selon des objectifs précis : verbalisation de la pensée, explicitation d'un moment saillant, exploration d'alternatives. Un contrat pédagogique est formalisé, posant les fondements éthiques et pratiques de l'ACS, Blondeau insiste sur la posture bienveillante et non prescriptive du formateur, qui agit en accompagnateur attentif aux préoccupations du stagiaire.

Explorer les travaux existants permet de mettre en lumière les complémentarités entre les dispositifs d'ASP et d'ACS dans la formation initiale des enseignants. Tandis que l'ASP favorise le développement professionnel au travers de la dynamique collective, l'entretien d'ACS permet une introspection approfondie à partir de l'activité réalisée. Leur articulation dans les parcours de formation pourrait constituer une voie féconde pour soutenir à la fois la réflexivité individuelle et l'intelligence collective.

Dans le contexte de la formation initiale des enseignants, une question centrale réside dans l'articulation entre les savoirs issus de la recherche, les gestes construits dans la pratique de terrain, et les processus de professionnalisation soutenus par la formation. Comment, dès lors, concevoir des dispositifs de formation qui permettent aux stagiaires de développer une posture réflexive sur leur activité, en s'appuyant sur l'analyse de situations professionnelles vécues, notamment lorsqu'elles sont issues de situations émotionnellement marquantes ? Cette problématique interroge les conditions dans lesquelles l'analyse collective, adossée à des méthodologies de recherche comme les entretiens d'ACS, peut devenir un levier pour construire des gestes professionnels, et renforcer l'articulation entre la théorie et la pratique. En quoi un dispositif d'ASP couplé à des entretiens d'ACS, favorise-t-il l'articulation entre la

théorie et la pratique, notamment en ce qui concerne la construction des gestes professionnels ?

Nous formulons l'hypothèse qu'un dispositif d'ASP couplé à des entretiens d'ACS, permet de renforcer les liens en formation initiale, entre l'expérience de terrain et le développement d'une posture réflexive. Cette dynamique est toutefois conditionnée par le fait que l'ASP s'appuie sur des situations émotionnellement marquantes vécues en stage et analysées collectivement en séminaire de didactique. Les ACS contribuent quant à eux à l'élaboration de gestes professionnels plus contextualisés, ajustés et conscientisés.

3. L'analyse de l'activité comme levier de développement professionnel en formation initiale

La clinique de l'activité (Clot, 2008) constitue le cadre théorique mobilisé pour analyser le dispositif de formation intégrant l'analyse de situations professionnelles (ASP) et les entretiens d'autoconfrontation simple (ACS). Cette approche s'ancre notamment dans la psychologie historico-culturelle (Leontiev, 1984 ; Vygotski, 2014), qui postule que le développement humain repose sur l'intériorisation de signes culturels. L'action humaine est ainsi guidée par des motifs, au moyen d'outils symboliques hérités des générations précédentes (Leontiev, 1984).

Dans un premier temps, ces signes sont acquis dans des situations asymétriques, caractérisées par une relation entre un novice et une personne plus expérimentée, dans notre contexte, le formateur de la HEP. Progressivement, ces outils (les gestes professionnels) sont incorporés dans des situations plus symétriques, jusqu'à permettre une appropriation autonome.

Cette intériorisation passe par des débats psychiques internes, processus dans lequel la conscience du sujet est traversée par plusieurs options parfois contradictoires. Ces conflits intrapsychiques émergent notamment à l'issue d'interactions avec d'autres partenaires (pairs, formateurs) ou d'expériences inhabituelles et marquantes vécues en stage. Ce sont précisément ces tensions qui favorisent l'ouverture à des alternatives, jouant un rôle déterminant dans le développement professionnel.

Clot (2008), dans la lignée de Vygotski et en s'appuyant sur Spinoza, insiste sur le rôle central des émotions dans ce processus. Il rappelle que le développement du pouvoir d'agir est indissociable du pouvoir d'être affecté (Descoedres, 2023). Cette conception souligne la dimension transformationnelle des émotions, en cohérence avec la pensée de Vygotski (De Diesbach-Dolder, 2022). Selon Clot, les émotions se situent à l'interface entre le sens donné à l'activité (le motif) et sa mise en œuvre efficace (gestes professionnels). Elles sont donc à

l'origine d'un développement de l'activité du sujet, déclenché par la capacité à être affecté (Descoedres, 2023).

Le dispositif de formation analysé ici s'appuie précisément sur les préoccupations saillantes des étudiants en stage, avec pour objectif de comprendre en quoi les situations émotionnellement marquantes en EP influencent le développement de leur activité et l'acquisition des gestes professionnels. Il interroge plus spécifiquement le rôle de l'ASP couplée à des entretiens d'ACS dans l'évolution des préoccupations et des pratiques des stagiaires en éducation physique.

4. Une méthode clinique à visée développementale

4.1. Contexte et participants

Cette recherche a été menée durant le dernier semestre de formation pour l'obtention du Bachelor primaire (BP) en enseignement primaire (profil 5-8P) à la HEP Vaud. Trois stagiaires (Ève, Clara et Guy²) ont accepté de participer à un suivi longitudinal sur 14 semaines, dans le cadre du module didactique en enseignement de l'EP. Chacun a enseigné l'EP une fois par semaine dans sa classe de stage.

4.2. Dispositif de recherche-formation

Inspirée de Robo (2002), l'ASP a été intégrée dans le module de formation à cinq reprises durant le semestre. Chaque ASP suivait un protocole en sept étapes : a) évocation de la situation émotionnellement marquante b) formulation de la question saillante par l'exposant, c) clarification, d) analyse par les pairs, e) positionnement de l'exposant, f) formulation de pistes par les pairs, g) bilan et méta par tous les participants (Robo 2002). Le cadre était balisé par des principes : confidentialité, posture non-jugeante, co-analyse de l'activité.

Le formateur-chercheur accompagnait les trois stagiaires tout au long du processus en assurant un suivi à chaque étape : recueil des situations vécues, participation aux cinq ASP de la formation et réalisation de deux entretiens d'ACS. Ces entretiens s'appuyaient sur les propos enregistrés des stagiaires durant leur propre ASP ainsi que sur leur réflexion provenant des ASP de leur pairs. Un contrat de recherche garantissait confidentialité, anonymat et indépendance vis-à-vis de la certification académique.

Le formateur-chercheur veillait au respect du dispositif de formation et de recherche ainsi qu'au cadre établi afin de garantir un accompagnement en toute sécurité.

² Prénoms d'emprunt

4.3. Recueil et traitement des données

Les cinq ASP, les six ACS et le retour au collectif ont été enregistrés en audio puis retranscrits manuellement. Les entretiens d'ACS ont permis d'identifier des préoccupations professionnelles récurrentes ainsi que leur évolution. Le traitement qualitatif s'est appuyé sur la méthode de Bruno & Méard (2018), avec un double codage pour garantir la fiabilité. Huit indicateurs de développement potentiel ont été utilisés pour analyser les *verbatim* (Tableau 1).

Indicateurs de développement potentiel	Descriptions
Auto-affectation	Présence d'éléments générant une émotion plaisante ou déplaisante
Tensions entre les instances du métier	Tensions entre les quatre dimensions du métier : personnelle (relative au sujet), interpersonnelle (relative au collectif de travail), transpersonnelle (relative à l'histoire du métier) et impersonnelle (relative aux prescriptions)
Conflits intrapsychiques	Dilemmes issus de motifs concurrents simultanés, d'un manque d'opérations ou d'un écart entre l'activité prescrite et réalisée
Création de nouveaux buts	Élaboration par le sujet de nouveaux motifs dans son activité
Changement d'orientation de l'activité	Activité orientée tantôt vers le centripète (vers soi-même), tantôt vers le centrifuge (vers l'extérieur, autrui). Un changement d'orientation indique un développement potentiel
Sens et efficience	Les motifs et buts d'action (sens) sont corrélés aux opérations nécessaires pour les atteindre (efficience). De nouvelles opérations permettant d'accéder à d'autres motifs ou buts d'action qui eux-mêmes nécessitent de nouvelles opérations
Généralisation	Processus qui consiste à généraliser une manière de faire
Développement à l'intersection de différents milieux	Liens avec d'autres contextes ou d'autres expériences vécues

Tableau 2 : Les indicateurs de développement potentiel de Bruno & Méard (traduit de l'anglais, Descoedres, 2024)

4.4. Entretiens d'autoconfrontation et retour au collectif

Les entretiens d'ACS, issus de la clinique de l'activité (Clot, 2008), visaient à favoriser une prise de conscience réflexive chez les participants. Lors du premier entretien, le formateur-chercheur sélectionnait des extraits des analyses de situations professionnelles (ASP) du participant afin de susciter une mise en mots de son activité et d'encourager une prise de recul. Le second entretien portait sur les ASP des quatre autres collègues, permettant d'explorer les effets de ces confrontations croisées sur les prises de conscience et la formulation de nouveaux objectifs professionnels.

Un retour au collectif de 45 minutes clôturait le dispositif : les stagiaires discutaient librement des effets du dispositif de formation et de recherche sur leur enseignement, à partir de l'évolution de leurs préoccupations saillantes, mises en évidence par le formateur. Ce retour au collectif visait également à mettre en mots la prise de conscience du développement de l'activité des stagiaires, notamment au travers, d'une part, de l'évolution des préoccupations, mais aussi de la maîtrise des gestes professionnels.

5. Résultats

L'analyse des résultats des trois temps du dispositif (ASP, entretien d'ACS et retour au collectif) révèle des évolutions significatives dans les préoccupations saillantes de Guy, Clara et Ève.

5.1. Guy, préoccupé par les élèves transparents en éducation physique

Son parcours est marqué par un élément saillant : les élèves transparents, (qui ont peur et qui s'effacent, ils pourraient bouger et on ne le verrait pas) durant les leçons d'éducation physique. Lors de l'ASP, Guy exprime en effet son désarroi face aux élèves transparents, ceux avec lesquels il se sent incapable de réguler pour les engager dans les activités. Il vit des conflits intrapsychiques et des tensions entre les instances métiers. Il confie : « J'ai eu beaucoup de peine à gérer toutes ces personnes, car certains vont se défiler et d'autres ont envie de jouer. Il y a beaucoup d'égocentriques et différents types d'élève, autant des compétiteurs que des autres ». Cette difficulté à gérer les différents types d'élèves, notamment les compétiteurs et les non-compétiteurs, le pousse à dire : « Je suis tout seul pour arbitrer, donner cette tâche c'est difficile ». Les hypothèses formulées et les pistes suggérées lors de l'ASP, comme l'idée que « les élèves transparents ont peut-être peur », lui offrent des perspectives nouvelles comme celle de prendre en compte la diversité des élèves dans la préparation de leçon.

Lors de l'entretien d'ACS, Guy est pourtant toujours affecté par les différences entre les élèves et peine à les gérer dans une même leçon. Il exprime sa préoccupation de manière factuelle : « Les compétiteurs se sont investis et pas les non-compétiteurs [...] j'ai de la peine à voir

pourquoi les élèves ont de la difficulté ». Cependant, il décide d'accentuer la coopération et de se concentrer sur les élèves qui ont peur : « Je vais accentuer la coopération ». Grâce aux hypothèses et aux pistes évoquées lors de l'ASP par ses collègues, Guy amorce un potentiel changement d'orientation (de centripète, orientée vers lui, à centrifuge, orienté vers les élèves transparents) en tenant compte des difficultés des élèves : « Oui, je compte réinvestir un jeu collectif plus axé sur faire jouer les élèves qui ont peur, me concentrer sur eux ».

Lors du retour au collectif, Guy évoque un changement de posture significatif et une réussite marquante dans une activité réunissant les deux groupes d'élèves : « J'ai réussi dans une activité à mêler les deux groupes et à gérer le cadre en entier ». Il redéfinit alors ses objectifs pédagogiques, en intégrant des éléments qu'il négligeait jusque-là. Cette prise en compte confère davantage de sens aux apprentissages et transforme profondément l'atmosphère du jeu ainsi que les comportements des élèves : « J'ai défini des objectifs qui prennent en compte des éléments que je n'avais pas pris en compte avant, et le fait de les prendre en compte c'est ça qui allait changer l'atmosphère du jeu ». Guy souligne également l'influence de son stage, de la didactique de l'EP, de l'ASP et de sa propre identité de compétiteur. Ce croisement d'expériences l'amène à prendre du recul sur ses pratiques et à observer une réelle évolution dans son enseignement : « L'ASP a pu m'aider à avoir des avis différents, le fait d'avoir vu d'autres personnes qui n'étaient pas du tout dans le même cadre que moi cela m'a vraiment aidé à me remettre en question ».

Guy montre une évolution significative à partir de sa préoccupation initiale envers les élèves transparents, source de conflits intrapsychiques qui l'ont profondément affecté. Cette remise en question l'a conduit à adopter une approche plus holistique et attentive aux besoins des élèves, cherchant à mieux prendre « en considération les difficultés des élèves ». Son parcours illustre les effets positifs du travail réflexif mené en groupe au sein de l'ASP, puis approfondi lors d'entretiens d'ACS, dans le développement de l'activité des stagiaires en EP. En prenant en compte les difficultés des élèves transparents et en s'appropriant le geste professionnel *réguler*, Guy parvient à créer un environnement d'apprentissage plus inclusif et efficace. Il adapte son enseignement en introduisant de la différenciation, démontrant ainsi une réelle capacité d'ajustement pédagogique.

5.2. Clara, préoccupée par sa manière de céder au chantage de ses élèves en éducation physique

Son parcours est marqué par un élément saillant : le chantage des élèves durant les leçons d'EP. Lors de l'ASP, Clara exprime ses difficultés à gérer le chantage avec ses élèves, ce qui influence la formation des équipes. Elle est affectée par le fait de céder aux élèves, ce qui se traduit par des comportements de sabotage et de non-coopération de leur part. Après la phase d'évocation des hypothèses, suite à la question du formateur sur les besoins de Clara à ce moment de l'ASP, la stagiaire cherche des « pistes, pour ces histoires de chantage, ne pas

céder, c'est le plus dur, ne pas céder [...] j'évite de les mettre dans la même équipe ». Elle repart de cette ASP avec une attention accrue à sa posture professionnelle et réalise que les élèves ont besoin d'attention. Elle explique : « Ils forment leur désapprobation de manière orale et aussi ils se sabotent, restent debout, font exprès de ne pas coopérer [...] je les mets dans la même équipe, donc c'est céder à un chantage ».

Lors du premier entretien d'ACS, Clara revient sur le chantage et parle en « on » pour ne pas être la seule protagoniste de sa préoccupation, ce qui montre une tension entre les instances du métier, celle personnelle (je) et celle interpersonnelle (je et ils, c'est-à-dire les élèves). Elle commence à expérimenter certaines pistes abordées lors de l'ASP et amorce un processus de décentration, en prenant progressivement du recul par rapport à son propre point de vue. Elle parvient notamment à identifier que l'élève concernée manifeste un réel besoin d'attention, ce qui constitue un premier indicateur tangible de l'évolution de son activité professionnelle. Clara explicite sa réflexion en ces termes : « On a tendance à tomber dans le chantage, je donnais un bonbon à ceux qui arrivent à l'heure après les douches [...] on ne devrait pas les récompenser pour se comporter normalement, constamment récompenser pour quelque chose de normal, c'est là que l'on passe dans le chantage et que l'on franchit une limite ». Elle ajoute : « *J'ai pu voir que cette élève a vraiment un besoin d'attention* ».

Lors du deuxième entretien d'ACS, Clara donne plus de sens à ses contenus, explicite mieux le but des activités aux élèves et tente d'être plus efficace dans son enseignement en faveur de leur autonomie. Les conflits intrapsychiques prennent une autre dimension, et elle verbalise le chemin de l'autonomie des élèves. Elle explique : « Je mets beaucoup plus de réflexion dans la façon où je veux mener ma leçon de gym, au niveau de la définition des groupes puisque c'était une problématique qui se posait, du coup j'essaie d'être plus structurée et d'expliquer aux élèves pourquoi on fait ce genre de groupe maintenant ». La définition dont parle Clara démontre son appropriation du geste professionnel *définir*. Elle ajoute : « Je pense qu'il y a toute une réflexion derrière où je remets beaucoup en question ce qui est inné ou ne l'est pas et typiquement chez les enfants l'autonomie ce n'est pas inné, ça c'est sûr ».

Lors du partage au collectif en fin de dispositif, Clara montre une évolution dans sa posture d'enseignante et dans sa relation avec l'élève concernée. Les activités proposées en EP visent désormais à tisser des relations entre les élèves, mais aussi avec l'enseignante. Clara évoque la prise en compte de tous les élèves vers l'apprentissage de l'autonomie et justifie ses actions devenues plus efficaces durant l'année. Elle précise : « J'ai gagné sa confiance et du coup elle (l'élève) va beaucoup plus dans mon sens et elle est beaucoup moins dans la confrontation ». Clara ajoute : « Si pendant deux minutes, je les ai laissés en autonomie et que cela n'a pas marché, ce n'est pas grave, eux ils ont quand même fait une expérience et je pense que cela les aide à se construire ».

Clara met en avant l'intersection des milieux (stage, didactique, ASP, recherche–formation, collègues) qui lui a permis de développer son activité et de voir la situation sous un autre angle, ce qui a conduit à une transformation. Elle explique : « Le stage est indispensable parce que je faisais tout le temps un parallèle entre ce qui se passait ici en séminaire ASP ou tout le reste que l'on faisait, et ce qui se passait en stage ». Clara ajoute : « Cela m'a permis de dégager ça de la gym [EP] et de le traiter de façon générale du coup quand je reviens à la gym il y a tout qui est apaisé et tout qui fonctionne mieux ».

L'évolution des préoccupations de Clara en tant que stagiaire en EP montre une progression significative dans sa posture professionnelle, sa gestion des élèves (notamment ceux faisant du chantage) et son approche pédagogique, essentiellement liée aux formes de groupement. Les trois temps de recherche clinique (ASP, entretien d'ACS, retour au collectif) ont permis à Clara de prendre conscience de ses pratiques, de tester de nouvelles pistes et de transformer ses relations avec les élèves, en particulier en ce qui concerne l'autonomie et la gestion du chantage.

5.3. Ève, préoccupée par l'évaluation des activités des élèves en éducation physique

Son parcours est marqué par un élément saillant : son acharnement envers une élève en difficulté pour la faire réussir. Lors de l'ASP, Ève évoque son acharnement envers une élève qui ne maîtrise pas le saut à la corde. Elle avoue ne plus savoir quoi faire avec cette élève : « J'ai fait avancer les autres, mais qu'est-ce que je fais avec elle ? » Consciente du dilemme professionnel que cette situation engendre, elle explique que son objectif était de valider tous les élèves à cette évaluation avant de passer à la suite, ce qui n'a finalement pas été possible. Elle questionne les collègues pour savoir ce qui est autorisé de faire avec ces évaluations et exprime son conflit intrapsychique « est-ce qu'on peut quand même passer à l'étape suivante si elle n'y arrive pas ? On s'acharne ou on laisse tomber ? J'ai envie pour elle de m'acharner ». Ses préoccupations oscillent ainsi entre les exigences de l'évaluation, les prescriptions de l'employeur et sa volonté de faire réussir coûte que coûte tous les élèves.

Lors du premier entretien d'ACS, Ève revient sur le sentiment de blocage et de désarroi qu'elle a éprouvé dans la situation analysée : « je me sens démunie, c'est horrible », confie-t-elle, ajoutant : « j'étais bloquée sur le fait que je voulais valider chaque élève ». Tirillée entre auto-affectation et conflit intrapsychique, elle revient sur les hypothèses et pistes proposées lors de l'ASP adoptant un regard critique sur sa manière d'avoir perçu la situation à ce moment-là. Elle souligne la richesse du travail collectif et les effets de la mise en discussion de sa pratique :

« parler ensemble c'était génial j'ai eu plein d'idées et plein de choses, maintenant j'ai besoin de temps pour mettre en place, cela m'a aidé à ouvrir les yeux le fait d'en discuter avec les autres, [...] cela m'a aidé à lâcher prise. »

Ce nouveau sens donné aux évaluations et cette posture de lâcher-prise témoignent d'un déplacement dans son orientation de l'activité, ouvrant des perspectives nouvelles pour les leçons à venir. Elle évoque notamment un élément didactique abordé en ASP : « lâcher prise, [...] et vu les choses pour lesquelles j'ai été bloquée pour cette élève je sais que décomposer ça aide ». Dès ce premier entretien d'ACS, Ève met en avant l'intersection des milieux (stage, didactique, ASP, recherche-formation, collègues) comme leviers de réflexion, de progression et de mise à distance émotionnelle. Elle attribue cette transformation à une combinaison de facteurs : le dispositif d'ASP, les expérimentations en stage, et les apports théoriques en didactique. Elle souligne que ces différents espaces de formation ont nourri sa confiance en sa posture d'enseignante :

« je l'ai essayé moi-même en classe, [...] le fait d'avoir discuté pendant l'ASP, je l'ai mis en pratique plus rapidement que si on n'avait pas discuté. Le fait d'avoir discuté lors de toutes ces ASP, ça nous met en confiance aussi, car je me dis que je ne suis pas seule dans ce cas-là. Et qu'on ait tous des idées qui viennent des hypothèses ou des pistes, je trouve cela vraiment intéressant. »

Lors du second entretien d'ACS, le chercheur invite Ève à revenir sur son intervention dans l'ASP4 de sa collègue qui a proposé d'intégrer l'autoévaluation des élèves en complément de l'évaluation enseignante. Cette démarche, qu'elle a elle-même mise en œuvre avec sa classe, lui apparaît avec un certain recul comme révélatrice de son évolution : « du coup cela m'a fait rire, c'est aussi du vécu et ça nous adoucit ». Cette proposition résonne avec sa propre trajectoire en début de formation, lorsqu'Ève évaluait seule l'ensemble des élèves. Son sourire au moment de relater ce changement traduit une évolution notable de posture. À ce moment de la formation, elle constitue des groupes hétérogènes et leur donne une responsabilité pour une activité collective de sauter à la grande corde à tourner, « je leur ai laissé 30 secondes, j'ai fait les groupes moi-même pour que ça joue au niveau des compétences [...] j'ai donné des difficultés supplémentaires, cela a bien fonctionné, j'ai donné des postes de différenciation ». Ce changement d'orientation montre une bascule vers une posture plus réflexive, dans laquelle elle délègue davantage, fait confiance aux élèves, travaille en petits groupes et s'éloigne d'une vision centrée uniquement sur l'évaluation formelle. Elle évoque avoir gagné en confiance et avoir progressivement lâché prise sur l'évaluation. Elle y associe plusieurs milieux, dont le dispositif d'ASP et sa pratique en stage avec l'EP.

Lors du partage au collectif, Ève évoque la stigmatisation des élèves en difficulté, un enjeu fort à ses yeux pour elle qui cherche à ne plus revivre l'acharnement qu'elle a pu connaître et de prendre du recul par rapport à elle-même : « c'est comme nous on veut le faire, mais cela ne marche pas avec chaque élève, on doit adapter à la gym, on n'a pas le choix sinon cet enfant sera stigmatisé ». L'évolution d'Ève apparaît marquante. Partie d'une préoccupation initiale (faire réussir tous les élèves, coûte que coûte), elle prend conscience des effets néfastes d'un tel acharnement, notamment les conflits intrapsychiques que cela génère chez elle. Cela la conduit à repenser son évaluation, à organiser son enseignement par niveaux, et à

responsabiliser davantage ses élèves. Elle généralise désormais ce fonctionnement, non seulement en EP mais aussi dans les autres disciplines : « Les formations par niveau c'est quelque chose que je fais maintenant plus régulièrement [...] j'essaie vraiment de faire des niveaux, cet aspect-là je le mets plus en pratique ». Ève évoque également l'autonomie des élèves et la responsabilité qu'elle leur confie. Ces éléments révèlent, dans son discours, l'émergence du geste professionnel *dévoluer*. Elle l'exprime en identifiant l'articulation entre les apports de la formation et ceux du stage :

« je dirais que c'est principalement le séminaire qui m'a marqué, notamment parce qu'on y parle beaucoup de dévolution [...], j'ai compris à quel point il est important, dès que possible, de relâcher un peu le contrôle et de laisser les élèves s'approprier le travail. »

5.4. Les effets formatifs du dispositif sur les stagiaires

Dans le cadre de la formation des enseignants en EP, les dispositifs d'ASP et d'ACS apparaissent comme des leviers puissants de développement professionnel. Guy, Clara et Ève, lors du retour au collectif mettent en évidence trois effets majeurs : l'émergence progressive des gestes professionnels, un changement de posture pédagogique, et une généralisation des apprentissages à d'autres disciplines.

L'analyse des propos du retour au collectif révèle que l'identification consciente de gestes professionnels (comme *définir*, *évaluer*, *réguler*, *dévoluer*) ne survient qu'à partir du deuxième entretien d'ACS. Cette temporalité montre la nécessité d'un temps d'imprégnation, de distanciation et de maturation.

Guy commence par une perception générale de la richesse du dispositif, évoquant une variété de milieux et de situations qui l'ont aidé à se questionner. C'est à l'étape de l'ACS qu'il commence à nommer un geste didactique : « Je n'ai peut-être pas fait de variation ni de différenciation ». Et lors du retour au collectif, l'appropriation du geste *réguler* devient explicite : « J'ai fait des activités où j'ai réadapté, j'ai mis des contraintes, j'ai varié ».

Clara, quant à elle, n'évoque aucun geste professionnel au départ. Ce n'est que lorsqu'elle se décentre et prend du recul sur une situation de conflit qu'apparaît le geste *définir*. Elle relie cette prise de conscience à une situation d'échec passée : « Je m'en suis rendue compte lorsque j'étais face à un échec, que je n'avais pas anticipé la formation des groupes [...] jusqu'à ce que je redéfinisse ce que je voulais qu'ils fassent ».

Ève suit un chemin similaire. Elle découvre le geste *dévoluer*, c'est-à-dire donner aux élèves la responsabilité de leur apprentissage : « Le geste *dévoluer* c'était par rapport à ma situation, je dois les laisser avancer à leur rythme [...] mais en même temps on est obligé de définir l'objectif pour qu'ils y arrivent ».

Le dispositif ne se limite pas à la simple identification de gestes. Il provoque un changement de posture pédagogique plus profond, en passant d'un mode réactif à une position réflexive. Guy, de son côté, souligne comment la diversité des expériences lui a permis de construire une posture pédagogique plus créative et ajustée : « J'ai vu plein de choses différentes qui ont énormément influencé les activités et la manière d'aborder des choses ludiques ». Clara illustre bien cette transformation. D'abord réticente au dispositif, elle exprime ensuite : « Je me suis sentie plus épanouie dans les séminaires, je pense concrètement que cela a débloqué quelque chose ». Elle en vient à comprendre que les enjeux observés en EP débordent de ce cadre et concernent toute la vie de la classe : « Finalement c'est une chose qui touche à la vie de la classe [...] tout est apaisé et tout fonctionne mieux ». Ève témoigne aussi de ce repositionnement professionnel :

« le fait d'en avoir discuté en ASP on se dit qu'il ne faut pas dégouter ces élèves, il faut leur donner des cartes à jouer sur différents sujets, la chance d'avoir le module BP62EPS et l'EP en stage, on a vraiment pu vivre des choses ici et les mettre en pratique directement, ça peut débloquer des situations. »

L'un des effets les plus significatifs du couplage ASP et ACS est la capacité des stagiaires à transférer leurs apprentissages au-delà de l'EP, vers une réflexion plus globale sur l'enseignement et la gestion de classe. Clara en témoigne clairement : « Cela m'a permis de dégager ça de la gym et de le traiter de façon générale [...] du coup quand je reviens à la gym, il y a tout qui est apaisé ». Ève, quant à elle, étend son usage du travail différencié à toutes les disciplines et lie cette généralisation à une meilleure compréhension des dynamiques d'autonomie : « Pour l'autonomie il faut les laisser tenter [...] et voir ce qui a marché ou non ».

Le retour en collectif met en évidence que ce couplage d'un dispositif d'ASP et d'ACS agit sur plusieurs niveaux du développement professionnel : il permet l'émergence de gestes professionnels précis, transforme la posture enseignante vers une position réflexive et favorise la transposition des apprentissages dans d'autres contextes pédagogiques. Ce processus, ancré dans une logique d'intersection des milieux (stage, formation, recherche), constitue un levier puissant pour soutenir l'entrée dans le métier de manière consciente, et outillée.

Pour conclure et résumer, les résultats montrent que Guy, initialement préoccupé par les élèves transparents, a progressivement développé une approche plus inclusive et holistique. Il a pris en compte les besoins de tous les élèves pour créer un environnement d'apprentissage plus efficace. Clara, quant à elle, a surmonté ses difficultés à gérer le chantage des élèves, en adoptant une posture professionnelle plus structurée et en favorisant l'autonomie des élèves. Quant à Ève, ses préoccupations initiales liées à l'évaluation à tout prix se sont estompées, au profit d'une approche centrée sur l'apprentissage des élèves, favorisée par des dispositifs qui leur confèrent davantage de responsabilités.

6. Discussion

Cette discussion vise à mettre en relation les résultats empiriques de Guy, Clara et Ève avec le cadre conceptuel et les apports de la revue de littérature. Elle s'articule autour de trois axes principaux : (1) l'appropriation de gestes professionnels, (2) l'identification des liens avec la formation pratique, et (3) l'analyse du développement professionnel.

6.1. L'appropriation de gestes professionnels

Les résultats montrent que les trois stagiaires ont progressivement intégré, de manière différenciée, les gestes professionnels définis dans le module de formation : *définir*, *évaluer*, *réguler* et *dévoluer*. Ce processus n'est toutefois pas immédiat : leur émergence consciente intervient souvent à la suite du second entretien d'ACS ou lors du retour au collectif, soulignant la temporalité longue nécessaire à l'appropriation. Cette dynamique d'appropriation s'inscrit dans une logique d'alternance intégrative (Leblanc, 2009) qui fait de l'ASP un espace de formation permettant la distanciation, la mise en débat et la prise de conscience.

Pour Ly (2021), l'ACS constitue un moment privilégié d'auto-analyse où l'enseignant engage un dialogue réflexif avec lui-même. L'appropriation par Ève du geste de « *dévoluer* », par Clara de celui de « *définir* », et par Guy de « *réguler* » illustre ce processus de reprise d'expérience, dans lequel les gestes professionnels sont analysés en lien avec les préoccupations concrètes du stage. La posture du formateur, facilitant cette mise à distance sans imposer de lecture normative (Blondeau, 2021), semble jouer un rôle essentiel.

L'analyse des *verbatim* montre également que ces gestes professionnels émergent à partir de situations émotionnellement marquantes, comme le souligne Clot (2008). L'état d'auto-affectation initial est donc le moteur d'un développement réflexif favorisé par l'outil d'ACS et soutenu par l'intelligence collective de l'ASP.

6.2. L'identification des liens avec la formation pratique

L'un des effets saillants du couplage ASP-ACS est la capacité des stagiaires à établir des liens entre formation, pratique et recherche. L'implication du formateur-chercheur, garant du cadre (Valente, 2024), crée un environnement propice à l'expression authentique des préoccupations, à leur analyse collaborative, puis à leur reprise individualisée en ACS.

L'alternance intégrative décrite par Rahhou (2021) se manifeste dans le dispositif mis en place, notamment par le retour régulier des stagiaires sur des situations de stage. Ces situations deviennent des objets d'analyse, selon le principe de transformation de la pratique par la réflexivité (Robo, 2002). C'est lors du retour au collectif que cette boucle est complétée : les stagiaires verbalisent leur appropriation de gestes professionnels, témoignent des

transformations observées, et font apparaître une compréhension plus fine des enjeux didactiques.

Les hypothèses collectives formulées en ASP sont autant d'outils partagés qui viennent nourrir la posture réflexive (Vacher et al., 2018). Elles confrontent les stagiaires à d'autres lectures possibles de leur situation et stimulent l'exploration d'alternatives. Cette dynamique rejoint les apports de l'intelligence collective, qui soutient à la fois la construction de sens et l'engagement dans la transformation de la pratique.

6.3. L'analyse du développement professionnel

Le développement professionnel des trois stagiaires ne se limite pas à l'appropriation de gestes. Il s'exprime aussi dans un changement de posture : de réactive à réflexive, de centrée sur soi à centrée sur les élèves, de normative à ajustée. Ces évolutions apparaissent clairement dans les récits de Clara (autonomie), d'Ève (évaluation partagée), et de Guy (inclusion des élèves « transparents »).

Descoedres et al. (2025) soulignent le potentiel formatif des ACS, notamment lorsqu'ils sont centrés sur des préoccupations authentiques et affectivement investies. Ces situations « marquantes » deviennent alors le support d'un travail de reprise et de redéfinition du métier, rejoignant la perspective de la clinique de l'activité (Clot, 2008 ; Descoedres, 2023).

Le rôle du formateur, tel que décrit par Blondeau (2021), est ici central : il agit non pas comme prescripteur, mais comme accompagnateur des conflits intrapsychiques, permettant leur élucidation plutôt que leur évitement. La confrontation bienveillante et la sélection d'extraits *verbatim* constituent autant de leviers pour favoriser le développement de l'activité des stagiaires.

La capacité à être affecté, selon Clot (2008) et Descoedres (2023), est à la source du développement. Elle témoigne de la transformation des préoccupations initiales en objets de réflexion professionnelle. En ce sens, les trois stagiaires développent une nouvelle orientation de leur activité : plus stratégique, plus différenciée, et plus consciente.

Les résultats de cette étude montrent que l'articulation entre ASP et ACS, dans le cadre d'un dispositif longitudinal et accompagné, favorise l'émergence de gestes professionnels, la construction de liens signifiants avec la formation pratique, et le développement d'une posture réflexive. Les effets observés chez Guy, Clara et Ève illustrent l'importance d'un cadre structurant, éthique et bienveillant pour permettre un véritable développement professionnel.

Ces résultats confirment les apports de la littérature tout en les prolongeant dans une logique de transformation située, nourrie par les tensions vécues, les dialogues entre pairs, et les

apports d'un formateur-chercheur impliqué. Cette démarche s'inscrit dans une visée plus large : outiller les futurs enseignants pour faire face, avec conscience et créativité, à la complexité de l'acte d'enseigner.

7. Conclusion

Cette recherche-formation met en évidence la pertinence du couplage entre l'ASP et de l'entretien d'ACS, combiné à un retour réflexif en collectif, comme levier puissant de développement professionnel en formation initiale d'enseignants généralistes, en particulier dans le domaine de l'éducation physique.

Les résultats obtenus avec les trois stagiaires montrent que ce dispositif intégré favorise l'émergence de gestes professionnels contextualisés, le renforcement des liens entre pratique et formation, ainsi que la transformation progressive des postures pédagogiques. Toutefois, l'efficacité d'un tel dispositif repose sur plusieurs conditions essentielles :

- la volonté des stagiaires de rapatrier et d'analyser en groupe une situation émotionnellement marquante issue de leur pratique en stage ;
- la présence d'un collectif encadré par un formateur garant du cadre éthique, de la confidentialité et de la bienveillance ;
- l'établissement d'un contrat de recherche favorisant une confrontation constructive, sans jugement ;
- la centration des entretiens d'ACS sur les préoccupations authentiques des stagiaires, leur permettant de donner du sens à leur activité professionnelle ;
- l'organisation d'un retour final au collectif, favorisant la prise de recul, la verbalisation des transformations vécues et leur reconnaissance partagée.

Ces principes rejoignent les recommandations de Blondeau (2021), qui insiste sur une posture de formateur non prescriptive et respectueuse des préoccupations singulières des accompagnés. De même, Vacher et al. (2018) rappellent l'importance d'une formation rigoureuse des animateurs de groupes d'analyse, condition indispensable à l'émergence d'une intelligence collective réellement constructive.

Dans cette étude, le fait que le formateur-chercheur cumule les rôles d'accompagnateur, d'animateur et de chercheur, tout en étant formé à l'analyse de pratiques et à l'accompagnement d'équipe, a permis de garantir la cohérence méthodologique et la qualité éthique du dispositif. Ce positionnement fort constitue une richesse, mais également une limite : la concentration de ces rôles en une seule personne introduit un biais potentiel qu'il conviendrait de discuter en amont dans une recherche ultérieure. À ce titre, plusieurs perspectives de recherche mériteraient d'être explorées : la transférabilité du dispositif à d'autres disciplines, sa comparaison avec d'autres formats d'analyse de pratiques, l'étude de ses effets à long terme, ou encore l'analyse des dynamiques collectives en jeu. Enfin, intégrer

ce type de dispositif dans les *curricula* de formation initiale constituerait une voie prometteuse pour renforcer une entrée réflexive et outillée dans le métier.

En définitive, cette étude défend l'idée qu'un dispositif structuré et articulé ASP-ACS, adossé à une analyse collective rigoureuse, constitue une voie féconde pour accompagner le développement professionnel des futurs enseignants. Il permet non seulement de transformer les gestes professionnels, mais aussi d'en prendre conscience, condition essentielle à l'entrée réfléchie et outillée dans le métier.

Références bibliographiques

- Blondeau, M. (2018). L'autoconfrontation de vidéos pour accompagner l'analyse des pratiques professionnelles dans la formation initiale des enseignants. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert (Eds.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (pp. 45–56). Presses Universitaires de Louvain.
- Bruno, F. & Méard, J. (2018). Le traitement des données en clinique de l'activité : questions méthodologiques. *Le travail humain*, 81(1), 35–60.
<https://doi.org/10.3917/th.811.0035>
- Bucher, W. (1998) & Commission fédérale de sport (Ed.). *Éducation physique Éclairages théoriques* (Vols. 1–6). Macolin.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(2), 221–266.
<https://revue-rdm.com/1999/l-analyse-des-pratiques/>
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses Universitaires de France.
- De Diesbach-Dolder, S. (2022). *Apprentissage scolaire : lorsque les émotions s'invitent en classe... Une analyse socioculturelle des pratiques d'enseignement en éducation interculturelle*. Éditions Alphil.
- Descoedres, M. (2023). The activity of Physical Education Trainee Teachers across emotionally significant situations experienced on school placement. *Swiss Journal of Educational Research*, 45(2), 190–201. <https://doi.org/10.24452/sjer.45.2.9>
- Descoedres, M. (2024). The influence of past experiences on the activity of tutor teachers in training. *Front. Edu.* 9:1330819. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1330819>
- Descoedres, M. & Jourdan, S. (2021). L'utilisation du numérique à travers l'entretien d'autoconfrontation dans la formation pratique en stage. *L'Éducation physique en mouvement*, 5, 33–35. <https://doi.org/10.26034/vd.epm.2021.3525>
- Descoedres, M., Petit, M., Vandercléyen, F. & Burel, N. (2025). Télésupervision en enseignement de l'éducation physique : étude exploratoire menée auprès de

- stagiaires du Québec et du canton de Vaud. *STAPS*, 149(1), 113–131.
<https://doi.org/10.3917/sta.149.0113>
- Ferreira Valente, M. (2024). Analyse de pratiques professionnelles et posture clinique d'accompagnement. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 26, 18–29.
<https://www.analysedepratique.org/?p=5921>.
- Hotz, A. (1997). *Qualitatives Bewegungslernen*. Association suisse d'éducation physique à l'école.
- Leblanc, S. (2009). L'autoconfrontation pour accéder aux aspects implicites : analyse de l'activité d'un enseignant pour mettre les élèves au travail. Banque de séquences didactiques. Un outil multimédia pour la formation des enseignants. CRDP Académie de Montpellier – IUFM de Montpellier.
https://www.reseau-canope.fr/bsd/fichiers/docAssoc/b025_t01.pdf
- Leontiev, A.–N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Éditions du Progrès.
- Ly, T. (2021). L'autoconfrontation simple comme outil d'analyse des entraves et développement de l'action didactique en classe de français. *Analele Universității din Craiova, seria Psihologie–Pedagogie*, 2, 89–99.
<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1016294>
- Mayeko, T. (2019). Faire apprendre les élèves en milieu difficile : Analyse didactique des gestes d'un enseignant d'éducation physique et sportive. *eJRIEPS*, 2. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.950>
- Rahhou, R. (2021). L'impact de l'APP sur le développement des pratiques enseignantes du FLE en situation de formation : cas du primaire. *Revue marocaine de didactique et pédagogie*, 1(2), 34–41. <https://doi.org/10.34874/PRSM.remadip-vol1iss2.24333>
- Robo, P. (2002). L'analyse de pratiques professionnelles. Un dispositif de formation accompagnante. *Vie pédagogique*, 122.
http://probo.free.fr/ecrits_app/A_propos_APP_Vie_Pedagogique.htm
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : L'action conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique*. Presses Universitaires de Rennes.
- Vacher, Y., Rebetez, F. et Thiébaud, M. (2018). Intelligence collective et analyse de pratiques professionnelles : trois regards croisés. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 13, 75–81. <http://www.analysedepratique.org/?p=3056>
- Vygotski, L. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. La Dispute.
- Weber, S., Descoedres, M. (2021). Un dispositif d'analyse de situations professionnelles au service du développement de l'activité des stagiaires généralistes en EPS : le rôle des pairs. *L'éducation physique en mouvement*, 6, 26–28.
<https://doi.org/10.26034/vd.epm.2021.3533>.

Weber, S. & Méard, J. (2018). L'analyse de situations professionnelles au service de la formation des enseignants généralistes en didactique de l'éducation physique. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 12, 53-66.
<http://www.analysedepratique.org/?p=2869>

Weber, S. & Ottet, F. (2018). *Les gestes professionnels*. [Support de cours non publié]. Haute école pédagogique Vaud.