



HAL
open science

La non utilisation des savoirs reçus en formation continue natation ; des effets de l'inconscient chez un professeur des écoles

Matthieu Laugier

► To cite this version:

Matthieu Laugier. La non utilisation des savoirs reçus en formation continue natation ; des effets de l'inconscient chez un professeur des écoles : une étude de cas. Education. 2017. hal-02376588

HAL Id: hal-02376588

<https://univ-fcomte.hal.science/hal-02376588>

Submitted on 22 Nov 2019

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire

présenté pour l'obtention du grade de

MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
parcours second degré recherche en éducation

sur le thème

La non utilisation des savoirs reçus en formation continue
natation ;

des effets de l'inconscient chez un professeur des écoles.

Une étude de cas.

Mémoire présenté par
Matthieu Laugier

Directeur,
Yves-Félix Montagne
MCF 74ème Section

Sommaire

I. Introduction	p.5
II. Implication	p.10
III. Question de recherche	p.15
III.1 Pré-supposés et pré-interprétations	p.15
IV. Cadre théorique	p.17
IV.1 La psychanalyse	p.17
IV. 2 Revue de littérature	p.18
IV.2.1 Le rapport au savoir	p. 18
IV.2.2 En formation continue	p. 23
IV.2.3 La natation	p. 26
IV. 3 Concepts	p. 33
IV.3.1 Sujet divisé	p. 33
IV.3.2 L'impossible à supporter	p. 37
IV.3.3 Pulsion	p. 42
IV.3.4 Désir	p. 46
IV.3.5 Jouissance	p. 48
V. Méthodologie	p. 51
V.1 La clinique, une méthode de recherche	p. 51

V.2 La clinique d'orientation psychanalytique	p. 52
V.3 L'entretien comme méthode de recherche	p. 53
V.4 L'analyse des données : l'interprétation du discours	p. 55
V.5 Implication	p. 57
V.6 L'étude de cas	p. 58
VI. Le cas Gilles	p. 60
VI.1 Présentation de Gilles	p. 60
VI.2 Mise en évidence du symptôme	p. 60
VI.2.1 une formation avec des contenus	p. 61
VI.3 Construction du cas	p. 62
VI.3.1 Constat de décalage avec les actions motrices travaillées	p. 62
VI.3.2 Constat de décalage du nombre de situations proposées	p. 63
VI.3.3 Constat de décalage relatif à la quantité d'action	p. 64
VI.3.4 Constat de décalage relatif au principe d'auto-évaluation	p. 64
VI.3.5 Constat de décalage sur la manière de faire apprendre	p. 66
VI.3.6 Constat de décalage relatif au contexte de la formation	p. 67
VI.3.7 Ce que Gilles dit de lui	p. 69
VI.3.8 Ce que Gilles dit de son rapport à la pratique physique	p. 72
VI.3.9 Ce que Gilles dit de son rapport aux autres	p. 79
VI.3.10 Ce que Gilles dit de son rapport aux MNS	p. 87
VI.3.11 Ce que Gilles dit de la formation	p. 93

VI.3.12 Ce que Gilles dit du contact avec les élèves	p. 99
VI.3.13 Ce que Gilles dit de son rapport au savoir	p. 104
VII. Discussion	p. 110
VII.1 Ma natation, noyée dans les déjà-là de Gilles	p. 110
VII.2 Ma natation, lieu d'un Ça voir nager insatisfait	p. 112
VII.3 Ma natation, une entrée dans l'eau-tre impossible	p. 114
VIII. Implication d'après-coup	p. 116
IX. Limites	p. 120
X. Perspectives professionnelles	p. 123
XI. Perspectives de recherche	p. 127
XII. Conclusion	p. 130
Bibliographie	p. 132
Annexes	p. 137
Entretien 1	p. 137
Entretien 2	p. 164
Entretien 3	p. 181
Entretien 4	p. 211

« Toute étude qui prendra le rapport au savoir comme notion centrale ne pourra s'affranchir du soubassement psychanalytique » (Beillerot, Pour une clinique du rapport au savoir, 1996, Paris, L'Harmattan, p.73).

I. Introduction

Dans les pages suivantes, je vais tenter de trouver des éléments de réponse à un constat posé sur ma pratique professionnelle qui, depuis dix ans, s'est transformé en une interrogation, au point de devenir aujourd'hui l'objet de ce travail de recherche universitaire.

Dans le cadre de ma fonction de conseiller pédagogique départemental en éducation physique et sportive (EPS), une de mes missions est de contribuer à la formation des professeurs des écoles par le biais de dispositifs de formation continue, autrement dit de les aider à faire plus et mieux de l'EPS. Dans ce contexte le rapport à la formation m'amène à questionner leur rapport au savoir¹. Il sera contextualisé, dans les pages suivantes, à travers une situation de formation continue en EPS, plus particulièrement en natation, rencontrée par un professeur des écoles, et ses conséquences sur sa pratique professionnelle.

Le rapport entretenu par chacun avec le savoir est présent à chaque instant dans sa vie qu'il s'agisse de développer ses compétences professionnelles ou de se confronter à un mode d'emploi d'un nouvel appareil technologique, ou encore à la réalisation d'une recette de cuisine. Chacun l'investit à sa manière et ressent plus ou moins de plaisir à s'y confronter en fonction des situations.

Le savoir depuis plusieurs décennies a subi de profondes transformations. Il est devenu multiple et plus accessible notamment par l'intermédiaire de la révolution numérique. En effet, il est désormais commun de trouver sur les réseaux sociaux nombre de « tutoriels » permettant à tous et pour tous de montrer ce que l'on sait ou comment l'on fait. Pour Beillerot (1989) le rapport au savoir peut notamment être envisagé comme « un processus jamais figé évoluant tout au long de la vie ».

Dans le cadre de la formation continue des enseignants ne peut-on pas penser alors que chacun y est confronté et investit ce domaine de façon particulière ? Est-ce que ce rapport au savoir issu de la formation continue évolue dans la carrière des enseignants ? Le contexte de formation continue serait-il un lieu particulier de rapport au savoir ?

La récente loi pour la refondation de l'école inscrit la formation comme une part importante de la construction d'une identité professionnelle. Enseigner serait un métier qui

1 Cette notion sera définie page 20.

s'apprend. Étymologiquement apprendre signifie « prendre en soi ». Dès lors, il s'agirait pour apprendre de s'approprier par la mise en œuvre de certains processus un objet de connaissance à l'extérieur de soi. N'y aurait-il pas alors un intérêt à prendre en soi, c'est à dire à faire appel à son être singulier comme contenu ou moyen d'apprentissage ?

Récemment deux textes officiels sont venus cadrer à la fois les missions des enseignants, à travers le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation paru au bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013, et les missions des formateurs via le référentiel de compétences du formateur paru au bulletin officiel n°30 du 23 juillet 2015.

Leur analyse respective permet d'en extraire des compétences communes à développer comme notamment la réflexion sur sa pratique pour s'en distancier, poursuivre son processus de questionnement et réinvestir les résultats de sa réflexion dans son action. De la même manière, prendre en compte la diversité des besoins, et tenir compte de la commande institutionnelle, dans la construction de l'offre de formation, doit permettre la mise en œuvre chez les enseignants des moyens de développer ses compétences.

Ces compétences prises parmi les autres présentes dans ces référentiels trouvent un écho particulier au constat et à l'interrogation relatifs à mon action de formateur lors des formations menées en natation notamment. Le contenus et les modalités proposées en formation tiennent ils comptent des ces compétences à construire ?

J'occupe la fonction de formateur départemental depuis une dizaine d'années. Si la question du processus de transmission appropriation du savoir était présent dans ma fonction d'enseignant préalablement, elle a pris la forme d'une interrogation et donc d'un intérêt plus marqué depuis mon changement de fonction.

Cela est sans doute dû à un changement de paradigme à la fois à travers le changement de public : d'un public d'élèves à un public adulte, de même statut ; et en même temps un changement lié à la transmission de contenus : de contenus à apprendre à des contenus pour faire apprendre.

Cette transmission à des pairs, à partir d'une posture de « sachant », donne à voir mon action de formateur de la façon suivante : transmettre en désirant que cela serve. Or les différentes formations en natation menées et les observations de séances conduites par les professeurs des écoles sur les bassins du département ont dressé le constat d'un décalage entre

ce qui était proposé en formation et ce qui en était fait. Il apparaît une forme de coupure dans « le fil du savoir » (Carnus, 2010).

La notion de « rapport au savoir » occupe une place grandissante dans les recherches en éducation et en enseignement. Cette notion fait l'objet d'approches plurielles issues d'ancrages théoriques distincts mais dans une perspective commune, celle de mieux comprendre les processus d'apprentissage et de formation. Il s'agit, en effet, d'un « objet » à « multiples entrées », et envisagé de points de vue multiples : social, clinique, psychosocial, anthropologique, etc...

Circonscrit au contexte de la formation continue des enseignants, ce rapport au savoir recouvre différents enjeux : politique, économique ou social, que ce soit à travers la réforme de la formation dans le cadre de la refondation de l'école ou à travers le rapport de la cour des comptes de 2015² par exemple. Ces aspects visent l'adaptation immédiate aux compétences professionnelles requises et à l'évolution prévisible du métier. Ils ciblent également l'acquisition de nouvelles qualifications.

Si ces enjeux sont collectifs, le processus de formation en tant qu'il renvoie au rapport au savoir de chacun est lui individuel. Dès lors, comment dans un contexte de formation continue, pouvoir concilier ces deux logiques ?

Ce travail sera construit selon la logique de la clinique d'orientation psychanalytique. Comme le dit Beillerot (1996), « toute étude qui prendra le rapport au savoir comme notion centrale ne pourra s'affranchir du soubassement psychanalytique ».

En effet, l'orientation psychanalytique s'intéresse autant à ce « qui ne va pas » comme constitutif de l'être que à « ce qui va ». C'est bien à partir de ce « qui ne va pas » dans les contenus reçus en formation et leur utilisation que j'organiserai mon travail. De plus, si le rapport au savoir est propre à chacun, il sera intéressant d'aller voir du côté du sujet au sens psychanalytique et de sa singularité pour comprendre comment se construit son rapport à la formation.

La psychanalyse sera dans ce travail envisagée à la fois comme mode d'exploration du psychisme et comme corpus de connaissances décrivant la manière de fonctionner du

2 Référé sur la formation continue des enseignants n° 71653 du 14 avril 2015.

psychisme humain.

Un des concepts abordé, à savoir celui de sujet divisé, fera l'hypothèse que l'enseignant n'est pas maître dans ou de son enseignement. Autrement dit il est divisé entre conscient et inconscient, entre ce qu'il veut et ce qu'il désire. Dans cette division, la notion « d'impossible à supporter »³ viendra éclairer ce que le sujet ne peut pas faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire.

En se fondant sur une conception interprétative et non explicative, il s'agira de convoquer certains concepts tels que le désir, la pulsion, la jouissance pour pouvoir interpréter ce qui pousse le sujet à agir mais dont il ne peut rien percevoir.

De plus, le choix « d'ancrer » ce travail dans le contexte de l'enseignement de la natation n'est sans doute pas un hasard. Cette activité, qui appartient depuis plusieurs décennies à un des piliers de l'enseignement de l'EPS, a par conséquent fait l'objet, dans ce cadre, d'un traitement didactique et pédagogique au même titre que les autres APSA supports.

Il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'une pratique dans un environnement particulier et singulier, le milieu aquatique, qui revêt une forte charge symbolique. Ce contexte de pratique revêt donc une dimension symbolique spécifique. Il s'agira dès lors d'en avoir une lecture dans le cadre de l'enseignement de la natation pour savoir dans quelle mesure cela peut influencer sur le rapport au savoir des professeurs des écoles.

L'objectif de ce travail est de pouvoir analyser les causes du décalage entre les contenus que les professeurs des écoles reçoivent en formation et les contenus qu'ils utilisent dans leur enseignement. Je cherche à identifier quelles sont les raisons subjectives de cet écart s'il y en a, et ce afin d'accéder à une compréhension de ce qui se joue dans le processus de transmission appropriation des savoirs.

Je veux montrer que le décalage entre les contenus reçus en formation et ceux utilisés dans les temps d'enseignement révèlent de manifestations de blocages inconscients à l'œuvre chez le sujet. Pour expliquer que ni le formateur, ni l'enseignant ne sont « maîtres dans leur propre maison », je m'appuierai sur l'analyse interprétative de la parole sujet dans le cadre d'entretiens.

3 Notion définie page 38.

Le travail présenté s'organisera en différentes parties. Dans un premier temps il s'agira de pouvoir faire état de mon implication, comme élément à part entière et entièrement à part de cette recherche. Cette part de moi inscrite en toute subjectivité dans ma recherche permettra ensuite de préciser l'objet, la question et les hypothèses de ce travail.

Mon objet de recherche consistera donc identifier ce qui fait obstacle à l'utilisation par le professeur des écoles, sujet de cette recherche, des contenus transmis dans le cadre d'une formation continue en natation. En choisissant comme champ épistémologique la clinique d'orientation psychanalytique, ces obstacles relèveront de manifestations de l'inconscient du sujet à l'œuvre dans le processus transmission appropriation des contenus de formation.

Ce choix induit une méthodologie organisée par la conduite d'entretiens, auxquels viendra s'articuler une observation du professeur des écoles en situation d'enseignement. L'ensemble des données recueillies notamment à travers la parole du sujet permettra la construction du cas Gilles⁴ et sa discussion.

En amont de l'étude du cas Gilles, je présenterai, dans une partie relative au cadre théorique, une revue de la littérature qui rend compte de la thématique du rapport au savoir des enseignants en formation ainsi que les concepts issus du corpus théorique de la psychanalyse, retenus pour ma recherche. Par ailleurs, il s'agira aussi de présenter le cadre didactique de l'enseignement de la natation, ainsi qu'une lecture psychanalytique des éléments liés à la symbolique propre au milieu aquatique.

Enfin, les conséquences de ce travail dans mon implication d'après coup, les limites de ce travail ainsi que les perspectives offertes à la fois dans le cadre professionnel et dans le cadre de la recherche universitaire viendront clore cette présentation.

4 Prénom d'emprunt garantissant l'anonymat et nommant un professeur des écoles dont le discours a servi de source à ce travail.

II. Implication

La notion d'implication renvoie au processus de proximité et de distance par rapport à sa subjectivité. Pour Cifali (1986) « dans une démarche clinique, que nous soyons chercheur ou intervenant, nous sommes impliqués ; notre engagement et la conscience de notre subjectivité sont à la base même de notre recherche ».

Il est par ailleurs intéressant de noter que le terme implication provient du latin *implicare* qui signifie entre autre mettre dans l'embarras. Dès lors, qu'est ce qui dans mon cadre professionnel ferait embarras au point pour moi d'en faire un objet de recherche ?

Dans le cadre de ma fonction l'investissement sur ce dossier date du début de ma prise de poste. L'objectif était, est de construire une cohérence départementale en natation sur l'ensemble des piscines du département

Cet investissement dure depuis dix ans. Il s'est concrétisé et se poursuit à travers l'élaboration de projets pédagogiques natation, des actions de formation à destination des professeurs des écoles (par le biais de temps d'animation pédagogique et de stages départementaux ou la réalisation d'un parcours magister), des actions de formation à destination des futurs maîtres nageurs, ainsi que des temps de concertation et de collaboration avec les collectivités locales et les équipes de piscine.

Cette mission a nécessité, nécessite du temps et de l'énergie. Mon engagement a été source de tensions et de conflits, essentiellement dans le cadre des actions partenariales avec les équipes de maîtres nageurs sur certaines piscines, pour faire passer l'idée que les contenus et la démarche enseignement/apprentissage développés et proposés dans ces projets étaient pertinents dans le cadre de l'enseignement de la natation, de l'EPS à l'école.

Après une dizaine d'année de mise en œuvre de cette politique départementale natation j'en suis arrivé à m'entendre dire « je n'en peux plus de la natation » ...

Si la réflexion pédagogique et didactique autour de cet enseignement suscite toujours un intérêt pour moi, comment expliquer ce « je n'en peux plus » ? Le constat d'un manque d'efficacité dans la mise en œuvre de cette politique au regard du temps investi en est-il à l'origine ? Est ce lié au fait que le temps consacré à ce dossier m'empêche d'en investir d'autres ? Est ce lié au décalage entre ce que je désire voir être mis en œuvre et la réalité des

pratiques ? Est ce lié à mon incompréhension face à la non utilisation de contenus qui permettent un enseignement « clés en main » ? Est ce lié au fait de m'entendre depuis de nombreuses années dire la même chose ? Ai-je le souhait forcément d'être entendu ?

Ce « je n'en peux plus » est apparu dans mon discours depuis deux ou trois ans maintenant. Sans arriver à déterminer le moment et la raison précise de l'apparition de ce sentiment, celui-ci semble survenir surtout lors des temps d'élaboration de projet pédagogique, et de concertation avec des équipes de maîtres nageurs sauveteurs (MNS), ou encore dans les phases d'harmonisation des modalités de mise en œuvre avec les collègues conseiller pédagogique en circonscription.

Aussi ma parole de formateur résonne-t-elle de ce sentiment au point de devenir inaudible pour des enseignants en attente de contenus de formation ?

Néanmoins sur ces dernières années le message passé en formation ainsi que mon attitude ont évolué en se détachant des contenus didactiques transmis. J'ai tenté de porter davantage mon attention sur les enseignants en formation pour mieux tenir compte de leur rapport à ce savoir.

Il s'agissait d'avoir une écoute plus attentive sur ce qu'ils disaient de cet enseignement : de leurs difficultés, de leurs intérêts, de leurs besoins. Cette position m'a amené à sortir d'une forme de rationalité didactique qui jusque là avait jalonné ma formation initiale et mon parcours professionnel, et qui, ici, structurait les contenus d'enseignement transmis. Autrement dit j'ai essayé de moins considérer les contenus de formation comme une finalité que comme des repères pour structurer la pratique des enseignants et la faire évoluer ; et par conséquent, de s'intéresser davantage à l'enseignant en tant que sujet pris dans un processus individuel de construction d'un rapport au savoir « natatoire ».

M'intéresser aux obstacles du processus de transmission-appropriation des contenus reçus en formation renvoie aussi à questionner mon propre rapport au savoir.

Je pourrais dire qu'il se caractérise par une relation orientée vers le savant (professeur, formateur,...), en tant que « sujet supposé savoir » (Lacan, 1967), c'est à dire que je suppose à l'autre le fait de savoir.

Est ce pour cela que je ne laisse pas passer ce qu'il faudrait pour les professeurs des écoles ? En définitive que leur faudrait il ? Lors des formations natation menées « mon savoir » ou en tout cas « le savoir que je porte » serait il le savoir des professeurs des écoles

ou le savoir attendu par les professeurs des écoles ?

Dans ma fonction de conseiller pédagogique départemental en EPS (CPD EPS), le titre de conseiller, dans les missions qui sont les miennes, me place en situation de proposer plus que de prescrire. Ma fonction n'implique pas d'autorité hiérarchique vis à vis des enseignants ou des collègues conseillers pédagogiques de circonscription. Je leur demande s'ils pourraient mettre en œuvre les contenus de formation transmis en natation, sans les commander.

Cette position de conseil, que je revendique, n'est elle pas une limite au fait que les contenus reçus de moi ne soient que partiellement ou pas utilisés ?

Ma fonction correspond au fait d'accompagner de former des enseignants dans un domaine dans lequel j'ai acquis une certification professionnelle. Je pense être perçu par les professeurs des écoles et certains collègues conseillers comme une personne ressource, une personne référente pour ce qui concerne l'enseignement de l'EPS dans le premier degré. La difficulté de ma fonction est sans doute liée à la volonté ou à l'intention de proposer des contenus ou des apports didactiques et pédagogiques (qu'il me semble au regard de ma formation et de ma pratique d'enseignant pertinent de mettre en œuvre) à des professeurs des écoles qui ne partagent pas au départ cette culture commune.

Ces deux éléments m'amènent à réfléchir et à mettre en perspective mon histoire personnelle et familiale. Mes parents ont été tous deux instituteurs. Dans le cadre familial, j'ai le souvenir que régulièrement mon père me sollicitait pour lui rendre des services. Il concluait le plus souvent ces requêtes par la formule « sans te commander », ce qui avait pour conséquence au final de rendre la nature de ses demandes bien plus prescriptive. Cette évocation, en référence à la théorie des actes de langage développée par Austin (1962), renvoie à la notion de production d'énoncés performatifs, c'est à dire de l'accomplissement d'une action. A travers ces énoncés, c'est de la fonction illocutoire du langage dont il est question ici dans le sens où la traduction de l'énoncé va au-delà de son sens immédiat.

Quelques années après, je suis dans la position de celui qui sait, ou en tout cas qui est sensé savoir, face à des professeurs des écoles, autrefois appelés instituteurs, en leur demandant, depuis ma position de conseiller sans autorité hiérarchique, de mettre en œuvre des contenus de formation, pour ainsi dire « sans les commander ». Dans ce contexte, où il est toujours question d'énoncés performatifs, je me retrouve en situation de produire des actes

perlocutoires au sens où ils désignent l'effet psychologique ressenti par le destinataire de l'énoncé.

En cela, ne pourrait on pas penser qu'en fonction de l'effet du discours ressenti par le professeur des écoles, l'utilisation des savoirs de la formation serait différente de mes attentes ? N'y aurait il pas ici entre ma position d'enfant et ma posture de formateur un parallèle à établir pouvant être un motif supplémentaire au choix de cet objet de recherche ?

Le dernier point de mon implication renvoie pour moi au choix du champ épistémologique, à savoir celui d'une didactique clinique d'orientation psychanalytique. Si le cadre didactique en EPS fait référence à mon ancrage professionnel, celui de la psychanalyse, m'est étranger. Ses concepts sont jusque là assez éloignés des cadres d'analyse de ma pratique professionnelle et ne trouvaient jusque là peu d'écho à ma sensibilité personnelle. Qu'est ce qui explique que j'ai choisi ce champ épistémologique pour mener ce travail de recherche ? Le fait sans doute que ce champ soit incarné dans le cadre de ce master par Yves-Félix Montagne.

Ce choix fait écho au souvenir d'une rencontre dans le cadre de ma préparation à l'agrégation interne d'EPS à Créteil en 2002, souvenir d'un plaisir à suivre ses cours relatifs à l'une des épreuves du concours, dont je considère qu'ils m'ont aidés dans la réussite de cette épreuve. Quelle référence donner à ce souvenir incarné dans le cadre de mon inscription en master recherche ? Je fais l'hypothèse que ce souvenir traduit la position de « sujet supposé savoir » que je lui accordais, c'est à dire celui qui contribue à mon désir de savoir et qui me renvoie l'image d'un sentiment de réussite, effets non négligeables, suite à des précédentes tentatives infructueuses d'obtention du grade master.

Éloigné de mon cadre de réflexion personnelle, la psychanalyse a pu susciter un intérêt chez moi à la fois d'aller vers un champ épistémologique que je ne connaissais pas mais aussi de choisir une méthode d'investigation qui permet la mise en perspective de son envers, de ce qui échappe au savoir.

Sur la question de l'implication dans le cadre d'une méthode de recherche clinique d'orientation psychanalytique Cifali (1999) précise que « cela impose des exigences, entraîne à prendre des précautions : ainsi la bonne distance d'avec notre objet s'avère une lutte constante où alternent un « être dedans » et la nécessité d'un « être dehors ».

L'objectivité naît ici d'un travail sur notre subjectivité : dévoilement des implicites et

des résistances développés vis-à-vis de notre objet ; exposition des préalables à notre recherche et des limites de celle-ci ; et pour ne pas nous aveugler, exigences d'un travail psychique pouvant aller jusqu'à l'analyse de notre transfert et contre-transfert. Notre subjectivité assumée entraîne alors un rapport particulier au savoir ainsi construit. Nous le savons marqué par l'histoire de sa production, voué à être dépassé ; notre « objet » est un vivant qui évolue, transformé par une culture et des techniques, et nous-mêmes sommes inscrits dans une filiation théorique toujours en évolution. Cela nous engage à l'humilité, et surtout réintroduit l'histoire dans notre recherche. Davantage en quête d'une véracité, nous ne pouvons faire comme si nous étions dans le vrai, et que nous le possédions à jamais. ».

III. Question de recherche

Le thème de cette recherche portera sur le rapport au savoir des professeurs des écoles en EPS, et plus particulièrement dans le cadre de l'enseignement de la natation. Le rapport au savoir sera contextualisé au savoir transmis et reçu en formation et au savoir transmis dans sa pratique professionnelle.

L'objet de cette recherche tournera autour des causes du décalage entre les contenus reçus en formation et leur utilisation lors des séances d'enseignement par les professeurs des écoles. Je pars du constat qu'il s'agit plutôt d'une non utilisation des contenus de formation.

A travers mon inscription dans une démarche de recherche en didactique clinique d'orientation psychanalytique, ces causes seront à identifier du côté de la subjectivité du sujet et des blocages inconscients.

Autrement dit mon objet de recherche touchera plus précisément les causes inconscientes de la non utilisation, par un professeur des écoles dans son enseignement, des contenus reçus en formation natation.

Ainsi, la question de recherche de ce travail sera : la non utilisation des contenus reçus en formation révèle-t-elle d'une division subjective ? En ce sens , la non utilisation des contenus reçus en formation peut-elle rendre compte du rapport au savoir des professeurs des écoles en natation ?

III. 1 Pré-supposés et pré-interprétations

Préalablement au recueil du matériau clinique et à son interprétation au regard des concepts théoriques convoqués, l'explicitation des présupposés à mon objet de recherche permettra de pouvoir préciser les hypothèses que l'on peut supposer à cet objet avant de l'avoir étudié. Comme tout personne, l'apprenti chercheur, que je suis, est rempli de croyances, d'interprétations anticipées. Énoncer et mettre à plat les présupposés à cet objet de recherche servira à en réduire l'influence sur la façon d'appréhender l'objet et la question de cette recherche.

Pré-supposés possibles :

- Les savoirs reçus en formation ne seraient pas utilisés car les professeurs des écoles développent un faible sentiment de compétence à l'égard de l'enseignement de la natation.
- Le constat de la non utilisation de ces contenus serait lié au décalage entre ce qu'il est proposé de faire faire aux élèves et le rapport au personnel à la natation et plus largement au milieu aquatique entretenu par chaque enseignant.
- La croyance en un modus operandi déjà efficace dans l'enseignement de cette activité par les professeurs des écoles pourrait être un motif au fait de ne pas utiliser les savoirs transmis en formation.
- La nature et les modalités de transmission de ces savoirs ne correspondraient pas aux attentes des enseignants, car en décalage avec leur manière d'appréhender l'acquisition d'un nouveau savoir.
- La participation à des temps de formation qui seraient imposés hiérarchiquement pourraient être une hypothèse chez certains enseignants à ne pas faire preuve d'une attitude réceptive à ce qui serait transmis.
- Les attentes du formateur pourraient être envisagées pour penser des motifs à la non utilisation des contenus. Il existerait un décalage entre les besoins des enseignants et les attentes des formateurs, les contenus étant pensés comme une manière de venir satisfaire un désir d'être reconnu comme celui qui sait.
- Les contenus de formations ne seraient pas repris par les enseignants car ils renonceraient à investir du temps à un enseignement qui n'intervient que ponctuellement durant l'année scolaire à la différence d'autres matières.
- Les professeurs des écoles seraient plus enclins à utiliser des contenus de formations propres aux matières dites « fondamentales » dans la mesure où les temps de natation et plus globalement l'EPS ne sont pas ceux sur lesquels les enseignants sont évalués.
- Les savoirs de formation ne seraient pas utilisés car pensés de façon abstraite, à travers un élève modèle et une situation didactique idéale, et donc éloignés et décontextualisés de la réalité quotidienne de la classe.
- L'écart entre les contenus transmis et leur utilisation renverraient à la part prise par l'EPS en formation initiale qui accentuerait le décalage entre l'attendu et le possible.

IV. Cadre théorique

IV.1 La psychanalyse

Le nom de Freud, inventeur de la psychanalyse, est indissociable de cette théorie qui se fonde sur la prise en compte du désir du sujet. Les précisions conceptuelles que je vais essayer d'apporter dans cette partie font référence aux écrits de Freud mais aussi à l'enseignement de Lacan.

Pour le dictionnaire Larousse la psychanalyse peut se définir comme une méthode d'investigation psychologique visant à élucider la signification inconsciente des conduites et dont le fondement se trouve dans la théorie de la vie psychique.

En découvrant que l'inconscient gouverne le fonctionnement de la pensée Freud dépasse l'idée d'une conscience comme base de la raison humaine. « Le moi n'est plus maître dans sa propre maison » (Freud, 1894) , c'est à dire que l'homme doit renoncer en toute humilité à maîtriser ses actes ou ses paroles et renoncer à l'idée d'être autonome et sans faille.

La psychanalyse « tient compte du fait que les êtres humains ne sont pas que des êtres de raison, mais aussi des êtres parlants passionnels et que cela les divise dans leurs conduites corporelles comme dans leur pensée » (Labridy, 2006). En cela elle serait « une praxis de la parole » (Sauret et Alberti 1995), c'est à dire une science articulant une pratique d'investigation de processus mentaux inaccessibles autrement et un corpus de connaissances théoriques acquises par ce moyen.

Dans ma recherche l'ancrage dans ce champ épistémologique permet de concevoir une analyse du processus de transmission-appropriation des savoirs en formation à partir de ce qui rate, à savoir le fait que ces savoirs ne soient pas utilisés.

Le retour à Freud opéré par Lacan va permettre de structurer l'inconscient, « ce que Freud découvre, Lacan le fonde » (Lapeyre et Sauret, 2000). C'est à dire que ce que Freud découvre de façon empirique, Lacan va le penser en référence au structuralisme, à la linguistique, à la philosophie et au mathème. Les fondements de la praxis psychanalytique s'appuient sur le champ du langage et la fonction de la parole. Pour Lacan (1966) « le langage

est la condition de l'inconscient ». L'inconscient n'est pas directement objectivable. Il se manifeste par ce que Freud (1901) a nommé « les rejets de l'inconscient : lapsus, actes manqués, symptômes, mots d'esprit ».

Autrement dit, la psychanalyse permet d'entendre ce qui n'est pas pris en compte dans d'autres discours. Elle rend possible une pratique non pas explicative mais interprétative de la parole du sujet qui permet de prendre en charge les manifestations du « Réel »⁵ en tant « qu'impossible à dire » (Lacan, 1973). Si la psychanalyse repose sur le principe que le Réel est vide de sens, elle précise également qu'il peut s'appréhender par un détour par le Symbolique (Terrisse et Labridy, 1990). Il s'agit là d'une « tentative d'inscrire l'ininscriptible, de dire l'indicible » (Porge, 2000). Ce détour par la parole permettra d'analyser les dires de Gilles, de cerner ce qui se passe à son insu, et tentera de mettre en évidence les causes ineffables qui font que Gilles ne peut pas utiliser les contenus reçus en formation. C'est à dire que quelque chose de la natation, de ma natation se place, pour lui, du côté du Réel.

En tentant de nommer une partie de ce que les autres savoirs résistent à dire, la psychanalyse pourra m'offrir l'opportunité d'apporter un éclairage singulier à ce décalage entre les contenus reçus en formation et l'utilisation qui en est faite ou pas lors des temps d'enseignement.

Pour éclairer le discours de Gilles plusieurs concepts issus du champ de la psychanalyse seront utilisées ici : la division du sujet, l'impossible à supporter, la pulsion, le désir et la jouissance.

IV. 2 Revue de littérature

IV.2.1 Le rapport au savoir

Ma recherche aborde la question du rapport au savoir des professeurs des écoles en EPS, et plus spécifiquement en natation. Cette problématique est pour moi une réflexion récurrente dans ma fonction de formateur. En effet, elle vient questionner mon désir de savoir ce qui est attendu en terme de formation par les professeurs des écoles.

5 Voir définition page 35.

La notion de « rapport au savoir » occupe une place grandissante dans les recherches en éducation et en enseignement. Depuis les années 80, le rapport au savoir fait l'objet d'approches plurielles issues d'ancrages théoriques distincts mais dans une perspective commune, celle de mieux comprendre les processus d'apprentissage et de formation.

Le rapport au savoir peut être appréhendé d'un point de vue sociologique, notamment au regard des travaux de Bourdieu (1976) portant sur les notions de « reproduction », d'« héritiers », et de « transmission » d'un capital culturel (les différences scolaires entre enfants correspondent aux différences sociales entre parents). Dans cette optique, cela signifie que le rapport au savoir de la famille conditionne le rapport au savoir de l'élève et en détermine les conséquences en terme de d'échec ou de réussite scolaire. Contextualisée dans le cadre de ma recherche, cette approche sociologique permettrait de considérer que Gilles reproduit un rapport au savoir, hérité d'un rapport au savoir familial. Le postulat retenu pour mon travail, est néanmoins que la dimension d'une autodétermination du sujet est à prendre en compte.

Un autre courant de recherche est celui relatif aux travaux de Chevallard. Dans ce courant de recherche qualifié d'anthropologique c'est le sujet cognitif qui prédomine. Ce courant se distingue des autres, d'une part par l'intérêt qu'il porte au savoir, et d'autre part par la prise en compte de la relation qu'entretient un sujet ou une institution avec un objet de savoir. Dès lors « apprendre un objet de savoir pour un individu revient donc à rendre conforme son rapport personnel avec cet objet au rapport institutionnel » (Chevallard, 1992). Autrement dit si l'objet de savoir peut être relatif aux contenus d'apprentissage en natation, le sujet va l'investir de façon personnelle. L'institutionnalisation va établir, ordonner, régler ordonner cet l'objet de savoir, c'est à dire, ici, organiser et structurer les contenus d'apprentissage dans un dispositif de formation. Pour cette recherche il y aurait un intérêt à identifier de quelle manière Gilles s'y conforme. En ce sens, l'objet de ma recherche interroge ce rapport personnel au rapport institutionnalisé de l'objet de savoir, mais en se positionnant sur le versant de la clinique d'orientation psychanalytique il envisage une autre façon de questionner le personnel dans le rapport au savoir.

Le rapport au savoir peut aussi s'envisager dans le champ de la recherche micro-sociologique en référence aux travaux de Charlot (1997). Avec la mise en exergue du rôle de

l'interaction entre le social et l'individuel dans la construction du rapport au savoir, il souligne avec force le caractère dynamique et évolutif de cette notion. Dans cette approche micro-sociologique, l'entrée du « rapport au savoir » se fait du côté du sujet psychosocial. Cela signifie que le rapport au savoir n'est pas uniquement envisagé d'un point de vue social mais qu'il prend en compte la logique du sujet. Il y a ici l'idée d'un rapport au savoir singulier qui envisage la subjectivité du sujet comme constitutive de ce rapport. S'il on peut voir une filiation avec le cadre retenu pour ma recherche, cette approche s'en distingue en ne retenant pas la référence à l'inconscient et à la psychanalyse dans l'analyse de la subjectivité à l'œuvre dans la construction du rapport au savoir.

Dernier champ de recherche retenu pour traiter de la problématique du rapport au savoir, le champ de la recherche clinique avec les travaux de Beillerot (1996). Il en propose la définition suivante « processus par lequel, un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social. ». Le rapport au savoir est un rapport à son propre désir, désir de savoir. Dans cette approche, l'entrée du « rapport au savoir » se fait du côté du sujet psychique. Pour Freud « apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir » (Develay, 1996). L'objet est ce qui oriente l'existence du sujet en tant que sujet désirant. Le sujet se tourne vers un objet qui deviendra caractéristique de la pulsion. L'objet ne se voit pas imposer d'autre condition que celle d'être un moyen de procurer la satisfaction.

Si les différentes orientations adoptées conduisent à réhabiliter le sujet considéré comme auteur de ses savoirs au-delà des déterminismes qui pèsent sur lui, sans pour autant totalement les nier, je fais le choix dans le cadre de mon travail de recherche de m'appuyer sur la référence à l'approche psychanalytique qui part du postulat que « toute étude qui prendra le rapport au savoir comme notion centrale ne pourra s'affranchir du soubassement psychanalytique » (Beillerot, 1996).

Pour l'équipe de Paris X, Blanchard-Laville (2001) promeut la notion de « transfert didactique » pour désigner ce qui, chez un enseignant singulier, constitue une sorte de signature psychique. Dans le cadre de ma recherche, c'est au travers de la signature psychique de Gilles, dans son activité de classe, qu'il sera possible d'interpréter les causes de la non

utilisation des contenus reçus en formation . Et en cela permettre d'élaborer la signature psychique de Gilles en situation de formation continue en natation.

L'équipe de l'EDIC autour de Terrisse et Carnus (2009) adoptent le point de vue de la psychanalyse pour solliciter et interpréter la parole d'enseignants qui ont investi leur métier en toute subjectivité, subjectivité qu'il s'agit d'interroger. La particularité de cette approche en didactique clinique en EPS, à travers une véritable conjugaison d'une approche didactique et d'une approche clinique, tient à redonner aux sujets une place centrale dans la relation didactique entre les enseignants et les apprenants.

Parmi les recherches engagées par cette équipe, plusieurs recherches ont retenu mon attention. Le travail de Jourdan (2006) porte sur la construction de la professionnalité saisie au travers de l'évolution du rapport au savoir chez les étudiants en formation initiale en EPS.

Carnus (2002), quant à elle, étudie les processus décisionnels en enseignement. Elle développe notamment la thèse que la part de l'inconscient est source de nombreuses divisions chez le sujet enseignant qui permettent de comprendre les contradictions inhérentes aux processus décisionnels en enseignement.

Enfin, l'étude de Loizon (2004) prend pour objet les filtres personnels dans l'action didactique. C'est à dire que chaque enseignant serait, dans sa situation professionnelle, tributaire d'un « déjà-là »⁶ qui préexiste à l'enseignement et exerce une influence constante et latente sur ses choix. En cela, la prise en compte de ces filtres pourraient offrir des pistes de réponse au constat relatif à la non utilisation des savoirs transmis en formation.

La référence à Lacan (1966) : « Une médiation aisée pour situer le sujet : d'un rapport au savoir » semble aussi pertinente pour effectuer la relation entre le rapport du sujet au savoir et l'enjeu que constitue, pour lui, ce savoir. Impossible à pleinement satisfaire, le savoir ferait en cela écho à la demande d'amour suscitée par la relation à la mère des premiers moments de la vie. Dès lors, le savoir apparaîtrait comme un objet investi de désir. Le rapport à cet objet de désir aiderait à mieux appréhender la position du sujet.

Ici prendre en compte les effets de l'inconscient en tant que manifestations du désir de Gilles, n'aiderait-il pas à mieux appréhender son rapport au savoir, et en cela à proposer des réponses à ma question de recherche ? Autrement dit, une médiation aisée pour situer le

6 Voir définition page 37.

rapport au savoir : d'un rapport au sujet ?

L'apport de ces différentes orientations permet de donner ma définition du rapport au savoir que j'entendrai comme un processus dynamique, car évolutif et personnel, soumis à la subjectivité du sujet, de production de savoirs singuliers permettant d'appréhender et de transformer le monde naturel et social.

« Le rapport au savoir est une mise en lien qui ne norme pas le savoir mais une liaison d'un sujet et d'un objet » (Beillerot, 1989). Cela signifie les actes d'enseignement et d'apprentissage ne peuvent se concevoir uniquement du point de vue d'une rationalité externe, qui exclurait les sujets, leurs histoires de vies, leurs rapports personnels à l'activité physique. Se centrer sur les tensions vécues par le sujet dans l'épreuve de formation et d'enseignement permettrait de mieux comprendre certains phénomènes du processus d'enseignement qui échappent au cadre didactique « traditionnel ».

Aussi la référence au triangle didactique revisité par Terrisse (1997) permet d'envisager la situation didactique à travers la pris en compte des contraintes extérieures au sujet (nature du savoir, caractéristique de la classe, contexte d'enseignement) et des contraintes internes (rapport au savoir, histoire du sujet).

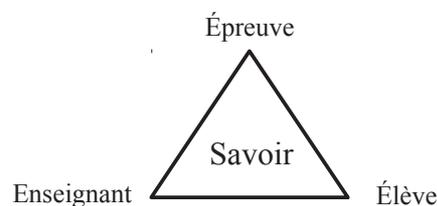


Fig. 1 : le triangle didactique revisité (Terrisse, 1997)

Remplacer le pôle du savoir par ce lui de l'épreuve est essentiel dans le sens où il permet ce « moment de vérité où le sujet fonde et vérifie sa qualité » (Terrisse, 1997). L'épreuve par son caractère incertain est par nature contingente. La contingence renvoie à « l'imprévisibilité fondamentale générée par la situation didactique liée à la présence de l'autre dans le passage à l'acte d'une interaction avec autrui » (Brossais, 2010). Autrement dit ce serait par l'impossibilité de prévision du résultat de l'épreuve que l'on pourrait s'assurer de la qualité de formateur ou d'enseignant par rapport à l'efficacité de sa transmission et pour Gilles

de sa qualité d'enseignant en formation.

Ainsi, le savoir en tant que « pas tout transmissible » (Terrisse, 1994), ne peut a priori pas répondre à la situation rencontrée. On ne peut inférer qu'après coup. Dans le cadre de ma recherche cela traduit pour moi, en ma qualité de formateur, à travers le choix de mon objet de recherche. Dans le cas de Gilles, le cadre méthodologique retenu par le recours à des entretiens « post » éprouve permettront d'entendre ce qu'il dit avoir fait.

Ce cadre interprétatif permet de rendre compte de la position subjective de Gilles en situation de recevoir et de ne pas mettre en œuvre des contenus de formation, et d'analyser son enseignement à l'aune des tensions subjectives qui le traversent.

IV.2.2 En formation continue

Interface entre les différents champs de la recherche en éducation, l'équipe du centre Alain-Savary rattachée à l'Ifé⁷ travaille notamment sur la question de la formation continue. Ces travaux se situent au confluent d'un champ de pratiques, la formation des adultes, et de trois courants théoriques, la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique.

D'autres enquêtes montrent dans les besoins de formation des enseignants la tension entre l'expression d'un besoin de connaissances théoriques et l'attente forte d'une approche liée aux savoirs d'expérience et à la pratique professionnelle. L'analyse des discours des futurs enseignants laisse supposer qu'ils sont plus préoccupés par l'acquisition de compétences relationnelles, personnelles ou par la capacité d'enseigner une discipline que par des connaissances pédagogiques et pratiques. Ainsi, la rationalisation de l'usage des savoirs théoriques est mal perçue, voire rejetée, dans la professionnalisation aux métiers « humains ».

La construction de compétences autour d'une pratique réflexive par une démarche liée à des compétences personnelles et pas forcément professionnelles est recherchée (Perrenoud, 2004).

Si mon objet de recherche traite aussi de la question de la formation continue, il se démarque de cette orientation en faisant le choix d'envisager les dimensions relationnelles et affectives des métiers de l'humain du point de vue d'une « approche clinique » de la recherche,

7 Institut français d'éducation.

de la formation et de l'intervention.

En s'appuyant sur les travaux de l'équipe ESCOL et de Charlot, Fleitz (2004) s'intéresse à la formation continue et aux transformations des pratiques enseignantes à partir de la notion de « rapport à la formation » (Fleitz, 2004). Cette étude se rapproche de mon objet de recherche, en ce sens qu'elle vient interroger et expliquer les utilisations différentielles des contenus de formation. Néanmoins, cette approche s'envisage dans une perspective psychosociologique qui, si elle prend en compte le sujet, l'envisage à travers l'étude des pratiques de savoir en situation dans le réel et non pas dans leurs confrontations avec le Réel.

Beillerot (1988) montre notamment comment les voies de la formation sont pénétrées d'enjeux à la fois sociaux, anthropologiques et psychiques. Ces travaux situent le rapport d'enseignement des connaissances comme figure particulière du rapport formatif, où domine alors la dimension de transmission et d'apprentissage d'un objet de savoir entre des personnes notamment des enseignants et des formateurs.

Nimier (1996) montre, à propos des mathématiques, que selon la façon dont elles étaient investies, au service de chacune des trois instances définies par Freud (1900) : « Moi », « Idéal du Moi », « Surmoi »⁸, comment la discipline participe à un équilibre psychique du sujet enseignant, au sens métapsychologique du terme. En cela il propose un cadre prenant en compte une dimension biographique et dynamique chez l'enseignant, tout en intégrant l'histoire psychique du sujet. Ses travaux le conduisent ensuite à des propositions concernant une formation clinique des enseignants.

Dans le cadre de ma recherche la référence à cette articulation entre ces trois instances sera envisagée pour établir la structure psychique de Gilles. Je m'appuierai également sur la structure psychique telles que définie par Lacan en ce sens qu'elle permettra de mettre en relation la structure de l'inconscient et celle du langage. Par conséquent, il s'agira de pouvoir situer dans la parole de Gilles en tant que registre du symbolique, ce qui se joue du côté du Réel.

8 Termes définis page 33.

Blanchard Laville et Nadot (2001) rendent compte d'une crise identitaire, dans le passage d'étudiant à enseignant, à partir la prise en compte des critiques des stagiaires, d'un point de vue psychique, à propos de la formation suivie. Ce travail montre dans ce passage à un temps « d'adolescence professionnelle », les angoisses vécues à travers ces transformations profondes pendant la période de formation. Une critique de la notion de « besoins de formation » amène à considérer que cette perspective occulte l'appréhension nécessaire du décalage entre la demande et désir de formation. La prise en compte de ces travaux permet d'envisager pour ma recherche le questionnement de la tension entre demande et désir de formation à l'aune du constat de la non utilisation de contenus reçus dans le cadre d'une formation continue en natation. Autrement dit, le refus des contenus de formation par Gilles traduirait-il une crise d'adolescence ?

Cifali (1994) s'intéresse notamment aux apports des théories psychanalytiques dans le champ éducatif. Elle invite à déplacer son regard, grâce à la clinique, pour apercevoir autrement la situation d'éducation ou d'enseignement. Dans son travail il a notamment été question de la formation. Pour elle, il y a de quoi penser, apprendre, progresser, construire des connaissances et se former là où l'on parle d'affect et de relation, et ce afin « de construire un savoir de l'intérieur » (Cifali, 1994).

Elle ouvre la possibilité, dans cet espace exigeant, d'une démarche particulière de pensée, une éthique de l'action et une formation adéquate, que le terme de « clinique » peut qualifier. Dans le contexte d'une inscription de la formation dans la clinique Cifali (2012) précise « chaque formateur aurait de ce fait à respecter le terrain de l'autre formateur, à connaître ce que l'autre fait, à relativiser son savoir », et ce afin de tendre vers le « suffisamment bon » au sens de Winnicott (1953).

Dans cette perspective, le travail issu de ma recherche présenté dans ces pages permet à sa mesure de contribuer à la dynamique de cette orientation de recherche par son approche dans le contexte du premier degré, au niveau de la formation continue des professeurs des écoles, et ce dans une APSA qui n'avait jusque là pas fait l'objet d'un traitement sous cet angle.

IV.2.3 La natation

- Contexte historique

La natation est une pratique qui a beaucoup évolué durant les deux derniers siècles. Jusqu'au dix neuvième siècle, elle fut une pratique sociale autour des bains et du loisir. Elle s'est institutionnalisée depuis 1879 avec notamment son caractère obligatoire à l'école et dans l'armée, avant de se « sportiviser » dès le début du vingtième siècle. Les enjeux de formation liés à cette pratique ont évolué en lien avec le contexte historique de chaque période. Ils ont été définis en fonction de préoccupations diverses : utilitaires, hygiénistes, militaires, sportives, éducatives. Aussi la natation a toujours été reconnue comme une pratique culturelle importante. Ne disait-on pas dans la Rome antique d'un homme manquant de culture qu'il ne savait « ni lire, ni nager ».

Cet « ars natandi » ou art de nager vient du mot latin ars, et représente à l'origine une façon d'être ou d'agir. Ce sens se diversifie par la suite en habileté, connaissance, technique. Sous l'influence des traducteurs, ce terme perd le sens qu'il avait en latin à savoir celui de la connaissance pratique par opposition au savoir théorique. A travers cet éclairage, ne peut-on pas se questionner sur le sens que Gilles attribue à cet art de nager et ainsi expliciter davantage son rapport au savoir en natation ?

- Cadre didactique

Pelayo et Terret (1991) définissent la logique interne de l'activité « comme l'ensemble des rapports finalisés de l'homme et de l'eau considéré dans son volume :

- sans reprises d'appuis ;
- avec le souci d'une autonomie complète ;
- toujours limité par la nécessité d'assurer les échanges respiratoires (même s'il flotte).

En référence aux travaux de Pelayo, Maillard, Chollet, et Rozier (1999) le problème fondamental de l'activité est tout à la fois de :

- se propulser tout en diminuant les résistances à l'avancement ;
- s'équilibrer dans un milieu sans appuis solides ;
- respirer et s'informer avec un corps le plus souvent immergé.

L'enjeu de formation d'un point de vue social correspond ici à un savoir nager minimal pour tous. Cet enjeu sécuritaire renvoie à une conception utilitaire afin de lutter contre le phénomène des noyades et fait l'objet depuis de nombreuses années d'actions de prévention dans le cadre des politiques publiques en matière de sport et de sécurité notamment. Il s'agit de viser pour tous un savoir nager utilitaire minimal visant l'autonomie dans le milieu aquatique, c'est à dire « être capable de se sortir de situations périlleuses, imprévues, mettant en péril la nécessité des échanges respiratoires ».

Au delà du savoir nager minimal, qui pourrait se traduire en savoir se sauver, d'autres effets sont actuellement attendus et se rapportent à l'éducation à la santé, à la sécurité, à l'autonomie, à la responsabilité. Ces enjeux relèvent surtout du cadre scolaire où la natation est une activité au services des apprentissages en EPS, eux mêmes inscrits dans les acquisitions attendue dans le cadre de la validation du socle commun de compétence, de connaissance et de culture.

Face à ses réticences à faire usage des contenus de formation, ne pourrait-on pas penser que Gilles n'identifie pas ces enjeux d'apprentissage. ? Y aurait-il dans son rapport au savoir nager issu notamment de son expérience personnelle des motifs à identifier d'autres enjeux ou à ne pas tenir compte de ceux prescrits ?

- Définition technique

En référence aux travaux de Gal (1993) la construction d'une motricité aquatique passe par la maîtrise des quatre fonctions motrices suivantes

- L'Équilibration : nécessite, dans le milieu aquatique, de construire les positions du corps favorables aux différents déplacements. L'objet est de s'organiser corporellement de façon à limiter le coût énergétique des actions au regard des résistances des à l'avancement.
- La Propulsion : consiste à se propulser c'est à dire à trouver, produire et maintenir des appuis dans un milieu liquide.
- La Respiration : sa gestion va s'imposer pour explorer l'ensemble du substrat et envisager des durées ou de des distances d'évolution plus importantes. L'objet sera de construire de nouvelles modalités de respiration.
- La Prise d'information : renvoie à la nécessité de construire des modalités d'informations, multiples, sur soi et sur l'extérieur, pour se diriger dans le milieu et contrôler ses propres

actions en fonction des effets de l'eau perçus sur le corps.

Dans le cadre des activités aquatiques les actions motrices (ce que réalisent les élèves) définies en trois catégories : entrer, se déplacer et s'immerger, sont à distinguer des fonctions motrices (les ressources mises en jeu) en référence au cadre de Gal (1993).

La définition d'actions motrices contribuent à donner du sens à l'activité des élèves. Le progrès moteur aquatique correspond à la transformation des fonctions motrices pour passer « du terrien au nageur » (Catteau, 2008). Ces transformations sont possibles par la réalisation d'actions motrices dans le cadre des tâches d'apprentissages proposées.

C'est à travers ce cadre que sont structurés les contenus transmis dans la formation suivie par Gilles. Dès lors, n'est-il pas possible d'envisager que c'est la structuration des contenus, tels que proposés, plus que les contenus eux-mêmes qui participe de l'impossibilité de Gilles à en faire usage ?

- Définition symbolique

« L'homme qui entre en relation avec le milieu aquatique subit de la part de ce milieu spécifique un certain nombre d'actions qui vont provoquer dans un premier temps des réactions de sa part, et donc modifier son comportement habituel » (Chollet, 1990).

L'affectivité à l'œuvre dans cette confrontation au milieu peut être à la fois source de plaisirs et de réinvestissement ultérieurs « celui de glisser, de voler, de changer de peau, de se fondre dans ce milieu berceau de la vie » (Pelayo et al., 1999) mais aussi source d'angoisse et d'appréhension.

A partir des deux champs proposés par Magne et Schmitt (2002) dont l'articulation caractérise l'efficacité en natation, un cadre pour une lecture symbolique et psychanalytique du milieu aquatique et de la natation peut être envisagé.

Le premier champ est celui du milieu aquatique dans lequel le sujet agit, avec ses lois physiques, mais aussi avec lequel il est confronté depuis ses origines à de nombreux mythes et symboles.

Le second champ est celui de la personne qui agit avec ses caractéristiques biomécaniques, physiologiques, psychologiques, informationnelles, mais aussi avec sa singularité subjective.

De cette relation issue des origines, la confrontation au milieu aquatique a construit et véhiculé nombre de mythe et symboles. A travers le double symbolisme de l'émotion et de l'espace, Jeu (1977) offre une façon de penser ou d'appréhender cette relation à l'élément liquide. L'enjeu pour lui est de montrer comment l'espace, mouvement du corps, permet l'émotion, mouvement du cœur. Le sport procéderait de ce rapport entre la structure objective de l'espace et celle subjective de l'émotion.

Pour lui, « l'émotion (...) c'est d'abord l'épreuve » (Jeu, 1977), au sens où l'épreuve appartient au vocabulaire de l'initiation tribale. « Affronter la mer (...) avec le risque réel d'un sacrifice humain, de sa propre mort mais avec la volonté d'en revenir vivant régénéré, c'est le premier moment du scénario, le premier degré de la pratique sportive, courage physique, dépassement de soi dans une épreuve voulue, acceptée, choisie, autrement dit dans une descente aux enfers » (Jeu, 1977).

Ne serait-il pas intéressant d'entendre la parole de Gilles dans ce qu'il a à dire de cette épreuve vécue en tant que pratiquant mais aussi désormais en tant qu'enseignant avec ses élèves. Est ce que cette épreuve a été vécue différemment ? Est ce qu'elle a été voulue et choisie ? Est ce que ces expériences ont été déterminantes et constitutives de son rapport au savoir en natation et notamment face aux contenus reçus en formation ?

Le milieu aquatique renvoie aussi à d'autres dimensions. Ce que suggère l'eau c'est d'abord l'idée de limite à franchir, le passage vers l'au delà, à la fois comme un obstacle et une invitation à le dépasser (Légende de Tristan). Cette dimension symbolique trouve un écho dans le cadre didactique proposé par Catteau (2008) à travers la notion de corps projectile, autrement dit « la capacité de passer au travers et de choisir une forme de corps entraînant une orientation voulue ». Ce corps projectile marque l'entrée dans la performance au sens où on mesure d'autres limites qui sont celles de ses capacités aux actions entreprises, à savoir les actions du corps sur l'eau.

Symboliquement la mer c'est aussi la mer appréhendée affectivement. Ce retour ad uterum est fortement marquée d'ambivalence. Il signifie en même temps et contradictoirement une aspiration au repos, à la sécurité, à la régénération, qui trouve une correspondance avec « le corps flottant » (Catteau, 2008) caractérisé par la « capacité à se laisser flotter, à se laisser équilibrer par l'eau et aussi aspiration à l'épreuve, à la difficulté, à la souffrance ».

Il y a une troisième dimension symbolique à l'eau. C'est la profondeur, l'espace

subaquatique en tant qu'enfer liquide. Cette verticale descendante n'est pas sans référence à la figure mythique des sirènes, mélange de danger et de fascination pour le « sous la surface de l'eau ». L'expérience du corps flottant c'est aussi le stade de l'épreuve. Il se construit à partir de l'immersion complète et cette situation fait naître des émotions nouvelles celle de la crainte du remplissage et de l'engloutissement. Aussi ne pourrait on pas voir dans cette dimension symbolique de l'eau une autre dimension symbolique relative au contexte de formation et considérer que les notions de remplissage et de l'engloutissement peuvent y trouver une signification ? Ainsi cette crainte du remplissage et d'engloutissement ne peuvent elles pas être rapprochées d'une manière de concevoir un rapport au savoir pour Gilles ?

Après avoir caractérisé certaines dimensions symboliques du milieu aquatique, il s'agit de pouvoir apporter un éclairage à la singularité construite dans le rapport du sujet avec ses expériences du milieu aquatique à partir d'éléments issus de la psychanalyse.

- Ambivalence de l'eau

L'eau n'est pas chargée d'une signification fixe mais elle induit aussi bien symboliquement que physiquement des associations qui reposent sur l'ambivalence. D'un point de vue anthropologique Eliade (1959) insiste sur l'idée que le symbolisme des eaux « implique aussi bien la mort que la renaissance ». D'un point de vue philosophique, « l'eau substance de vie est aussi substance de mort pour la rêverie ambivalente » (Bachelard, 1942).

De la même manière, les propriétés physiques de l'eau se présentent sous le jour de l'ambivalence : ainsi, la poussée d'Archimède s'oppose à la pesanteur. Dans le registre des sensations éprouvées l'eau peut être appréhendée comme une enveloppe protectrice.

En ce sens, cette sensation se rapproche du caractère fondamentalement maternel qui lui est attribué « l'eau nous porte, l'eau nous berce, l'eau nous endort » (Bachelard, 1942). La prise en compte de cette ambivalence dans le cadre de ma recherche offrira un élément d'interprétation aux blocages inconscients à l'œuvre dans la pratique professionnelle de Gilles en natation.

- L'eau qui entoure avec sa pression

Par sa fonction contenante, l'eau qui entoure avec sa pression peut être vécue comme une enveloppe protectrice. Elle peut favoriser l'identification corporelle par l'enveloppement

de ce que Anzieu a nommé le « Moi-peau »⁹ (Anzieu, 1985) et ainsi développer le sentiment d'existence. De ce moment où la parole n'est pas encore advenue, en deçà des mots, Freud précise « le Moi est finalement dérivé de sensations corporelles, principalement de celles qui ont leur source dans la surface du corps. Il peut ainsi être considéré comme une projection mentale du corps » (Freud, 1927). L'enveloppe psychique s'étaye sur la peau. Cette peau doit aussi être entendue dans le sens où l'on peut dire être bien ou mal dans sa peau.

Le concept de « Moi peau » participe d'un processus d'individuation au sens de Jung c'est à dire un processus de différenciation qui a pour but de développer la personnalité individuelle. Pour ma recherche, il sera intéressant d'identifier le rapport à l'eau construit par Gilles. A travers cet éclairage, des assignations subjectives ne pourraient-elles pas aider à comprendre les raisons de l'écart entre son savoir et le savoir transmis ?

- Apesanteur et profondeur de l'eau

La caractéristique physique de portance de l'eau associée à la symbolique maternelle qu'elle véhicule en font un espace se prêtant particulièrement *au holding* développé par Winnicott (1969). Il est la manière dont la mère porte l'enfant. Il est le soutien lors duquel la mère tout ensemble maintient, contient, retient tant physiquement que psychiquement son enfant immature. Cette notion recouvre également les relations qui s'établissent à partir des capacités de la mère de comprendre et répondre aux appels du bébé, et pour l'enfant des capacités d'appeler sa mère et de moduler ses appels . « La qualité du holding permettra de supporter la brèche ouverte entre la mère et l'enfant par la séparation de la naissance » (Legrand, 1998).

Cela signifie que cette fonction de maintien est le soutien lors duquel la mère tout ensemble maintient, retient, contient tant physiquement que psychiquement son enfant, en tant que garante de son Moi naissant. Ainsi la façon dont la mère va, de manière plus ou moins sécurisante, manipuler son bébé, le contenir, le maintenir, le porter , sera fondamentale pour la construction de son identité, de son sentiment d'être en sécurité.

Ce rapport particulier ne permettrait-il pas de questionner la nature du rapport construit et entretenu par Gilles au milieu aquatique ? Ne pourrait-on pas établir, en référence à la notion de holding, un lien avec sa manière d'enseigner, en déplaçant la relation mère-

9 « Par « moi peau » je désigne une figuration dont le Moi de l'enfant se sert au cours des phases précoces de son développement pour se représenter lui même comme Moi contenant les contenus psychiques, à partir de son expérience de la surface du corps. Cela correspond au moment où le Moi psychique se différencie du Moi corporel sur le plan opératif et reste confondu avec lui sur le plan figuratif »

enfant à celle d'enseignant-élève ? Comment Gilles envisage-t-il l'acte d'enseignement en natation dans son rapport aux élèves ? Existerait-il un décalage avec les contenus de formation au point de ne pas en faire usage ?

- L'eau espace « d'étrangeté »

L'eau en tant qu'ancien milieu naturel constitue pour le sujet un espace familier. Elle peut aussi être appréhendée comme un milieu étranger au regard des caractéristiques physiques du milieu aquatique et des nécessaires adaptations que cela impose à l'individu pour y évoluer.

Ce double caractère du milieu aquatique renvoie à la notion « d'inquiétante étrangeté », telle que défini par Freud. Elle correspond selon Menès (2004) à

- un phénomène angoissant mais distinct de l'angoisse au sens où si tout affect lié à une émotion est transformé en angoisse par le refoulement, alors dans l'état angoissant il y a un retour du refoulé. Cette sorte d'angoisse serait celle de l'inquiétante étrangeté.

Ici l'angoisse peut être assimilée au malaise originel, à savoir la dépendance pour survivre à un extérieur qui échappe. Dès lors, n'est-il pas possible de penser que Gilles est aussi tributaire, pour sa « survie » à enseigner la natation d'un extérieur qui lui échappe, c'est à dire d'un savoir dépendant de ce qui est amené en formation notamment ?

- un phénomène rattaché au connu qui n'apparaît qu'à propos de choses familières, habituelles depuis longtemps, mais qui ont un caractère d'intimité, de secret, de caché, de dissimulé. Ce qui était sympathique se transforme en inquiétant, troublant. Autrement dit le refoulement a transformé quelque chose de familier qui aurait dû demeurer caché, secret, en autre chose.

Il s'agirait alors de s'interroger à ce qui renvoie, dans le rapport entretenu par Gilles à la natation, à ce « familier étrange » à savoir son expérience de l'enseignement de la natation. Mais aussi de questionner ce « non familier intime » (Menès, 2004) qui correspondrait au milieu aquatique.

L'orientation psychanalytique n'est pas spécifique à la question de l'acte de nager et de la natation. Néanmoins cette pratique et son enseignement, fondés sur le passage du terrien au nageur impliquent la prise en compte des affects, des émotions liées à la confrontation au

milieu aquatique. La prise en compte de cette orientation dans ma recherche permettra d'explicitier les effets de ce contexte sur les processus de transmission appropriation des contenus « natatoires ».

IV. 3 Concepts

IV.3.1 Sujet divisé

Dans le champ de la psychanalyse le concept d'être humain divisé apparaît dans la théorie Freudienne. La prise en compte du postulat de l'existence d'un inconscient détermine un inconscient qui divise ou clive les sujets. Dans sa seconde topique, Freud structure le psychisme à travers trois instances le Ça, le Moi et le Surmoi (Freud, 1923).

Le Ça correspond au siège des pulsions dans le psychisme, c'est à dire au désir exprimé sans aucune civilité ou retenue morale ou sociale.

Le Moi est l'instance psychique de l'imaginaire qui concerne la façon dont le sujet s' imagine, se perçoit dans la réalité sociale. Autrement dit c'est la représentation qu'un sujet a de lui même.

Le Surmoi , hérité du complexe d'Oedipe, est l'instance psychique responsable de l'intériorisation, du rappel des interdits fondamentaux, et du rappel à la loi. Cette intériorisation des forces d'interdictions installe l'injonction de culpabilité et de morale chez le sujet. Cela signifie que le Surmoi correspond à l'intériorisation de tous les devoirs et interdits de la société.

Pour ma recherche, cette organisation du psychisme permet d'envisager un sujet enseignant en didactique divisé entre raison et désir¹⁰, dans la situation didactique. Ainsi la non utilisation des contenus de formation n'est elle pas la trace de cette division : l'instance surmoïque « tu dois utiliser les contenus du stage » serait empêchée par l'instance pulsionnelle, le « Ça ne me dit pas » ou encore le « Ça me dit de ne pas » ?

Il est possible d'associer à ces trois instances la notion d'idéal du moi ou de moi idéal. L'idéal du moi désigne les valeurs positives auxquelles aspire le sujet, liées au narcissisme. Le

10 Voir définition page 46

moi idéal désigne une instance reposant sur un idéal de toute puissance fondée sur le narcissisme infantile. Cette distinction, non présente chez Freud, sera amenée par Lagache (1958) qui oppose « Idéal du moi - Moi » et « Moi idéal - Ça ».

Le moi idéal se rapporte au sujet se percevant comme idéalisé. Autrement dit « l'idéal du moi » serait « ce que j'aimerais être » face au « moi idéal », « ce que j'ai été d'idéal ».

La non utilisation des contenus de formation ne refléterait-elle pas pour moi une atteinte narcissique à ce que j'aimerais être « un bon formateur » ou un « formateur apprécié et reconnu » ? Ce désir d'être reconnu comme bon formateur ne correspond-t-il pas à la convergence de mon narcissisme et l'identification à l'image paternelle, à savoir la capacité à être obéi sans avoir à commander, c'est à dire à ce que j'aimerais être d'idéal ?

Pour Gilles ne pourrait-on pas penser que ce qui est amené en formation est une source de déplaisir ? En cela, n'est il pas possible que les choix d'enseignement opérés par Gilles traduisent une division entre l'instance d'idéal du moi comme identification à un modèle, celui de la formation par exemple, et l'instance du moi idéal à travers un moi plaisir, souhait de plaisir, de désir qui se manifesterait lors des séances natation par des choix didactiques et pédagogiques distincts de ceux transmis en formation ?

A partir de l'élaboration théorique de Freud, Lacan construit la notion de sujet autour du clivage entre « le je et le moi ». Pour Lacan, le sujet n'est ni le personnage social, ni le l'homme idéal, il est « être de désir » dans le sens où il est ce qui permet et conduit le désir chez l'être humain.

« Le sujet, c'est ce que le signifiant représente pour un autre signifiant » (Lacan, 1963). C'est à dire que le sujet n'a pas d'être en soi. Il est issu de l'effet du langage, du sien mais aussi et surtout de celui de l'autre. En d'autres termes, le sujet se caractérise à travers ses actes de langage en tant qu'ils prennent un sens particulier, le signifiant, pour un autre être humain.

Il ne se manifeste que par les « formations de l'inconscient » (Freud, 1921), à travers l'effet de l'équivoque du langage qui « lui impose une part d'indétermination et d'incertitude ». (Montagne, 2011). « Ce sont les écarts entre ce qu'est le sujet, ce qu'il dit, ce qu'il ne peut pas dire, ce qu'il dit sans le vouloir qui l'incomplètent et lui barrent l'accès à la connaissance de ce qu'il est vraiment » (Montagne, 2011).

Aussi, ne pourrait on pas croire que la relation de parole établie en formation fait

advenir des manifestations de l'inconscient, constitutives d'un certain rapport au savoir transmis ? Comment la parole du formateur, de la formation est perçue et reçue par Gilles ? Que peut il en faire ? Il s'agira de procéder à un travail de déchiffrement des effets de l'inconscient dans la parole de Gilles susceptible d'offrir des pistes interprétatives à ce questionnement.

A partir du cadre théorique proposé par Freud, Lacan (1953) élabore une autre structure psychique du sujet organisée autour de l'articulation entre « Réel », « Symbolique » et « Imaginaire ».

A ne pas confondre avec la réalité, le Réel ne représente pas la réalité. Il est une partie de notre être qu'il est impossible de décrire ni par des mots ni par des images. Il désigne ce qui est sans que l'on puisse le prévoir ou l'éviter et qui reste définitivement en soi. Il devient alors la limite du savoir, limite à partir de laquelle rien ne peut être appréhendé. « Le Réel devient alors l'impossible » (Lacan, 1953). Dans le champ de la didactique clinique en EPS développée par Terrisse (1994), il semble opérer quand l'on peut observer chez un enseignant un décalage entre ce qu'il voulait faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire, entre ce qu'il fait et ce qu'il ne peut pas en dire.

Le Symbolique correspond à l'instance psychique responsable du langage et des effets d'agencement de relation entre les mots qu'émet et reçoit un sujet dans ses liens avec les autres. Autrement dit, c'est une façon de se représenter le monde en parlant. Il est ce qui relève du registre du langage, plus précisément la structure du langage, l'ordre symbolique. « Faire tomber le Réel dans les failles du Symbolique cela peut améliorer la vie du sujet » (Labridy, 1990).

Même si pris dans la situation didactique, entre ce qu'il enseigne et ce qu'il peut en dire, l'enseignant n'a pas toujours conscience de ce qu'il réalise en classe, ce que la formule « à son insu » peut traduire. Elle rend compte du fait que le sujet ne peut pas tout dire « le symbolique ne recouvre pas tout le réel » (Porge, 2000).

Dernière des trois instances composant la structure psychique lacanienne, l'Imaginaire renvoie aux images, aux représentations, aux phénomènes d'identification, à ce qui relève de la signification imagée du monde, du sens ou de l'imagination. C'est à dire ce qui relève du domaine de la représentation humaine soumise aux lois du langage. Dans le cadre de la situation didactique, on peut repérer des écarts, comme autant de divisions du sujet, entre ce

que l'enseignant veut faire (son idéal, ses intentions) et ce qu'il peut faire (la contingence de la situation d'enseignement, ses décisions).

Par conséquent, n'est il pas possible d'interroger l'objet de cette recherche à l'aune de la division entre ce que Gilles voudrait faire, en référence au registre de l'Imaginaire, comme image d'un modèle à reproduire et ce qu'il peut en faire ou plutôt ce qu'il ne peut s'empêcher de faire, comme manifestations du Réel. La non utilisation des savoirs transmis en formation ne pourrait-elle être interprétée du côté du Réel, en ce sens que leur usage n'est pas possible pour Gilles ?

Selon Carnus (2010) trois présupposés fondent et alimentent une théorie du sujet enseignant en didactique. Le sujet enseignant est singulier au sens où il se crée un espace de liberté dans lequel il évolue au-delà des contraintes institutionnelles et contextuelles lié à son histoire personnelle, professionnelle. L'enseignant, en tant que sujet, est assujetti aux signifiants de l'autre. Les multiples assujettissements notamment institutionnels sont de nature à engendrer un ensemble de déterminations à la fois comme ressources et contraintes pour l'enseignant.

Enfin l'enseignant est divisé d'une part entre une sphère privée et une sphère publique qui constitue son épistémologie professionnelle et personnelle (ce qu'il sait et ce qu'il est supposé savoir ; ce qu'il est et ce qu'il est supposé être). Il est ensuite divisé entre des motifs « raison » et des motifs « désir » (la contrainte ou le plaisir ; suivre son plan ou tenir sa classe). Enfin, il est divisé entre conscient et inconscient (ce qu'il dit qu'il fait et ce qu'il fait ; ce qu'il faut qu'il fasse et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire). Les pré-supposés d'assujettissement et de singularité s'intègrent dans la division du sujet.

Pour ma recherche, la non utilisation des contenus de formation n'est elle pas significative de ces trois dimensions ? Singulier dans la mesure où les causes à cette non utilisation sont propres à Gilles et renvoient à son épistémologie qu'il s'agira d'interroger. Assujetti dans la mesure où l'on peut émettre l'hypothèse que le cadre de la formation n'est pas sans effets sur l'activité de Gilles. Enfin divisé dans le sens où les manifestations inconscientes à repérer, entre ce qu'il dit qu'il fait et ce qu'il fait, ce qu'il faut qu'il fasse et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire, sont autant de traces de la division du sujet.

La prise en compte de la singularité du sujet enseignant offre des traces de ses

divisions à travers le suivi de la temporalité du savoir. Carnus (2002, 2010) transpose la notion du déjà là freudien chez le sujet enseignant pris dans la situation didactique. Le déjà là s'entend comme les filtres hérités de l'expérience passée qui modifient et biaisent les objectifs de l'enseignement. Elle identifie notamment un déjà là décisionnel (2002) comme partie cachée du processus de décision de l'enseignant et l'influençant de manière latente et constante.

Le déjà là est constitué de trois pôles : un déjà là conceptuel au sens de ce qui fait sens, un déjà là intentionnel au sens de ce qui est visé, et un déjà là expérientiel au sens de ce qu'il a déjà vécu comme expériences d'enseignement ou comme expérience corporelle personnelles. Ces instances agissent comme des « filtres de l'action didactique » (Loizon, 2004).

Si les situations didactiques dans lesquelles Gilles enseigne sans tenir compte des contenus reçus en formation sont passées au filtre de ces déjà là, ne serait il pas nécessaire d'interroger ces déjà là pour identifier leur degré de décalage avec mes déjà là de formateur ?

IV.3.2 L'impossible à supporter

Ce que Freud et Lacan nous ont transmis, c'est la dimension de l'impossible. Plus précisément, cela signifie le refus d'être confronté à la satisfaction pleine et totale de son désir, aboutissement qui équivaldrait à la fin de la possibilité de jouir. Cet impossible développe des comportements et attitudes qui amène chacun à préférer jouir du non jouir plutôt que de ne plus pouvoir jouir.

Ne pourrait on pas penser que la non utilisation des savoirs reçus soit pour Gilles une source de satisfaction ? Y aurait-il dans l'enseignement de la natation une satisfaction à l'utilisation des contenus de formation ? Ce non usage des savoirs placerait-il Gilles en situation d'éprouver une forme de plaisir à ne pas être satisfait de lui ou encore à ne pas satisfaire les attentes lors des temps de formation ou d'enseignement ?

La notion d'impossible se retrouve chez Freud (1925) notamment quand il définit les trois « métiers qui semblent impossibles » à savoir gouverner, éduquer et soigner. En d'autres termes, enseigner/éduquer apparaît comme une tâche impossible au sens où l'on est sur

d'échouer.

L'analyse du texte de Freud réalisée par Cifali (1999) à travers la différence entre « il semble » et « il semble presque » montre qu'il serait moins question d'échouer que d'avoir un succès insuffisant

Pour chacun de ces trois métiers, on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant. L'impossibilité serait liée à l'absence de réussite au regard des objectifs fixés.

Ne pourrait-on pas penser, dès lors, que cette certitude vient s'opposer à des contenus de formation organisés en vue d'une finalité ? En conséquence, Gilles, confronté à ce paradoxe, renoncerait-il à l'appropriation de ces savoirs ?

De cet impossible Lacan en a fait son symptôme. Il l'a nommé le Réel, à savoir ce qui se dérobe, interpelle, immerge chacun d'entre nous, nous soumet et nous condamne à ne pas trouver les mots pour le dire tout en essayant, mais en vain, de l'appréhender. Lacan associe l'impossible à supporter au Réel que vit le patient lors de la cure : « la clinique, c'est le Réel comme « impossible à supporter » » (Lacan 1977).

Le Réel est une des trois instances structurant le psychisme chez Lacan. Il désigne « dans la réalité du sujet un point qui échappe ou résiste à la symbolisation » (Lacan, 1974).

En d'autres termes l'impossible à supporter peut difficilement se mettre en mots et conduit le sujet à en être submergé, parfois jusqu'au passage à l'acte. Le passage à l'acte est entendu comme une conduite inattendue d'un sujet qui témoigne d'un impossible à dire faute de trouver les mots pour dire une part de son désir ou de son insupportable. Le sujet en vient à une action physique, souvent destinée à rompre le cadre matériel ou relationnel qui l'entoure.

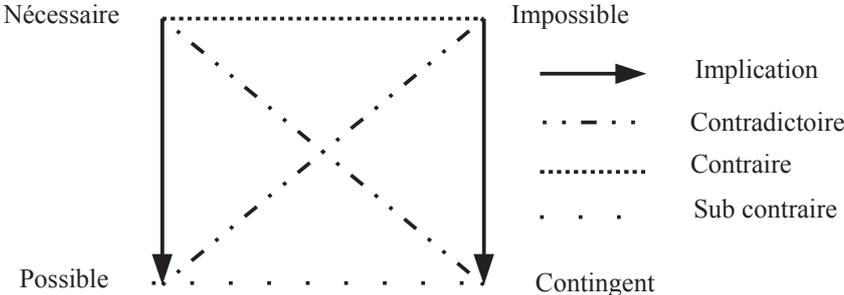
La définition d'un Réel comme impossible à supporter vient corriger ce que Lacan avait dit préalablement : « le réel c'est l'impossible ». Dire que le réel c'est l'impossible est très différent de dire : le réel c'est l'impossible à supporter.

Le Réel comme impossible renvoie à un réel qui surgit d'une impasse de la formalisation, qui ne cesse pas de ne pas s'écrire, c'est ce qui ne peut pas advenir, et qui, au moment même où il apparaît comme un paradoxe, comme produit et rebut du symbolique — dont il dépend —, ne cesse d'échapper à la machine signifiante.

L'impossible à supporter c'est autre chose. Le Réel comme impossible à supporter se sépare de l'écriture logique. « Supporter », au cœur de la formalisation impossible, évoque la

dimension de la charge, du poids et même de la souffrance. Le « Réel est l'impossible à supporter » pour le patient car pour lui l'impossible à supporter se présente comme une urgence, comme un débordement du corps ou de la pensée.

En se référant au carré modal, qui établit les relations entre les modalités de la logique aristotélicienne, il est possible de cerner davantage ce qui distingue l'impossible de l'impossible à supporter rapporté à notre cadre de recherche. Il peut se définir à partir de quatre modalités qui organisent ce réseau de relation : le nécessaire, le contingent, le possible et l'impossible.



Le nécessaire traduit ce qui ne peut ne pas être, ce qui est obligatoire, indispensable. Le contingent est ce qui peut ne pas se produire, le « probable imprévisible » (Montagne, 2011). Le possible correspond à ce qui est réalisable, éventuel. Enfin, l'impossible est ce qui peut ne pas arriver, « ce qui insiste à ne pas s'inscrire » (Cathelineau, 2001). L'articulation de ce cadre avec la problématique de notre cadre de travail pourrait dès lors se traduire ainsi :

Modalités	L'utilisation des contenus de formation
Nécessaire	Il est indispensable d'utiliser les contenus de formation
Contingent	Il n'est pas nécessaire d'utiliser les contenus de formation
Possible	Il est possible d'utiliser les contenus de formation ou pas
Impossible	Il est impossible d'utiliser les contenus de formation

Pour ma recherche il serait intéressant de pouvoir identifier sur quels pôles Gilles situe ma parole, en tant que savoir lui étant proposé.

Le réseau de relation entre les quatre sommets de ce carré s'établit à partir de logiques,

telles que symbolisées ci dessus :

· · - · · contradictoires

..... contraires

..... sub-contraires

→ d'implication

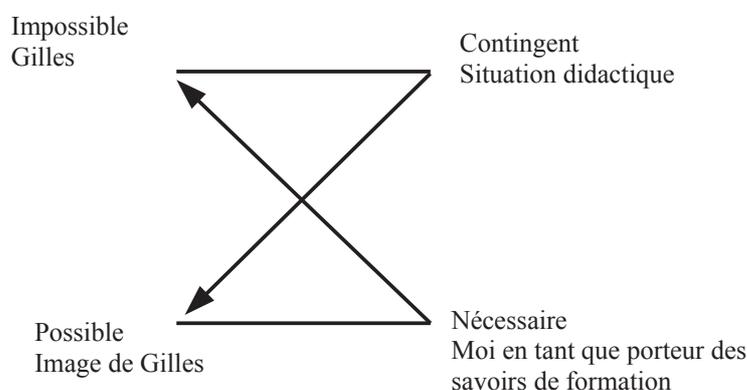
La relation contradictoire correspond à des situations qui s'opposent en qualité et quantité. Elle se caractérise dans les relations entre le Nécessaire, à savoir utiliser les contenus de formation, et le Contingent, en tant qu'il n'est pas nécessaire de les utiliser ; ou encore entre l'Impossible et le Possible d'en faire usage.

La relation entre le Nécessaire et l'Impossible traduit une logique contraire à partir de laquelle les causes du blocage de Gilles à utiliser les savoirs de la formation pourraient être interprétées.

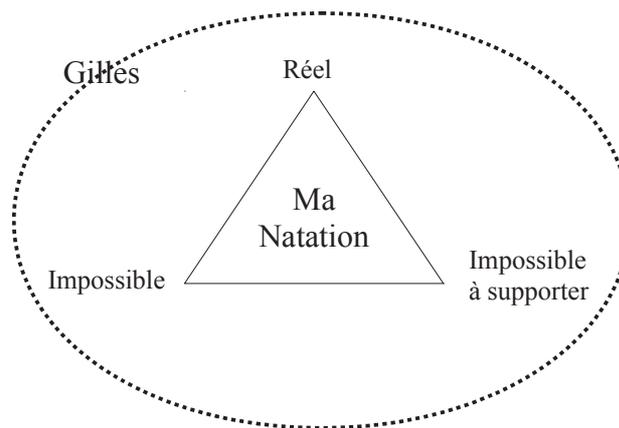
Entre le Nécessaire et le Possible, l'Impossible et le Contingent se noue une logique d'implication. Cela signifie que la nécessité à se servir des contenus de formation impliquerait la possibilité d'en faire usage. De la même manière, le Contingent impliquerait la manifestation d'une impossibilité de Gilles à utiliser ces contenus lors des séances d'enseignement.

On pourrait faire l'hypothèse que la logique d'implication permet d'envisager que l'Impossible devienne possible par l'intermédiaire du Contingent, en référence à Juranville (1994). En d'autres termes et pour mon cadre de recherche la contingence caractérisée par la situation d'enseignement permettrait à l'impossible d'advenir en tant que manifestation du Réel.

Dés lors, la question du rapport au savoir de Gilles aux contenus proposés en formation pourrait se traduire sous la forme suivante :



En référence aux travaux de Lacan cités ci-avant, Terrisse (2004) précise que « l'épreuve renvoie à la rencontre avec le Réel, un « impossible à supporter » ». Par ailleurs, en s'appuyant sur la place centrale qu'il accorde au savoir dans son triangle didactique revisité et dont il dit qu'il n'est « pas tout transmissible », ne pourrait-on pas y voir un parallèle avec la question de la transmission des contenus de natation. Autrement dit, « ma natation » dans l'épreuve de la situation de formation et de la situation d'enseignement est elle transmissible à Gilles ? N'est elle pas une part de son impossible ?



En didactique clinique, l'« impossible à supporter » est un outil conceptuel pour analyser les manifestations (en paroles et/ou en actes) d'un sujet confronté à l'« épreuve » de l'enseignement. Il révèle un écart entre ce que le sujet enseignant sait qu'il faut faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire, écart révélateur de la division du sujet.

Cet outil rend compte du fait que la situation devient "insupportable" à l'enseignant, pour des raisons qui lui appartiennent et qui ne peuvent toujours être conscientes au moment où elles se manifestent.

Le sujet enseignant ne peut pas tout maîtriser d'un point de vue didactique du fait qu'il est souvent divisé entre le dire et le faire, entre ce qu'il planifie et ce qu'il réalise sur le terrain. Le concept d'« impossible à supporter » permettra également de d'identifier et de comprendre les choix didactiques et pédagogiques des enseignants. Dans le cas de Gilles, n'est il pas possible d'avoir recours à ce concept comme piste interprétative des effets de l'inconscient à l'œuvre face au non usage des savoirs transmis en formation ? Entre ce qu'il veut faire, fait ou ne fait pas et ne peut s'empêcher de faire, ainsi qu'entre ce qu'il en dit et ne peut pas dire, ce

concept pourrait caractériser son statut de sujet divisé.

IV.3.3 Pulsion

« Au delà du principe de plaisir » (Freud,1920) est l'essai qui introduit la dynamique des pulsions de vie et de mort, et où les conduites de répétition sont envisagées comme traitement de l'excitation. Freud note l'importance du constat de contradiction qui se dégage entre la compulsion de répétition et le principe de plaisir . Quelles satisfactions y a t il à répéter des vécus d'insatisfaction ? Il émet des doutes quant à la possibilité qu'elles soient liées à la satisfaction d'un désir

Cette compulsion est d'abord décrite comme une défense visant à lier, intégrer des expériences indésirables. Puis il associe cette contrainte à la pulsion de mort . Pour lui la pulsion vise la décharge absolue de l'excitation afin de rétablir cet état antérieur qu'est l'inanimé.

Selon Freud le travail de la pulsion de mort se reconnaît à travers la compulsion de la répétition. Les pulsions de vie que sont les pulsions sexuelles et d'autoconservation servent au renouvellement de la vie. Un bon fonctionnement pulsionnel passe par le fait que la pulsion de vie soit employée à lier la pulsion de mort. Sauret (2008) la définit de la façon suivante : « elle rend compte de la détermination du sujet par l'absence de détermination biologique - ce silence des pulsions -, dont Freud parle en termes d'énergie fondamentale nécessaire au fonctionnement psychique ».

En d'autres termes, il y aurait dans la vie psychique de tout être humain un principe directeur, la pulsion de mort, caractérisé par des conduites paradoxales de destruction et d'autodestruction, bien plus fort que l'aspiration au bonheur, à la guérison ou à la quête du bien. Pour Gilles, ne pourrait-on pas penser que la résistance à utiliser les contenus de formation témoigne d'une complaisance à rester dans des situations, qu'il sera nécessaire d'identifier, où il se retrouve pris en défaut ? N'est il pas possible d'envisager que la répétition de ces expériences revêt pour Gilles une forme de satisfaction à vivre des situations dans lesquelles il éprouve du déplaisir ? En reprenant à mon compte la proposition freudienne de demander au sujet de considérer la part qu'il prend au malheur dont il se plaint (1901), il s'agira alors d'identifier la propre part de Gilles au désordre dont il se plaint, ou devrais-je dire

dont je me plains.

Lacan (1963) élève la pulsion au même titre que l'inconscient, la répétition et le transfert, au rang des quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse. Il considère les pulsions comme fondamentalement différentes de besoins biologiques. Le principe de la pulsion n'est pas d'atteindre un but mais de suivre sa propre tension, qui est de graviter autour de l'objet. La véritable source de jouissance étant le mouvement répétitif de ce circuit fermé.

Quatre termes caractérisent la pulsion : la poussée, la source, l'objet, la visée.

- L'excitation première étant d'origine organique, on peut dire que la source de la pulsion est la représentation psychique de l'organe excitable.
- L'excitation première étant une force ou poussée constante, la représentation psychique d'une telle excitation sera tout d'abord qualifiée d'active : c'est l'énergie psychique pulsionnelle. Par exemple, l'énergie psychique représentant la poussée de l'excitation de l'appareil digestif sera la faim, le regard sera l'énergie psychique de la pulsion scopique représentant l'excitation du globe oculaire, etc.
- L'excitation première étant saisie par l'appareil psychique comme un déplaisir, la visée de la pulsion sera toujours, nécessairement, la satisfaction de l'énergie psychique mobilisée à cet effet, c'est-à-dire la suppression totale, ou au moins partielle, de la représentation psychique de l'excitation première.
- Puisque la pulsion est le représentant d'une représentation psychique d'une excitation organique interne, l'objet de la pulsion est un objet indifférent à la source organique première. Si l'excitation organique première est une excitation de l'appareil digestif, par exemple, du pain, de la viande ou des yaourts satisferont la représentation psychique de cette excitation, la faim.

Autrement dit, la pulsion, concept majeur de la psychanalyse, est définie comme la charge énergétique qui est à la source de l'activité motrice de l'organisme et du fonctionnement psychique inconscient de l'homme. Elle est liée à la recherche d'une jouissance, en tant que satisfaction pouvant être désagréable, ou aux effets du désir. En cela, qu'est ce qui pourrait pousser Gilles à opérer un blocage à l'utilisation des contenus de formation à travers son fonctionnement psychique inconscient ? Y aurait-il pour lui une forme

de satisfaction à ne pas en faire usage ?

Cinq destins possibles accompagnent la pulsion : la réalisation, le refoulement, la sublimation, le retournement, et le renversement.

- La réalisation du désir de savoir chez Gilles signifierait en même temps sa satisfaction pleine et entière la fin de toute jouissance possible. Dans le cadre de ma recherche la réalisation partielle de la pulsion de savoir pourrait être interrogée, à travers les écarts entre ce dont Gilles tient compte et ce qu'il n'utilise pas.
- Le refoulement de la pulsion, en tant que disparition du désir lié à la pulsion, apparaît comme principe directeur des irruptions de l'inconscient. L'analyse des manifestations de l'inconscient à l'œuvre dans le fonctionnement psychique de Gilles devrait permettre d'en savoir davantage sur la pulsion elle même.
- La sublimation de la pulsion est ce qui serait à l'œuvre chez Gilles dans son désir de savoir comme forme socialement admise et transformée des pulsions primitives. Il n'en reste pas moins que les blocages à l'utilisation de ces savoirs viennent questionner cette voie.
- Le retournement permet d'exercer la pulsion sur soi et non sur l'autre. On devient l'objet de sa pulsion. Dans le cas de Gilles est-il possible d'envisager qu'il y ait identification à l'objet de sa pulsion et que, en conséquence, il passe d'un désir de savoir à un désir de montrer qu'il sait, en tant qu'effet narcissique ?
- Le renversement caractérise l'inversion de la pulsion. Le but de la pulsion se transforme en son contraire. Pourrait-on voir chez Gilles dans son opposition à utiliser les contenus reçus en formation un mécanisme de défense à une satisfaction pulsionnelle, par son renversement ?

Chez Freud (1915) la pulsion est une construction profondément symbolique et culturelle. Les chemins de la pulsion sont structurés par trois voies : la voie active (voir), la voie médiane (se faire voir) et la voie passive (être vu). Elle est par ailleurs organisée par les différents stades de notre vie tels que identifiés par Freud (1915) : stade oral, stade anal et stade phallique.

La principale qualité des pulsions est leur grande plasticité et, surtout, leur faculté de se déplacer et de se condenser. On dira alors volontiers que "l'on dévore sa bien aimée des

yeux", pour signifier cette condensation entre trois pulsions : la faim, le regard et une pulsion sexuelle partielle.

Concernant les savoirs reçus en formation, le postulat de départ relatif à leur non utilisation laisse entrevoir que l'orientation de la pulsion serait davantage du côté du renversement. Ne pourrait-on pas penser que le contexte de formation ainsi que ses contenus et leurs modalités de transmission s'inscriront en décalage avec le type et la forme de la pulsion à l'œuvre dans le désir de savoir de Gilles.

Bion (1959) avance l'hypothèse, à partir des énoncés de Klein, selon laquelle la mère n'est pas seulement objet d'amour et de haine, mais aussi objet de connaissance pour l'enfant. Il postule une « pulsion de connaissance », épistémophilique, fonctionnant au même titre que l'amour et la haine. C'est l'inconnu de l'objet qui donne naissance au désir épistémophilique et à la curiosité.

L'angoisse et la pulsion de connaître la mère s'amplifient chez l'enfant avec la découverte que celle-ci désire un autre que lui et qu'elle est l'objet du désir de cet autre. Ainsi « le désir de savoir sur le désir est au cœur du rapport du sujet à la connaissance » (Aumon, Mesnier, 1992). La situation œdipienne est celle où l'enfant questionne sa place d'enfant par rapport aux deux adultes qui sont ses parents.

Cette pulsion de connaître l'objet, marquée par une curiosité avide, prend au moment de l'œdipe la forme d'une curiosité sexuelle insatisfaite sur les relations des parents entre eux, sur cette fameuse « scène primitive » au cours de laquelle l'enfant a été conçu. Devant l'interdit sexuel, l'enfant peut faire un refoulement massif de sa libido ou prendre d'autres détours. Trois destins sont possibles face à cette curiosité sexuelle/intellectuelle.

Le premier destin voit la pulsion épistémophilique se renforcer de la pulsion sexuelle et subir avec elle la pression de l'interdit de savoir. Elle peut aussi être puissamment refoulée en même temps que la pulsion sexuelle, et elle disparaît en entretenant chez l'enfant une peur absolue de l'inconnu et de tout savoir nouveau. Enfin, elle peut être totalement sublimée, et le désir de connaître fait place à une curiosité intellectuelle désincarnée qui est elle-même sa propre fin.

Ne serait-il pas possible d'interpréter le non usage des contenus de formation par la pression d'interdiction exercée sur le fait de savoir ? Y aurait-il chez Gilles une angoisse à se confronter à des contenus emprunts d'inconnu ?

Au regard de son histoire personnelle à travers les rôles occupés : enfant, élève, étudiant, enseignant, directeur, les relations de savoirs nouées avec les parents, les enseignants, les formateurs, les pairs, ainsi que la diversité des objets de savoir, ne peut-on pas faire l'hypothèse que Gilles puisse se situer dans le dédale de ces trois destins ?

Il n'en reste pas moins à identifier les cheminements empruntés par Gilles afin d'apporter des pistes interprétatives à l'objet de cette recherche.

IV.3.4 Désir

Dans *Le Banquet*, Platon (± 380 av. JC) invite à réfléchir à l'essence même du désir en affirmant « ce qu'on n'a pas, ce qu'on n'est pas, ce dont on manque, voilà l'objet du désir ». Le désir conduit à la recherche de l'objet, ou du sujet que l'on considère comme étant une source de satisfaction pour nous-même. De façon générale, cette définition est celle proposée par le Larousse, à savoir l'action de désirer, d'aspirer à avoir, à obtenir, à faire quelque chose.

Étymologiquement le terme est construit sur la base d'un terme latin *siderus* pouvant signifier constellation astre, étoile. *Desiderare* signifie regretter l'absence de l'astre (le manque), du signe favorable de la destinée. Tout désir est la nostalgie d'une étoile. Il y a donc dans le désir la marque d'un manque, mais en même temps la dimension d'un projet, d'une quête, d'une recherche. Le désir implique donc une attente qui doit être satisfaite.

Pour Freud (1900) on ne peut désirer que ce que l'on a déjà connu. En d'autres termes, le désir serait issu d'une trace laissée par un ancien vécu de plaisir, le tout premier ressenti de plaisir. Il a pour but de reproduire la satisfaction laissée par cette trace originelle. Le désir est donc issu des premiers ressentis de plaisir et a pour objectif le souhait de revivre le plaisir.

Il y a toujours, selon Freud (1900), un écart entre la satisfaction attendue et la satisfaction obtenue, soit un défaut de satisfaction constitutif du sujet, et une absence radicale d'objet susceptible de le combler. Cet écart renvoie à la satisfaction absolue, satisfaction liée à la fonction de la mère nourricière et aimante. Devant cette satisfaction absolue, au-delà de l'attendu le désir ne peut plus être satisfait

C'est pourquoi le désir se définit comme un mouvement de retrouvaille d'un objet depuis toujours et à jamais perdu. Freud (1900) précise que ce mouvement est une « tendance et la réalisation de cette tendance ». Autrement dit, cela signifie que ce mouvement

correspond à la fois à la satisfaction de son accomplissement mais aussi au souvenir d'une expérience de satisfaction passée. Dans le cas de Gilles, serait-il possible de penser que les modalités de formation ne fassent pas écho au souvenir d'une expérience de satisfaction passée et en cela participe de sa réticence à utiliser les savoirs reçus ? Ainsi, les deux sens de visée et de regret définis par Freud (1900) dans sa conception du désir seraient en conflit.

Le désir, se caractérise par ce qui pousse à retrouver l'expérience de la satisfaction pulsionnelle d'origine, celle du remplissage. Le défaut de la satisfaction totale chez l'être humain le pousse à tenter de retrouver ce quelque chose qui pourrait le combler et dont il ne souvient que dans l'inconscient. C'est la poussée vers ce moment de retrouvaille qui est appelé désir.

Pour ma recherche n'est-il pas possible de voir ici que le rapport au savoir, du point de vue de la clinique, pris comme du désir porté sur un objet (le savoir), peut être envisagé comme ce moment de retrouvaille ?

Ne pourrait-on pas penser que cette satisfaction de remplissage est à l'œuvre dans le cadre de la transmission de contenus de formation, en ce sens que l'objet de savoir est nourriture ? Dans le cas de Gilles, de quelles façons la formation le nourrit-il ? Y aurait-il un lien entre le non usage des contenus de formation et la façon dont les modalités de transmission de ces savoirs ne viennent pas satisfaire la manière dont Gilles souhaite être nourri ?

Lacan s'est attaché à remettre au premier plan de la théorie psychanalytique la notion de désir découverte par Freud. C'est ainsi qu'il a été amené à distinguer la notion de désir de celle de besoin et de demande.

Le besoin peut se définir comme une exigence née d'un sentiment de manque. Il vise un objet spécifique et s'en satisfait. La demande est formulée et adressée à autrui, comme l'action de faire savoir que l'on désire quelque chose. Le désir naît de l'écart entre le besoin et la demande. Il ne peut se réduire au besoin dans la mesure où il ne vise pas un objet réel, mais fantasmé. Il ne peut, également, être réduit à la demande car il cherche à s'imposer sans tenir compte du langage et de l'inconscient de l'autre.

Pour Lacan (1957) « le désir s'ébauche dans la marge où la demande se déchire du besoin ». C'est à dire que la demande en tant que formulation d'un désir s'intéresse moins à

l'objet pour lui même. Elle se distingue en cela du besoin et peut être davantage envisagée comme une demande d'amour.

La mise en perspective chez Gilles, dans son rapport à la formation, de ce qui relève du besoin et de la demande ne permettra-t-elle pas d'accéder à ce qui se joue du côté du désir et expliciter les causes de l'écart constaté entre contenu transmis et contenus utilisés ?

Dans sa construction, Lacan a posé également que « le désir est la métonymie du manque à être » (Lacan, 1959). S'il on retient comme définition de la métonymie : la partie d'un ensemble prise pour un tout, alors le désir peut aussi s'entendre comme le désir d'être objet de désir.

Le manque à être peut se comprendre comme le manque à être l'objet du désir de l'autre. Par exemple, quand la mère part, le nourrisson peut alors ressentir ce manque à être l'objet de son désir à elle (la mère).

Pour mon étude, ne serait-il pas pertinent d'interroger ma position de formateur à travers le désir de satisfaction à constater que les contenus de formation transmis font écho au désir de savoir des enseignants. En ce sens, le choix d'un objet de recherche portant sur les causes de la non utilisation des contenus reçus en formation ne serait il pas un symptôme de ce manque à être ? Dans le cas de Gilles, serait il possible de croire que la réticence à utiliser les savoirs transmis procède du désir d'un manque à être l'objet de désir pour moi ?

IV.3.5 Jouissance

Le terme jouissance apparaît au XVI^e siècle pour désigner l'action d'user d'un bien aux fins d'en retirer les satisfactions qu'il est censé procurer. En 1503, il devient synonyme de plaisir, de joie, de volupté. Dans l'ouvrage Totem et Tabou Freud (1913) avance l'hypothèse qu'en tant que représentation du père, le totem, repose sur l'interdiction des deux crimes d'Oedipe : tuer son père et épouser sa mère. La jouissance tant attendue devient inaccessible : la mort du père entraînant la prohibition de l'inceste qui se trouve rétrospectivement instituée. En ce sens il permet d'illustrer que la société humaine est fondée sur un renoncement à la jouissance. Dès lors, on pourrait se demander dans le contexte de ma recherche s'il n'existe pas un décalage entre ce que Gilles peut prétendre retirer en terme de satisfaction dans le cadre de la formation et de l'enseignement de la natation et ce qu'empêche les règles et organisation qui structurent l'action de formation ainsi que l'enseignement de la natation.

La jouissance devient un concept dans l'œuvre de Lacan. En faisant une distinction entre plaisir et jouissance, Lacan situe celle-ci du côté de la recherche constante d'outrepasser les limites du principe de plaisir. «Le plaisir, c'est la jouissance qui s'arrête » (Sauret, 1997)

Le principe du plaisir tel qu'il a été établi par Freud est ce qui permet au psychisme d'éviter le déplaisir. Il est ce qui, loin de pousser à jouir, enjoint de jouir le moins possible. C'est un principe d'empêchement et de défense d'atteindre *Das Ding*, la chose, le plaisir ultime, jouir de la mère. Mais c'est aussi ce qui permet, en imposant de jouir le moins possible, de faire en sorte que ça dure le plus longtemps possible. Cette approche du plaisir est constitutive d'une forme de confusion.

N'y aurait-il pas un intérêt à pouvoir constater, dans l'enseignement de Gilles, ce qui limite et encadre sa satisfaction, et ce qui le conduit à dépasser parfois l'agréable ou le supportable, identifié comme point de jouissance ?

Les premières rencontres de l'enfant avec l'objet inscrivent des traces indélébiles dans l'appareil psychique en terme de plaisir ou de déplaisir. Si le sujet cherche à éviter le déplaisir pourquoi répète il des situations où il a à souffrir ? La référence à la pulsion de mort permet de saisir certains paradoxes liés au plaisir et à la jouissance, comme le fait de répéter de situations dont on se plaint. Ce constat amène Freud à postuler à un « au-delà du principe de plaisir » (Freud, 1920).

L'au-delà du principe de plaisir est ce que le sujet trouve quand il abandonne, par le bénéfice de ses actes et de ses dires, le principe de plaisir. C'est-à-dire, quand ce qu'il commet l'entraîne dans un résultat qui ne limite pas son plaisir, de satisfaire une part de sa pulsion de mort, et d'en jouir. En d'autres termes, on trouverait une satisfaction à vivre et répéter des situations dans lesquelles on éprouve de la souffrance.

L'au-delà du principe de plaisir ne peut pas être confondu avec plus de plaisir, avec la sensation d'un plaisir supérieur. C'est dans cet «espace» que se loge la jouissance qui peut aller jusqu'à la brûlure. C'est dans cet espace que la pulsion de mort qui nous pousse sans frein à jouir de tout, le plus possible, prend forme.

Pour Freud (1915), la pulsion de mort, s'opposant à la pulsion de vie qui tend à la réduction des tensions, se déploie pour ramener l'être humain à un état homéostatique . Elle peut se concrétiser par tout ce qui va engendrer de l'autodestruction. Dès lors, ne pourrait-on

pas lire les conduites de Gilles relatives à la non utilisation des contenus reçus en formation comme un désir de se placer en situation de difficulté, et d'en jouir ?

D'après Di Ciaccia (1999), à propos de la jouissance selon Lacan : « La jouissance est ce déplaisir qu'accompagne tout être parlant mais dont il ne peut se passer ». Elle se présente comme satisfaction paradoxale ou impossible (substance négative pour Lacan).

La jouissance lacanienne n'est pas le plaisir, elle est cette recherche qui peut aller jusqu'à la souffrance profonde. Autrement dit, la jouissance se rangerait du côté de la perte et de la dépense. A l'opposé, le plaisir consiste à ne rien perdre, à dépenser le moins possible, à s'économiser pour faire durer.

En appliquant la formule de Lacan «ce qui pense calcule et juge, c'est la jouissance» (1966), ne pourrait on pas penser que la non utilisation des contenus reçus en formation seraient des manifestations signifiantes du désir de Gilles, et par la même, une forme de jouissance ?

V. Méthodologie

Pour ce travail de recherche, le cadre méthodologique s'appuiera sur une démarche clinique orientée par la psychanalyse. Il s'agit ci-après de préciser les orientations de ce champ.

V.1 La clinique, une méthode de recherche

L'adjectif « clinique » vient du grec *klinikê*, qui signifie ce qui se fait près du lit des malades. Progressivement le terme clinique s'est détaché du champ médical pour s'étendre aux champs de la psychologie et notamment de la psychologie de l'éducation et de la formation.

Selon Giust-Desprairies (2003) « c'est à partir d'une écoute, en vue d'une appropriation par le sujet du sens latent, que la clinique, débordant son acceptation médicale restreinte, est devenue une perspective des sciences humaines. ».

La méthode clinique de recherche est l'ensemble des recherches qui se réalisent « au pied du lit ». Elle produit des savoirs sur un phénomène à partir du récit des sujets. Le chercheur s'intéresse à la parole du sujet qu'il rencontre et écoute à propos d'une expérience ciblée.

Comme le précise Revault d'Allonnes (1989) la démarche clinique est « une position méthodologique voir épistémologique » de construction de connaissances. Elle concerne tout autant les sociologues, ethnologues, travailleurs sociaux, ... « dès lors qu'ils se posent la question du sujet (histoire personnelle, expérience vécue, création continue de soi, ...) ou plus exactement celle de la subjectivité, de sa place dans le champ social, de ses rapports complexes avec le fonctionnement social ».

Dans le cadre de ma recherche, cette démarche clinique permettra d'étudier la singularité du cas Gilles dans la façon dont son rapport au savoir se construit et comment il se concrétise dans le contexte de la natation, entre contenus reçus en formation et mise en œuvre dans son enseignement.

V.2 La clinique d'orientation psychanalytique

En considérant dans la démarche clinique à la fois la contextualisation de l'activité de l'individu et aussi le conflit psychique, inhérent à la conduite humaine, l'orientation psychanalytique offre une façon d'interpréter les processus d'acquisition des savoirs.

L'approche clinique d'orientation psychanalytique est sensible aux vérités de l'inconscient, à la nature pulsionnelle des choix existentiels et aux conflits identificatoires. Elle permet de mieux comprendre impasses et réussites dans les transmissions des savoirs par exemple.

L'apport de la psychanalyse est mobilisé par Chiland (1999) quand elle expose que l'entretien clinique est « un échange asymétrique de paroles avec autrui, une communication complexe, verbale et non-verbale. Entre les deux interlocuteurs se jouent des processus d'identification, des mécanismes de projection et des éléments transférentiels et contre-transférentiels qui nécessitent pour le psychologue d'avoir été formé à l'entretien clinique ».

Le transfert peut être défini comme la nature de la relation qui existe dès que deux êtres humains sont en présence. L'un suppose à l'autre certaines qualités et lui accorde un « amour » pour cela. Ce concept est issu de la cure où le patient suppose au psychanalyste le savoir sur ce qui le fait souffrir et le savoir de la guérir. Le patient pose donc l'analyste comme un « sujet supposé savoir ». Le contre transfert est la réponse au transfert de l'autre.

C'est à partir du point de vue de la psychanalyse que la parole de Gilles sera sollicitée et interprétée. La parole est ce que l'être humain fait du langage, en tant que faculté à communiquer, et de la langue, en tant que structure syntaxique et lexicale. Pour la psychanalyse, il n'en ferait néanmoins pas ce qu'il veut : « vous ne pensez pas qu'on sait ce qu'on dit quand on parle » (Labridy, 2017). La parole produite serait toujours sous tendue d'affects. Les mots ont un effet opératoire qui dépasse l'effet syntaxique, un effet subjectif.

Pour caractériser l'imbrication de l'être qui parle avec ce qu'il dit, Lacan (1979) emploie le terme de « parlêtre », c'est à dire un être humain parlant, un être qui ne serait que parole.

Dès lors, le fonctionnement subjectif, psychique de Gilles pourrait être interprété par l'interprétation de sa parole. Cette analyse permettrait de produire une connaissance sur sa

structure psychique, comme piste de réponse à ma question de recherche.

V.3 L'entretien comme méthode de recherche

L'entretien clinique de recherche se conçoit comme une méthode de recherche en sciences humaines. Il vise à susciter une parole dans une relation entre interviewer et interviewé. Cet outil de recherche, inspiré de la psychanalyse thérapeutique, est pertinent dans la mesure où il permet « de comprendre comment un sujet fonctionne et la façon dont ce fonctionnement explique ses choix, ses conduites, ses sentiments à l'œuvre dans ses relations » (Jovenet, 2010).

Utilisé dans le champ de la clinique d'orientation psychanalytique, cet outil, en prenant appui sur le postulat de l'inconscient, a des conséquences sur les éléments qui le caractérisent, à savoir la conduite de l'entretien, la posture du chercheur, la prise en compte de son implication notamment.

Dans le cadre de l'entretien, des processus inconscients sont à l'œuvre entre le chercheur et le sujet, comme dans toute relation humaine. L'entretien vient questionner quelque chose du sujet qui fait symptôme pour le chercheur. Dès lors, l'écoute peut être parasitée par les attentes, les représentations faites sur l'objet, les propres expériences du chercheur. En avoir conscience, si possible, et les analyser « permet de les mettre un peu à distance et d'en limiter les effets négatifs » (Yelnik, 2005).

Le processus de distance mis en place par le chercheur lors des entretiens a pour but d'éviter, autant que possible, que son implication et les phénomènes de transferts réciproques ne constituent des obstacles. L'objectif pour celui qui mène l'entretien est de faciliter une parole authentique traduisant au mieux la personne et ce qu'elle dit. Il est alors préférable que le chercheur ne connaisse pas le sujet et que leur relation n'existe pas en dehors du moment de la recherche. Cette attitude de neutralité se conçoit aussi à travers des règles de confidentialité et d'anonymat. Une attitude distanciée et une rigueur du dispositif « peuvent seul(e)s permettre qu'un travail se fasse en évitant fusion et confusion » (Revault d'Allonnes, 1989).

La conduite de l'entretien par le chercheur doit permettre au sujet de suivre son propre fil. Le chercheur doit « s'effacer pour être à l'écoute de l'autre » (Castarède, 1983). La

méthodologie d'entretien retenue pour ma recherche fait référence à l'entretien non directif de recherche. Néanmoins, tout en laissant ouvert à la discussion, la prise en compte des thèmes à aborder qui ne sont pas les hypothèses de recherche, permet pour le chercheur de cheminer dans le fil de son travail.

Plusieurs points viennent préciser la conduite à tenir :

- Éviter d'introduire des questions sur son objet car « celui qui ne pose que des questions, n'obtient que des réponses » (Balint, 1966).
- Manifester une certaine, mais néanmoins relative, neutralité afin que les réactions de l'interviewer n'induisent, ni n'orientent la parole du sujet.
- Développer une attention flottante afin comme l'analyste de « fonctionner le plus librement possible dans sa propre activité inconsciente » (Laplanche et Pontalis, 1971), pour rebondir sur les mots chargés de sens utilisés par le sujet.
- Adopter une empathie bienveillante en prenant le sujet dans sa totalité et dans sa singularité sans porter de jugement sur ce qu'il dit.

« Ces principes de l'entretien dit « non directif » [...] ont pour but d'instaurer un climat de confiance dans la relation entre le chercheur et le sujet, de créer des conditions favorables à l'expression de l'interviewé, et, par là même, au recueil du matériel » (Yelnik, 2005).

Pour le recueil de données de cette étude, deux types d'entretiens ont été retenus : des entretiens non directifs et des entretiens que l'on pourrait qualifier de « semi non directifs » (Montagne, 2017). La non directivité dans les entretiens, initiée par Rogers (1962), réside dans le fait de permettre à un sujet la libre expression de sa communication dans l'entretien sans influence extérieure, tout du moins sans influence consciente. Les entretiens « semi non directifs », ont quant à eux pour objectif, tout en s'inscrivant dans la libre expression du sujet d'envisager préalablement à la tenue de l'entretien le champ de questionnement possible, voire de formuler des questions, mais qui ne sont pas posées.

Mon recueil de données s'est constitué sur la base de quatre entretiens, d'environ quarante cinq minutes chacun, réalisés avec Gilles, ainsi que de l'observation filmée d'une séance de natation conduite avec sa classe entre le deuxième et le troisième entretien. Cette méthodologie s'articule autour de deux dimensions :

- une dimension qui vise, dans l'enchaînement des différents entretiens, à adopter une logique d'entonnoir. Il s'agit, par la succession des entretiens, de venir questionner les hypothèses de recherche, en s'appuyant sur le portrait subjectif affectif du sujet dressé lors de la première rencontre. Cette articulation permettra lors du dernier entretien d'apporter une réponse à la question de recherche qui fait symptôme pour le chercheur.
- une dimension qui s'organise à partir de trois temps de recueil de données : un premier temps « anté » qui précède la séance, le temps de la séance, et un troisième temps « post ». Ce cadre renvoie à celui élaboré par Terrisse et Carnus (2013) autour de trois concepts empruntés à Freud et Lacan : le « déjà là », l'« épreuve » et l'« après coup ».

Pour ces deux auteurs, le déjà là désigne les filtres hérités de l'expérience passée, qui modifient et biaisent les objectifs de l'enseignant ainsi que les observations qu'il peut faire de son activité en classe.

L'épreuve : désigne l'activité de l'enseignant en situation avec ce qu'elle comporte d'ajustement à l'imprévu et d'écart éventuel avec l'attente de l'enseignant.

L'après coup permet de mettre cet écart en évidence par la comparaison entre les entretiens de déjà là et d'après coup. C'est à proprement parler le lieu d'une analyse clinique, soit le moment où « ça ne marche pas », en référence avec ce qui aurait dû se passer si l'enseignant n'avait pas modifiée la situation. En conséquence, l'enseignant n'est pas maître dans son institution.

V.4 L'analyse des données : l'interprétation du discours

L'analyse de données dans la clinique d'orientation psychanalytique repose sur l'interprétation du discours. S'il on considère que cette clinique se fonde sur une conception non pas explicative mais interprétative alors il s'agit de pouvoir attribuer un sens aux mots contenus dans le discours du sujet.

Ici le discours produit est entendu et toujours sous tendu par des affects, désir et fantasmes inconscients. L'analyse de la parole du sujet à travers la perception des éléments d'énonciation ouvre un accès à la réalité psychique singulière du sujet.

A partir du croisement entre ce que Gilles a dit et ce que j'en ai entendu, il s'agira d'identifier les manifestations de certaines dimensions de son inconscient. De cette implication entre le chercheur et le sujet émerge selon Cifali (1994) « une co-production d'un sens de ce qu'ils analysent ou vivent ».

Cette démarche passe par le repérage entre le dire du sujet, c'est à dire l'énonciation dans sa vérité subjective, et le dit qui relève de l'énoncé en tant que production langagière factuelle et descriptive. Ainsi, l'interprétation d'entretiens dans une démarche clinique permet de « ne pas refouler comme un non savoir, hors du champ, le dire du sujet, l'idée qu'il se fait de son mal, l'interprétation qu'il ne manque pas de s'en faire » (Brousse, 1997).

L'interprétation permet en recevant le savoir insu du sujet l'élaboration d'un autre savoir. Pour Blanchard Laville (2005) dans l'interprétation « se joue de l'après coup ». Elle explique cette notion « comme le fait qu'un événement passé, auquel du sens n'a pas été immédiatement accordé peut devenir signifiant rétrospectivement ». L'interprétation de la parole de Gilles me permettra de restituer sa logique, sa dynamique psychique et ainsi de « mettre en relation les éléments disjoints d'une configuration qui est au départ indéchiffrable et même impossible à repérer » (Passeron Revel 2005).

Néanmoins, cette interprétation n'est pas univoque. « Ce qui valide aussi l'interprétation clinique c'est sa richesse potentielle en terme d'interprétations connexes » (Blanchard Laville 2005).

Le matériau recueilli dans les entretiens menés permet une analyse du discours de l'enseignant, où sa parole est signifiante pour lui même. Il s'agira d'essayer de rendre explicite l'implicite, et d'identifier la singularité des enseignants à travers les divisions qui les constituent. Lors de ces entretiens mon attitude devra laisser au sujet une certaine latitude pour exprimer ses ressentis. Dans ces échanges, mon objectif sera d'extraire des informations pour produire une connaissance sur la structure psychique du sujet avec qui je parle.

La temporalité proposée par le cadre de l'équipe de recherche de l'EDIC (2009), à travers « le déjà là », « l'épreuve » et « l'après coup » me permettra de mettre en évidence un symptôme à partir des écarts entre ce qu'il dit qu'il va faire, ce qu'il fait et ce qu'il dit qu'il a fait ou ce qu'il dit avoir utilisé ou pas.

V.5 Implication

Méthodologiquement, il sera aussi nécessaire d'envisager ma position de chercheur, comme sujet, en intégrant ma subjectivité a priori et a posteriori dans ce travail de recherche.

Pour Foucault (1963) « les sciences humaines c'est l'objectivation d'une subjectivité à l'aide d'une subjectivité ». Cela signifie que la position subjective du chercheur est à considérer davantage comme un instrument de connaissance que comme un obstacle. En cela sa prise en compte et son analyse permet l'interprétation de la subjectivité du sujet. Elle aide à l'objectiver.

Cette recherche peut être vue comme une re-expression qui fait symptôme pour moi dans mon histoire personnelle ou dans ma professionnalité.

Carnus (2007) précise que « quelque soit la stratégie de recueil et de traitement des données retenue, quelle soit d'apparence à dominante quantitative ou qualitative, expérimentale ou clinique, la subjectivité du chercheur se combine de manière plus ou moins avouée à la démarche scientifique qu'il a choisie. Le chercheur fait partie intégrante des dispositifs de recherche qu'il conçoit et met en œuvre. ».

Autrement dit, le chercheur ne choisirait pas par hasard les dispositifs de recherches retenus. Pour moi, le choix, à travers la démarche clinique de recherche orientée par la psychanalyse, de l'entretien non directif de recherche et de l'interprétation du discours traduirait des éléments de ma subjectivité de chercheur, et peut être plus globalement ma subjectivité en tant que personne.

Cet aspect, outre le fait d'interroger d'un point de vue épistémologique le rapport entre rationalité et subjectivité dans le travail de recherche, sera aussi une réflexion sur mon implication à la fois dans ce statut de chercheur et dans ma fonction d'enseignant-formateur.

Cette construction d'une posture clinique devra intégrer ma subjectivité à plusieurs niveaux et à différents moments de mon travail de recherche : dans le choix de l'objet de recherche en questionnant mon rapport à l'objet, dans les options conceptuelles et méthodologiques choisies, dans la conduite des entretiens, dans les hypothèses interprétatives. Cette prise en compte de mon implication aux différentes étapes de cette recherche participe à la rigueur scientifique de mon travail

La prise en compte de la posture du chercheur dans son rapport à sa recherche amène à questionner de l'intérieur les dimensions éthiques et déontologiques de la recherche sur les pratiques enseignantes. C'est aussi en quelque sorte une façon « d'objectiver la subjectivité » du chercheur subjectivité constitutive des objets, théories, démarches, matériel et résultats de sa recherche, subjectivité empreinte d'une histoire et d'une trajectoire singulière.

V.6 L'étude de cas

L'étude de cas peut se définir comme « une méthode d'investigation à visée d'analyse et de compréhension qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier » (Alberto, 2010).

Autrement dit un cas n'est pas un exemple de quelque chose ou un modèle à suivre, c'est d'abord et avant tout un système comportant ses propres dynamiques qu'il s'agit d'explicitier par le biais d'une recherche méthodique. A ce titre, ce type d'étude entre dans la catégorie des méthodes d'enquête qualitatives, de type empirique ou clinique.

Ici, mon objet de recherche sera traité à partir d'un cas d'un professeur des écoles. La recevabilité d'une recherche portant sur un cas unique .

Dans ce cadre méthodologique la recevabilité des interprétations d'un cas unique demeure une question pour les tenants de ce champ épistémologique, même si les travaux de Stake (1995) ou Van Der Maren (1996) notamment, ont posé les bases de la recevabilité scientifique de cette méthode dans les sciences humaines.

Pour Labridy (2017) « le singulier renseigne le collectif ». S'il n'y a pas de signification au-delà du cas singulier, le matériau clinique vaut par sa vérité subjective.

L'étude du cas dans ma recherche s'articulera en trois temps. A la suite à la présentation de Gilles, il s'agira d'identifier ce qui, chez lui, fait symptôme, au sens de l'expression d'un conflit psychique, d'une manifestation visible de ce qui ne va pas dans l'utilisation des contenus de la formation, et ce par la mise en relation de son discours lors des entretiens « anté » et « post », et des observations de la leçon filmée.

Dans un second temps, la parole de Gilles sera typifiée de façon à pouvoir reconstituer

sa logique de sujet. Cette présentation se fera partir du croisement entre les quatre entretiens réalisés, par l'analyse des contenus signifiants. Elle permettra de formuler des hypothèses sur les éléments de sa structure psychique révélant des blocages à l'utilisation des savoirs transmis en formation.

Enfin la discussion du cas viendra proposer des réponses interprétatives à la question de recherche, à partir de l'articulation entre les manifestations inconscientes à ses blocages et les concepts théoriques développés en amont.

VI. Le cas Gilles

VI.1 Présentation de Gilles

Gilles est un professeur des écoles. Il enseigne à des classes de CP depuis une quinzaine d'année. Ce niveau de classe est concerné par l'enseignement de la natation dans la ville où il exerce. Il assure aussi la fonction de directeur d'école depuis une douzaine d'années.

J'ai choisi de recueillir la parole de Gilles pour plusieurs raisons. Il présentait notamment les caractéristiques nécessaires au cadre et à la temporalité de ma recherche, à savoir :

- il avait eu une formation relative à la natation l'année dernière
- sa classe bénéficiait d'un module d'apprentissage natation au premier trimestre de cette année

J'ai rencontré Gilles par le biais d'une des collègues qui m'avait notamment orienté vers lui. J'ai pris contact avec Gilles en début d'année scolaire par téléphone.

Je lui ai présenté brièvement la thématique de ma recherche, à savoir qu'elle portait sur le rapport au savoir des professeurs des écoles en natation et qu'elle s'inscrivait dans le cadre d'un « master 2 parcours recherche » au sein de l'ESPE¹¹.

Je lui ai également présenté les éléments méthodologiques relatifs à l'anonymat et la confidentialité de nos échanges. Quatre entretiens ont été réalisés ainsi que l'observation filmée d'une séance de natation avec sa classe. Chaque entretien s'est réalisé à quelques semaines d'intervalle du précédent, à l'école dans le bureau de Gilles selon ses disponibilités.

VI.2 Mise en évidence du symptôme

Cette partie va permettre une mise en relief de ce qui fait symptôme dans l'enseignement de la natation chez Gilles, c'est à dire les signes visibles de quelque chose de caché qui révèle la non utilisation des contenus reçus en formation.

Il s'agit, à partir de différents matériaux issus des entretiens, du recensement des

11 École supérieure du professorat et de l'éducation

contenus de formation et de la séance filmée, de pouvoir identifier les ruptures, décalages, écarts entre les contenus tels que proposés en formation et l'utilisation qui en est faite par Gilles dans son enseignement.

Après avoir présenté le contexte et le cadre de cette formation, le propos s'organisera à partir d'une entrée thématique de contenus reçus en formation mis en perspective à partir du cadre suivant : ce qui est dit en formation, ce que Gilles dit qu'il va faire, ce qu'il fait, et ce qu'il dit qu'il a fait. D'un point de vue méthodologique ce choix fait référence au cadre développé en didactique clinique de l'EPS par l'équipe de l'EDIC autour de Terrisse et Carnus.

VI.2.1 Une formation avec des contenus

La formation suivie par Gilles entre dans le cadre du plan de formation proposé par la circonscription dont il dépend pour l'année 2015-2016. Elle revêt un caractère obligatoire pour les enseignants de cycle 2.

Cette formation entre dans le cadre de la politique départementale en matière de natation conduite depuis de nombreuses années dont l'objectif est de développer une motricité aquatique et construire l'autonomie chez l'élève. En conséquence elle se caractérise notamment par l'élaboration de projets pédagogiques par piscine et par la mise en œuvre d'actions de formation.

Le dispositif suivi par Gilles correspond à une forme hybride conçue sous la forme d'un parcours, c'est à dire une architecture de formation organisée en trois temps : les temps de début et de fin réalisés à distance s'articulent autour d'un temps en présentiel.

Le contenu de cette formation s'organise en autour de deux axes :

- un axe sur le quoi apprendre, c'est à dire sur la définition et la progressivité des contenus d'apprentissages moteurs pour viser la construction d'une motricité aquatique ;
- un axe sur le comment apprendre, autrement dit sur les éléments d'une démarche enseignement apprentissage pour viser l'autonomie chez les élèves.

Concernant le premier axe, les contenus d'apprentissages sont identifiés à travers trois

actions motrices Entrer, Se déplacer et S'immerger. Ces actions sont organisées en progressivité à travers la prise en compte des fonctions motrices que sont l'équilibration, la respiration, la propulsion, et les prises d'information.

Les contenus développés dans le deuxième axe renvoient à des éléments d'une démarche enseignement apprentissage favorisant le développement de la compétence. Aussi des principes relatifs à la quantité d'action, l'autoévaluation, la mise en projet, la différenciation pédagogique, ainsi que la nature et forme de la consigne sont abordés.

VI.3 Construction du cas

Pour l'étude du cas Gilles, la méthodologie retenue adopte une forme hybride. Elle fait s'articuler le cadre de la didactique clinique avec celui de la construction classique du cas.

VI.3.1 Constat de décalage avec les actions motrices travaillées

A propos des actions motrices travaillées Gilles avait dit lors de l'entretien « anté » : « *il y aura trois objectifs : entrer, se déplacer, s'immerger* »¹². Cette intention correspond à un élément proposé dans le cadre de la formation, à savoir celui de travailler les entrées dans l'eau, les déplacements et les immersions à chaque séance à proportion égale.

Si Gilles a prévu de consacrer un temps d'apprentissage pour chacune de ses actions, l'observation de la séance filmée montre que seules deux actions sont traitées : les entrées dans l'eau et les déplacements.

A ce sujet dans l'entretien « post », il dit avoir : « *travaillé les entrées dans l'eau* » et précise que « *ce qu'on a pas pu faire ben c'est l'immersion ... très peu on a vraiment survolé j'crois en toute fin de séance* ». L'observation de la séance montre que les immersions n'ont pas été travaillées.

Comment pourrait se comprendre, sur la séance observée, le fait que Gilles ne traite que deux des trois actions motrices ?

Dans son propos il avance que : « *des élèves qui commençaient à ... ben à s'allonger davantage au niveau du placement de la tête qui commençaient à se positionner ... heu*

12 La parole de Gilles apparaît en italique afin de pouvoir la distinguer de la mienne.

mieux ... heu donc c'est vrai que j'ai capitalisé là dessus ». Néanmoins, il est ici très peu fait référence à des comportements moteurs relevant de progrès dans les entrées dans l'eau.

Comment pourrait-on expliquer que Gilles ne revienne pas sur les apprentissages relatifs aux entrées dans l'eau. Qu'est ce qui pourrait expliquer que la priorité soit donnée aux entrées dans l'eau dans cette séance et ce, malgré, à la fois les principes transmis en formation, et ce que Gilles a l'intention de faire ?

VI.3.2 Constat de décalage du nombre de situations proposées

Dans le cadre de la formation un des contenus apporté, relatif à la quantité d'action et à la gestion de la durée de la séance, est de limiter le nombre de situations d'apprentissage par séances. A ce sujet Gilles dans l'entretien « anté » dit : *« ouais je programme six séances ... enfin six situations d'apprentissage ...heu ... j' compte grosso modo ... comme y a trois quart d'heure ... j' compte grosso modo un quart d'heure par ... par truc quoi ... j' me dis bon ben là on va se concentrer sur un quart d'heure de d'immersion un quart d'heure de d'entrée dans l'eau un quart d'heure de déplacement ».* Il précise également : *« ben moi je programme toujours beaucoup ».*

Ici, il existe d'emblée un décalage entre ce qui est demandé en formation et ce que Gilles prévoit. Si d'emblée dans ses intentions Gilles se situe en décalage avec ce qui est dit en formation, faut il y voir un souci de ne pas apparaître dépourvu de contenu ou de situation dans la perspective du déroulement de la séance ?

Dans ce qu'il dit qu'il a fait Gilles précise que effectivement *« j'avais peut être prévu trop d'activités (souffle) ...pour les élèves ».* Ce constat vient confirmer l'observation filmée où trois situations sont mises en œuvre sur la durée de la séance. Gilles l'explique dans l'entretien « post » à travers sa volonté de stabiliser les apprentissages des élèves : *« heu donc c'est vrai que j'ai capitalisé là dessus en me disant ben ceux là y z'y sont presque ... on est presque sur quelque chose sur une avancée donc on continue là dessus pt'être un peu trop longtemps ».* Par cette volonté d'aller au delà du « presque » Gilles n'exprime t il pas sa frustration à accepter que son enseignement ne trouve pas de fin, d'aboutissement ?

VI.3.3 Constat de décalage relatif à la quantité d'action

Un des principes de mise en œuvre avancé lors de la formation correspond à la notion de quantité d'action. Il est notamment rappelé la nécessité d'organiser les séances afin de favoriser pour chaque élève une quantité d'action suffisante. Pour favoriser cette quantité d'action il est fait référence au fait d'organiser l'activité sous forme d'ateliers, d'éviter les passages de type un par un notamment.

Gilles en tient compte dans ce qu'il dit qu'il va faire : *« l'idée c'est qu'y restent pas trop longtemps au bord et que j'puisse en faire passer un maximum soit par deux soit par trois quand ça roule bien soit très vite quand ça fonctionne »* ; *« ben pour que les élèves commencent à se sentir à l'aise y faut quand même beaucoup de répétition au départ c'est à dire qu'y doivent beubeaucouptâtonner »*.

La mise en œuvre proposée par Gilles lors de la séance ne traduit pas cette intention initiale, même si on peut l'entendre dire aux élèves qu'ils passeront trois par trois. Lors des situations d'entrée dans l'eau, les élèves passent plutôt l'un après l'autre. Gilles revient sur le choix de cette mise en œuvre lors de l'entretien « post ». Il donne trois motifs au fait que les élèves ne bénéficient pas d'une grande quantité d'action qui apparaissent comme autant d'hypothèses explicatives de ces choix.

D'un autre côté c'est davantage l'effet du contexte de l'APSA qui est convoqué : *« y a beaucoup d'élèves mine de rien c'est quand même des groupes nombreux enfin pour moi j'en avais quatorze »*. Ici ne peut on pas voir un effet contexte relatif à l'APSA et au lieu d'enseignement, la piscine, à savoir la difficulté de Gilles à gérer l'activité d'apprentissage d'un groupe de quatorze élève dans un milieu potentiellement dangereux ?

Enfin, le recours au passage individuel est réalisé dans une volonté d'intervenir physiquement sur les postures corporelles : *« et après quand y passaient en individuel moi je j'les positionnais »*. Gilles voit il dans cette modalité, non proposée en formation, un avantage ou un intérêt liés à l'efficacité des apprentissages ?

VI.3.4 Constat de décalage relatif au principe d'auto-évaluation

Lors de la formation un des contenus développé dans le cadre d'une démarche

d'enseignement/apprentissage en natation fait référence à la notion de critères de réussite, c'est à dire aux modalités pédagogiques permettant aux élèves d'accéder par eux mêmes à la connaissance du résultat de leurs actions.

Ces éléments sont également formalisés dans les situations d'apprentissage que proposent le projet pédagogique support de l'enseignement de la natation dans la piscine où Gilles enseigne.

A ce propos, lors de l'entretien « anté », en référence à une situation de déplacement prévue, Gilles dit : *« pour celle là pour la situation quatorze ... heu ... y a le balisage donc l'idée c'est que les élèves ne tiennent plus le bord ou quasiment plus le bord qu'y soient capables de se déplacer »*. A propos d'une autre situation il envisage l'indicateur de réussite de façon moins précise : *« y peuvent d'ores et déjà se rendre compte de si oui ou non y sont capables de le faire »*.

Dans ce qu'il dit qu'il va faire, un décalage est observable avec les contenus transmis en formation notamment sur le fait que les critères de réussite sont envisagés de façon précise et explicite pour les élèves. Le propos tenu en formation se concrétise à travers les fiches relatives aux situations d'apprentissage présentes dans le projet pédagogique de la piscine fréquentée par la classe de Gilles..

Lors de la séance, l'observation des interactions entre Gilles et ses élèves ne donne pas à voir des élèves en situation d'autoévaluation. La connaissance qu'ils ont du résultat de leur action est dépendante des retours de la part de Gilles.

Dans l'entretien « post » il dit à propos des critères de réussite qu'il s'agissait : *« de vérifier voila de pouvoir eux quantifier leur réussite et leur capacité à respecter ... enfin à respecter à atteindre c'qu'était demandé ... c'qu'était voulu »*. Ou encore : *« d'aller toucher la ligne d'eau pour ceux qu'étaient capable de le faire donc là y avait ... y avait vraiment un moyen tan... enfin évident de ... de réussit »*.

Ici, si Gilles est en capacité de faire référence à la notion de critères de réussite dans les entretiens « anté » et « post », même de façon quelquefois imprécise, il ne les met pas en œuvre dans sa séance. Comment interpréter cette impossibilité à placer les élèves en situation d'autoévaluation ? Qu'est ce que Gilles ne peut s'empêcher de faire et qui ne permet pas de

placer les élèves dans cette situation ? Quelle interprétation donner à cet écart ?

VI.3.5 Constat de décalage sur la manière de faire apprendre

Dans le cadre de la formation suivie par Gilles les principes proposés pour faire apprendre les élèves correspondent à des situations où les élèves peuvent être placés en situation d'autonomie par l'intermédiaire de situations permettant aux d'observer, d'analyser, de comprendre, de réguler leurs conduites motrices.

Il s'agit notamment de proposer des situations qui à la fois posent un problème à l'élève, nécessite de faire émerger les moyens pour réussir, pour ensuite stabiliser les réponses motrices efficaces par des temps de répétition.

A aucun moment une modalité correspondant au fait de manipuler les élèves pour adopter un comportement moteur efficace n'a été envisagée. Pour Gilles cette modalité est envisagée quand il évoque, lors de l'entretien « anté », comment il va s'y prendre pour faire apprendre les élèves : « *ben soit j'les touche soit j'les accompagne* ». Il précise : « *je j'leur rentre le menton (gestuelle) j'essaye de leur coller le voila j'leur monte les fesses pour que tout doucement y arrivent* ».

Il existe une vraie continuité entre ce qu'il dit qu'il va faire et ce qu'il fait lors de la séance. En effet, lors des situations d'entrées dans l'eau, si Gilles donne des informations oralement aux élèves et utilise aussi le recours à la démonstration par certains élèves, il manipule souvent les élèves pour qu'ils adoptent la posture souhaitée en vue de réaliser l'action demandée.

Comment comprendre cette nécessité à manipuler les élèves ? Gilles y verrait-il une façon plus efficace de faire apprendre les élèves ? Les observations de la séance filmée ne montrent pas de réussite particulière des élèves due à cette modalité.

Gilles laisse entrevoir un second motif au fait de toucher les élèves qui relève davantage de l'accompagnement. Il dit : « *je tiens juste ton menton et pis j't'accompagne quelques ... pour que t'essayes d'aller ... heu ...la perche marche bien aussi par rapport à ça quoi* ». Cette manière de faire n'engage pas Gilles à prendre en compte et traiter l'hétérogénéité des élèves par des propositions de situations plus simples. Les élèves en difficultés réalisent la même situation en étant accompagné. N'y aurait-il pas chez Gilles une crainte à laisser ces

élèves évoluer seuls en grande profondeur ?

Gilles précise également : « *ça m'arrive de tapoter sur ... sur les fesses ou d'essayer ... voilà de les soulever ou de leur donner la main en me mettant à quatre pattes en leur disant bon ... heu ... voila ...* ». Ici, ne serait-il pas possible d'envisager le rapport au contact physique comme une forme de satisfaction d'une pulsion sexuelle. davantage comme une forme du côté de la manifestation de la pulsion ?

Dans l'entretien « post », Gilles ne fait pas référence à cette manière de faire quand il est sollicité sur la manière dont il s'y est pris pour faire apprendre les élèves.

Quand j'aborde ce point avec lui, Gilles dit « *peut être que j'ai repris avec certains en les touchant enfin en les touchant ... en les accompagnant* ». Amené à se questionner sur l'aspect anticipé ou préparé de cette façon, Gilles ajoute : « *ben elles se sont faites intuitivement... tu vois j'ai pas de souvenirs ... je peux pas dire ça c'est un truc auquel j'ai pensé sur ... heu* » ; « *moi j'ai pas amené de réflexion personnelle là dessus ... enfin personnelle d'enseignant là dessus* ». Sa difficulté à proposer des explications sur les motifs qui l'ont poussé à agir ainsi pointe un acte qui relèverait de manifestations de l'inconscient. Il ne peut s'empêcher de le faire, et s'il peut le décrire, il ne peut en dire davantage.

Les différents constats autour du contact physique comme sont assez surprenants. Les modalités d'apprentissage observées sont peu habituelles. Elles s'inscrivent en décalage avec les contenus de la formation. Elles apparaissent néanmoins obligatoires à Gilles qui ne peut s'empêcher d'y avoir recours.

Pourrait-on envisager qu'il y ait une impossibilité à ne pas pouvoir agir autrement ? A travers son impossible à dire les raisons et les enjeux à recourir au contact physique avec les élèves dans les apprentissages, n'est il pas possible de penser ce « *j'les touche* » comme une manifestation des effets de l'inconscient ?

VI.3.6 Constat de décalage relatif au contexte de la formation

Un des constats sur la non utilisation des contenus reçus en formation correspond au statut et au contexte dans lequel la transmission se déroule.

Un des objectifs retenus par Gilles dans les tâches de déplacement correspond au fait

d'« assurer la consi...la continuité du déplacement en servant une posture allongée ». Il fait ici référence à une situation proposée dans le projet pédagogique de la piscine. Cette situation s'inscrit dans ce que Gilles a pu entendre en formation au niveau de la progressivité des apprentissages et la transformation des fonctions motrices pour permettre de construire une posture horizontale propice au déplacement en surface.

En entendant « la consi » comme « là qu'on scie », il est possible d'envisager une coupure entre le savoir de la formation et ce qu'en fait Gilles au moment de sa mise en œuvre lors de la séance.

Lors de l'entretien « anté » Gilles dit à propos de la relation entretenue avec les maîtres nageurs : « oui mais c'est différent moi je dirais à la piscine c'est qu'à la piscine y a des maîtres nageurs qui savent ... enfin ... qui savent faire ... que y a un contrôle de ... de professionnels qui sont là ... qui sont sur autre chose ». Il ajoute : « c'est vrai qui sont là donc qui peuvent te dire ... ben qu'est ce qui se passe ou pourquoi ... et ça c'est assez déstabilisant même si moi j'ai aucun souci avec ... heu ... avec ce que j'ai fait dans ma pratique ».

Dans le temps de la leçon Gilles apporte à ses élèves des informations pour les aider à construire cette posture, le principal critère de réalisation retenu n'étant pas le plus pertinent au regard du comportement des élèves dans cette tâche de déplacement.

Le MNS en surveillance qui observe cette scène ne peut s'empêcher d'intervenir de façon indirecte en précisant à haute voix le critère efficace. Cette solution Gilles la reprend à son compte sur les passages suivants des élèves.

Dans l'entretien d'après coup, si Gilles caractérise l'intervention des MNS d'« intrusive » et qu'il ne la vit : « ben pas toujours bien pas toujours ...heu ... (silence) oui pas toujours bien », il trouve néanmoins que : « ça ne (me) pose pas trop de problèmes c'est pas quelque chose qui me... mais plus dans l'idée du conseil et de l'accompagnement » et ajoute que : « c'est quelque chose qui oui effectivement peut de manière ... heu (hésitation) ... rapide cibler ... heu ...servir les apprentissages ouais ».

A travers cet exemple il apparaît que pour un même savoir Gilles privilégie davantage le savoir émanant du MNS que celui provenant du formateur. N'est-il pas possible de penser

que Gilles accorde au MNS le « statut de sujet supposé savoir » dans la mesure où il est présent dans l'instant pour apporter une réponse pratique à un problème concret ?

VI.3.7 Ce que Gilles dit de lui

- En tant que directeur

Gilles commencent à se présenter en précisant « *alors je suis directeur de l'école élémentaire xxxx* »¹³. Il se définit d'abord par son statut de directeur, plus que par celui d'enseignant : « *c'est quelque chose que je revendique* » en précisant « *je pense qu'on est pas du tout pareil quand on est ... quand on a une direction d'école et qu'on en a pas* ».

Il voit dans l'action du directeur la possibilité « *d'être comme lui au centre de la vie de l'école* », de pouvoir « *prendre des décisions de travailler avec les différents partenaires* », ainsi que de « *savoir ce qui se fait, comment les choses se mettent en place* » et de savoir « *comment les collègues travaillent entre guillemets* ». S'il reconnaît « *le rôle bâtard parce qu'on est pas supérieur hiérarchique des collègues* », il voit dans la fonction la possibilité de « *mettre un cap* », « *donner une direction* », et ce afin d'éviter une école qui serait comme « *un bateau sans capitaine une* ». Autrement dit être maître de la direction car selon lui : « *si y a personne au gouvernail on va vite à la dérive quoi* ». Cette fonction et son exercice trouvent chez Gilles l'expression d'une certaine satisfaction. « *En tant qu'enseignant même personnellement c'est quelque chose qui va me convenir c'est sur, et puis j'en avais envie* ». « *C'est quelque chose qui me plaît* ».

Un plaisir relatif quand il laisse entrevoir les responsabilités liées à cette mission. « *C'est un petit collège à gérer avec des missions (...) très engageantes* », ainsi que son vécu « *j'ai pris une grosse direction ... donc une grosse baffe au départ parce que c'est beaucoup ... beaucoup de travail* ».

A travers ses dires ne peut on pas penser que Gilles trouve dans les situations de pilotage, de contrôle une forme de plaisir et de satisfaction ? De plus, la satisfaction liée à ce statut laisse apparaître l'intérêt de Gilles à pouvoir « *avoir une vision globale et générale de*

13 les informations de nature à enfreindre les es règles de confidentialité et d'anonymat apparaîtront sous cette forme

ce qui se passe qui se fait ». Il apparaît alors plus clairement que effectivement comme il le dit ou en tout cas comme nous l'entendons : « *la direction d'école c'est ...enfin moi...* », autrement dit il semble trouver dans cette fonction de direction une satisfaction à l'image de lui.

- En tant qu'enseignant

Lorsqu'il s'agit d'évoquer les missions d'enseignants il considère que « *c'est plus simple pour moi que les missions de direction* ». Le choix de ce métier ne correspond pas une intention première chez Gilles : « *au départ je suis pas instit par vocation mais par dépit* ».

Néanmoins avec le recul il analyse aujourd'hui : « *que c'était ça ...enfin c'est ça qui me convient ... c'est à dire ... que je doute qu'un public plus âgé ... heu ... m'ait intéressé autant ou en tout cas passionné autant qu'un jeune public ... comme ça peut être le cas en élémentaire* ». C'est un « *public hyper attachant, qui sont très enthousiastes sur tout* ». Même si il y a des jours « *y me sortent par les yeux et y en quelques uns que j'aimerais passer par la fenêtre* », son intérêt se manifeste quand il est amené à évoquer les sentiments éprouvés dans les situations de classe : « *j'adore faire classe avec mes élèves* ». Il précise « *y sont très motivés et ça c'est ..heu..c'est moi je m'éclate dans ma classe on rigole bien enfin on c'est quelque chose qui me plaît énormément* ». Il apparaît dans l'équivoque du langage que le « *on* » au sens de ce qui l'unit à ses élèves « *c'est quelque chose qui lui plaît énormément* » ou autrement que *on sait quelque chose qui lui plaît énormément* ».

De la même manière entendre « *heuc'est moi* » comme « *eux ... c'est moi* » ne renvoie-t-il pas à l'idée d'une projection de Gilles sur ses élèves ?

On peut voir que Gilles est organisé à travers cette double fonction d'enseignant et de directeur. En quelque sorte il réalise ce qui l'«*avait fasciné* » chez un de ses professeurs de collège à savoir « *cette capacité à passer d'une langue à l'autre sans me poser de questions* ». « *C'est ça que je veux faire quoi et c'est ce que je fais* » en se donnant la possibilité d'être à la fois celui qui enseigne et celui qui œuvre dans « *les missions ben... d'animation, d'impulsion, de suivi des dossiers, de relance, et de gestion* ».

S'il « *adore faire classe* », la mission de direction c'est enfin lui pourrait on dire. Et cette mission de directeur lui fait dire qu'être enseignant : « *c'est plus routinier ...* ». A travers ce lapsus comment depuis sa fonction de directeur Gilles évolue-t-il en tant

qu'enseignant ? Cette évolution a-t-elle des effets dans le cadre des actions de formation suivies et plus précisément pour ce travail dans le contexte de l'enseignement de la natation ?

- En tant qu'élève.

Concernant son parcours scolaire Gilles précise que *« ça a été assez facile jusqu'à ce que le niveau augmente »*. Cette augmentation du niveau correspond aux différentes étapes de son cursus. A l'école primaire il se situe *« dans le trio de tête donc j'étais très bon élève »*. *« Arrivé au collège (...) j'étais dans la bonne moyenne. Il s'engage dans une filière littéraire au lycée où il nous dit : « j'étais très moyen vraiment très moyen »*. *« Après j'ai fait des études d'allemand j'étais très faible parce que le moyenne au CAPES était à cinq donc voila j'étais à quatre »*.

A propos de son parcours s'il apparaît comme un élève consciencieux, *« j'étais scolaire très scolaire »*, *« je dirai que j'ai toujours été quelqu'un de studieux »*, il se décrit plutôt de façon négative : *« je peux pas dire que j'ai été un excellent élève »*, *« j'ai pas eu le bac avec mention »*, *« j'ai pas fait hypokhâgne »*, *« y fallait être exceptionnel ce qui est loin d'être mon cas »*, *« j'étais très faible »*.

Dans sa parole relative à son parcours scolaire, le *heu* revient de façon fréquente. Il peut aussi être entendu comme le *eux*. Il en ressort une possible interprétation des différents moments où il est fait référence à *« eux »* c'est à dire aux autres : *« en tout cas j'ai jamais été heu »*, *« mais j'ai pas de heu »*, *« j'ai pas fait heu »*, *« j'ai jamais été trop heu »*.

A travers cette équivoque du langage, il est possible de penser que Gilles regrette de ne pouvoir s'identifier à un image de réussite scolaire, à avoir été comme eux. N'y aurait-il pas de sa part la marque d'une faible estime de lui même face à une réussite liée à l'acquisition d'un savoir ?

Par conséquent la situation de formation continue, en cela qu'elle place face des formateurs, *« figures du savoir »* n'impacterait-elle pas son sentiment de compétence relatif à la nature des savoirs transmis ?

Dans ce que Gilles dit des lui(s), on peut émettre l'hypothèse qu'il apparaît divisé entre

sa fonction d'enseignant et de directeur, qui conforte son Moi. Le statut de directeur lui confère des fonctions de pilotage, de maîtrise, à travers une vision globale, qu'il ne retrouverait pas dans sa position de stagiaire en contexte de formation. Cette situation. Cette position difficile à tenir contribuerait au fait de ne pas utiliser les savoirs transmis.

VI.3.8 Ce que Gilles de son rapport à la pratique physique

- de façon générale

Gilles montre un certain désintérêt pour ce qui a trait à la culture physique et sportive : « *le sport c'est quelque chose qui m'intéresse pas* ». S'il avoue un intérêt pour ce qui touche à la culture artistique en prenant « *régulièrement le train pour aller à Paris sur des expos ..sur des musées* », il vient l'opposer à certains événements sportifs « *les jeux olympiques, la coupe du monde foot, enfin tous les sports d'ailleurs* » dont il dit « *ça ne m'intéresse absolument pas* ».

La référence qu'il fait sur le rapport à la pratique physique dans le cadre familial nous éclaire dans le sens où « *non le sport ça a jamais été un truc formidable chez nous* ». A propos de ses parents il précise qu'ils ne « *sont pas du tout sportifs ni l'un ni l'autre* ». Est ce une piste explicative sur le fait que il n'a « *jamais eu ça dans le sang quoi* ». « *Un musée, l'opéra c'est des trucs qui me bottent mais le sport...* »

A propos d'un souhait parentale de développer une culture sportive Gilles précise que « *non pas du tout...d'ailleurs je le garde* ». Cette transmission parentale ou plutôt cette absence de transmission n'aurait-elle pas eu d'effets sur le rapport à la pratique physique, à son enseignement et par extension au contenu de formation s'y rapportant chez Gilles ?

Le rapport à la pratique physique est aussi vécu perçu chez Gilles à travers un aspect utilitaire. En effet : « *quand il fallait faire du sport y avait suffisamment de haies à tailler à la tronçonneuse ou d'affouage à faire, d'aller lui prêter main forte pour les moissons. Voilà c'était ça le sport* ». Ce qui l'amène à dire à propos de l'activité physique « *qu'elle se manifestait plus par du travail que par du sport* ».

La pratique physique est aussi perçue dans une logique d'opportunité : « *y a eu tout ce*

qui était opportuniste c'est à dire que... ben on était à la campagne donc quand y avait des trucs qui se proposaient.... ». « Moi j'ai appris à nager parce qu'on partait en vacances au bord de la mer et pis qu'on m'a dit ben tu vas apprendre à nager ».

A cette logique se rattache la volonté parentale, « *ouais c'était mes parents qui* », d'offrir « *une éducation à l'ancienne* » c'est à dire pour Gilles d'avoir « *tous les codes pour savoir comment fallait faire quoi* ». Cette volonté de « *pas être idiot enfin de pas être dépourvu* » se traduit par une diversité de pratiques avec l'objectif « *qu'on ait accès et qu'on goûte en fait à ça quoi* ». Parmi ces activités Gilles précise notamment : « *qu'on faisait du ski parce que par exemple ben si on allait à la montagne y fallait qu'on puisse se dire que oui on était capable* ». « *Comme le cheval c'est pareil on était capable de faire du cheval. Moi j'ai appris à danser par exemple enfin danse de salon* ».

Dans ce que Gilles dit de lui dans son rapport à la pratique physique il apparaît que les expériences vécues, apparemment plus subies que choisies, se sont déroulées plutôt dans une perspective utilitariste et dans une logique d'opportunité. Aussi Gilles nous dit à ce propos « *j'y trouve pas d'intérêt et donc j'ai pas d'affinités par rapport à cela* ». « *J'y trouve pas de plaisir* ».

A un premier niveau de lecture, l'absence de plaisir énoncée ici ne pourrait-elle avoir des conséquences sur le rapport au savoir de Gilles, et s'envisager comme une hypothèse à la non utilisation des contenus reçus en formation ?

Par ailleurs, n'est-il pas possible d'entendre « *j'y trouve pas de plaisir* » dans son acceptation contraire « *j'y trouve trop de plaisir* » ? L'hypothèse serait que la pratique physique susciterait trop de satisfaction d'un point de vue pulsionnelle chez Gilles. Elle déborderait le principe de plaisir. En cela, la pratique, dans un mécanisme de défense, lui apparaîtrait comme sans intérêt car présentant trop d'intérêt à sa satisfaction pulsionnelle inconsciente.

- ce qu'il dit de son rapport au milieu aquatique et à la natation

De façon générale le contexte de pratique n'est pas sans effets et conséquence sur son rapport à la pratique. En ce qui concerne la relation de Gilles avec le milieu aquatique et la natation , il ressort à de nombreuses reprises dans ses propos la sensation de froid : « *Y faisait*

froid voila c'est le souvenir désagréable que je garderai de la piscine mais on aimait beaucoup y aller comme le ski je me souviens on avait très froid ».

Ce souvenir de sensation, de perception se retrouve chez Gilles lorsqu'il décrit les conditions de pratique des séances avec ses élèves. *« Y a le froid les gamins y ont froid, y va pas rester trois quart d'heure au bord du bassin à grelotter ».*

Il serait intéressant d'identifier si ce souvenir influe sur les modalités pédagogiques mises en œuvre par Gilles, qui montreraient un écart aux propositions avancées en formation. D'autant qu'il rajoute ensuite aux effets liés au contexte *« y a les appréhensions, et puis y a le bruit environnant et pis moi ».* Se percevrait-il au même titre que les éléments cités, à savoir comme un facteur qui ne favoriserait pas les apprentissages et le déroulement des séances ? En quoi considérerait-il que son attitude nuit aux apprentissages des élèves ?

Quand Gilles précise, à propos de ses souvenirs d'élève à la piscine : *« qu'on avait froid ...on allait à la piscine de xxxx à l'époque le toit s'ouvrait enfin voila »*, serait-il possible d'envisager que *« c'est aussi le toi qui s'ouvrait »* ? A quoi pouvait s'ouvrir son Moi ? Ces souvenirs d'élève auraient-ils un impact sur son activité d'enseignant, révélatrice de son instance moïque ?

Lors des différents entretiens quand il est question de son rapport au milieu aquatique le souvenir qu'en a Gilles semble dénué d'appréhension. *« J'avais pas la trouille »* ; *« j'ai pas de traumatismes »* ; *« bon pas de traumatisme si c'est la question »* ; *« enfin j'ai pas eu d'angoisses absolues »* ; *« ça n'a jamais été source d'inquiétude »* ; *« moi j'ai aucune appréhension ... j'ai pas d'angoisse à aller dans l'eau »* ; *« moi j'ai j'en garde pas un mauvais souvenir cuisant en me disant heu...han c'était affreux ».*

La fréquence et la redondance dans son discours du champ lexical relatif à la peur et l'angoisse quand il parle de son rapport à l'eau me fait entendre le contraire. En d'autres termes, la relation au milieu aquatique *« si c'est la question »* voici sa réponse *« bon pas de traumatisme »* entendue comme réponse acceptable pour Gilles à mes yeux.

Quand il parle de lui enseignant à la piscine confronté au rapport de ses élèves au milieu aquatique, Gilles traduit de façon plus explicite une inquiétude et appréhension à

travers ce qu'il dit des sensations et des émotions qu'il attribue aux élèves : « *il est tellement concentré sur le fait de ne pas couler enfin de pas boire la tasse et de pas finir au fond du bassin* » ; « *je pense à une ...elle a vraiment la trouille de l'eau enfin voila elle fait un effort surhumain pendant les séances de piscine* » ; « *qui était tellement dans l'inquiétude de se noyer enfin de perdre pied...elle a pas vu l'intérêt de se laisser flotter* » ; « *c'est à dire qu'elle avait une angoisse telle par rapport à la ...à ce qui pouvait subve...advenir* ».

Dans cette crainte de ce qu'il peut advenir, dans la dimension « *sub* » aquatique, il est possible de penser, à travers les propos de Gilles, qu'il est davantage question de lui même que des élèves. Comme lorsqu'il précise que « *quand on est à la piscine et pis qu'on est complètement stressé enfin on a aucune chance d'être à l'aise* ».

La parole de Gilles, dans ce qu'il peut dire de son rapport au milieu aquatique, à un premier niveau d'écoute (ou de lecture) factuel, syntaxique, descriptif, laisse apparaître un décalage entre le Gilles nageur et le Gilles enseignant. Cet écart se manifeste par un rapport sans « *angoisse parce que je vais à la piscine avec plaisir* » et un rapport d'appréhension « *parce que j'ai aussi un peu la trouille qu'y se noient* ».

S'il on dépasse ce premier niveau pour adopter une posture interprétative il est possible d'envisager que le rapport de Gilles au milieu aquatique est davantage source d'inquiétude et d'angoisse. Dès lors, n'y aurait-il pas un effet sur les contenus transmis en formation et le non usage qu'il en fait ?

Dans ce que Gilles dit de la natation il est aussi question de la relation entre son apprentissage et l'enseignement qu'il dispense. Même si Gilles nous dit à propos de la natation : « *j'ai pas de pratique heu* » il se considère néanmoins comme nageur : « *j'sais nager* ».

Ce qui apparaît intéressant de relever dans sa parole c'est la distance qu'il installe entre lui pratiquant et lui enseignant cette pratique : « *j'sais nager (...) enfin mais de la à transposer c'que j 'sais faire ...heu...aux gamins ... j'ai pas suffisamment de compétences en dehors de ce que je prépare pour le transmettre aux élèves* ». Ou encore : « *j'ai pas toutes ces compétences* ».

En référence à ce qu'il dit ci-dessus de son rapport aux apprentissages sportifs : « *je suis moi moins à l'aise par rapport aux apprentissages .. heu ..plus sportifs* », ce décalage ne

s'expliquerait pas uniquement par rapport à un sentiment de compétence. Pour preuve quand il s'agit d'autres domaines, Gilles nous précise à propos des enseignements artistiques et culturels : « *en art j'ai pas de formation ...mais j'ai une sensibilité* » et de rajouter : « *même si j'suis pas spécialiste* ». « *Je suis plus facilement tourné vers l'art c'est quelque chose qui fondamentalement m'intéresse* ».

Gilles précise que, à l'instar des autres activités citées précédemment, l'apprentissage de la natation pour lui correspond à la fois à une logique d'opportunité, d'utilité et de « minimum culturel » : « *moi j'ai appris à nager parce qu'on partait en vacances au bord de la mer et pis on m'a dit ben tu vas ..tu vas apprendre à nager...t'as l'age pour apprendre à nager* ». Et ce sans baigner dans un environnement familial propice à ces apprentissages « *mes parents étaient pas du tout nageurs* ». Ce contexte familial semble se prolonger encore aujourd'hui quand Gilles nous dit : « *Par exemple mon épouse qui barbote ...heu...pfft alors pour elle c'est un truc* ». « *C'qu'est pas le cas de mon épouse par exemple...qui elle a un une voila ...elle commence après des années d'angoisse ...elle allait pas à la piscine elle allait pas...commence ça commence à aller mieux* ».

Cette pratique associée à une certaine satisfaction due au : « *pas d'angoisse parce que je vais à la piscine avec plaisir* », Gilles la reproduit dans le cadre familiale : « *j'y retourne avec mon fils tous les dimanches enfin voilà ... on fait des ... on y va ré... ... j'aime plutôt ç... j'aime plutôt bien ça ... enfin c'est quelque chose qui me plaît* ».

Ce que Gilles dit de son apprentissage peut être entendu du côté d'un manque, traduit par le sentiment d'un déficit d'accompagnement. « *On était dans dans le faireenfin moi j'ai pas eu l'impression d'avoir eu beaucoup d'apport pratique, enfin moi dans le souvenir que j'en ai fallait se débrouiller dans l'eau* ».

Ces souvenirs sont à articuler avec ce qu'il dit de la manière dont il a appris : « *alors y avait un prof au bord du bassin qui nous jetait à l'eau et pis* », « *on nous prenait on nous jetait à l'eau enfin on nous jetait c'est un bien grand mot mais en tout cas* ».

Ne pourrait-on pas penser que ces expériences influencent sa conception de l'enseignement de la natation ? Comment se manifesterait-elle dans sa pratique ? De quelle manière aurait-elle un effet sur son rapport aux savoirs transmis en formation ?

Ne serait-il pas possible d'envisager un parallèle entre la situation vécue par Gilles à la piscine et la situation de formation, et d'émettre l'hypothèse que jeter les enseignants dans l'enseignement de la natation, avec des contenus avec lesquels il faut se débrouiller, « *c'est un bien grand maux* » ?

A propos de sa pratique il dit « *ben j'y vais* » et affirme « *oui je nage* ». Il nous dit également : « *enfin voila j'ai beaucoup nage ... enfin beaucoup nagé ... j'y allais hyper régulièrement ... c'est nettement moins le cas maintenant (sourire) ... heu ...* », « *à une époque je nageais régulièrement c'est beaucoup moins le cas maintenant donc* ».

Sa pratique s'est traduite aussi par la participation à des cours : « *j'avais pris des cours plus spécifiquement de technique là cette fois* ». En effet pour lui : « *si t'as pas un peu de technique ça fonctionne pas tu peux toujours essayer de barboter* ». De plus, il lui apparaît important que ces acquisitions soient explicitées : « *j'me dis moi si j'étais dans l'eau ... heu ... en tant que gamin j'aurai besoin qu'on ... qu'on m'explique ... c'que j'ai d'ailleurs vécu comme ... moi comme ... heu ... apprenant à nager ... c'est à dire ... heu ... mauvais positionnement du dos ... des épaules ... de la tête surtout ... enfin comment y fallait poser les bras* ».

Le souvenir de cet apprentissage vient conforter ce qui précédemment apparaissait comme un besoin d'accompagnement face à une situation, source d'angoisse, où Gilles se retrouvait livré à lui même.

Ici, la référence à des apports techniques, c'est à dire des solutions motrices précises, pour l'apprentissage de la nage, ainsi que leur explicitation, sont perçues par Gilles comme nécessaires au progrès et à la compréhension.

Ne pourrait-on pas considérer que ce modèle est constitutif d'un « déjà-là » relatif aux apprentissages en natation ? Par conséquent, n'est il pas possible de penser qu'il serait un filtre aux savoirs transmis en formation et empêcherait leur utilisation ?

Ce besoin d'un éclairage technique, Gilles en fait part quand il se remémore un souvenir liée à sa pratique de la natation : « *enfin je me souviens parti en vacances y avait un concours dans la piscine c'était nager le plus vite possible ...moi j'avais aucune technique...ça avait été un flop terrible (rire) une défaite cuisante heu...sans comprendre vraiment*

pourquoi ». Cependant il analyse ce « flop » en précisant : « *ça n'avait pas fonctionné pour la simple et bonne raison que j'avais pas la technique quoi heu ...je savais pas comment y fallait faire pour aller vite* ».

Le récit de cet événement est d'autant plus étonnant que préalablement lors du même entretien Gilles nous disait de façon plus générale à propos de la pratique de la natation : « *moi j'en garde pas un mauvais souvenir en tout cas j'ai pas un souvenir cuisant en me disant heu...han c'était affreux* ».

Lorsque Gilles fait référence à sa pratique dans le milieu aquatique, notamment lors de ses vacances, il est difficile de ne pas entendre dans ce lieu particulier qu'est la mer : « *nous on allait à la mer* », « *en vacances au bord de la mer* », le retour à la mère. Plus généralement en référence au milieu aquatique, en tant que le retour à l'ancien milieu naturel, il affirme : « *j'avais pas la trouille de l'eau c'est pas quelque chose qui m'angoissait profondément* ». N' y aurait-il pas dans sa satisfaction à évoluer dans le milieu aquatique des éléments à rapprocher de ce parallèle ?

De la même manière, à l'aune de ce constat, comment interroger ses dires d'enseignant quand il évoque le cas de certains de ses élèves dans le milieu aquatique ? En quoi cette lecture permettrait-elle d'appréhender les causes de son acte d'enseignant lors des séances en décalage avec les contenus reçus en formation

A travers ce que Gilles dit de son rapport à la pratique physique et à la natation, plusieurs « déjà-là » peuvent être identifiés comme autant de pistes interprétatives à la question de recherche.

Il apparaît que Gilles entretient un rapport utilitaire à la pratique physique en référence à son idéal du moi de conformité à la volonté parentale. De son désintérêt et son absence de plaisir pour la pratique physique, il est possible de faire l'hypothèse que ce manque de désir investi sur cet objet de savoir pourrait être un élément interprétatif de la non utilisation des savoirs de la formation.

Dans son rapport au milieu aquatique Gilles apparaît divisé entre sensation de plaisir et d'appréhension. On pourrait penser que le plaisir ressenti renvoie à la symbolique du milieu aquatique comme ancien milieu naturel d'origine mais aussi à la sensation de l'eau qui entoure en référence à la fonction maternelle contenante. La sensation d'angoisse serait davantage à la peur de la profondeur. Ce « déjà-là » expérientiel permet d'entrevoir chez Gilles que la mise en

œuvre des contenus de formation pourrait être perçue comme un impossible.

Le dernier « déjà-là » correspond à la conception de l'enseignement à partir des expériences vécues par Gilles. Il peut se diviser en deux éléments : un « savoir nager » de pratiquant et un « ne pas savoir l'enseigner » de professeur des écoles. Ce sentiment d'incompétence renvoie à sa conception de l'apprentissage de la natation constituée d'apports techniques précis qu'il faut être capable d'explicitier.

On pourrait élaborer comme hypothèse interprétative que Gilles ne peut pas utiliser les contenus de formation, la nature des contenus et leur modalité de transmission ne correspondrait pas à cette articulation entre modalités pratique et apports techniques théoriques.

VI.3.9 Ce que Gilles dit de son rapport aux autres

- ce qu'il dit de ses parents

Dans son contexte familial, Gilles évolue « *dans un milieu heu plutôt ouvrier à la base donc on n'avait pas accès....nous on a eu accès à la culture et à l'art* ». Il fréquente « *une école de campagne et un collège de ... de campagne* ». A propos de ses parents il dit « *étaient dans les catégories pas supérieures mais en tout cas étaient dans des cadres moyens* » et que : « *y on toujours été très ouverts c'qui..c'est c'qui nous a sauvé* ».

Le « sauvetage » ici peut s'entendre pour Gilles comme la possibilité offerte par ses parents de lui permettre d'accéder à un niveau social, culturel supérieur à son contexte familial : « *mes parents eux y ont toujours été là pour dire c'est normal que vous appreniez ...que vous ayez une culture naturelle pour... pour plein de choses* » même s'ils n'« *avaient pas forcément les moyens pour ça* ». Quoiqu'il en soit « *c'est pour eux c'était important qu'on le fasse et donc ...on a ...ouais...on a* ».

Par exemple, à propos de la pratique physique, Gilles précise « *mes parents sont pas sportifs ni l'un ni l'autre, mes parents étaient pas du tout nageurs...mes parents m'ont dit non non mais l'école c'est du ski tu vas faire du ski...après on est parti au ski* ».

Le discours de Gilles relatif à la volonté parentale traduit une prédominance de son Surmoi, en tant qu'obligation à s'y conformer. Ne serait-il pas possible d'établir un parallèle entre l'image parentale et le statut qui pourrait être donné au formateur en tant que « figure du savoir » ? En cela quels éléments seraient susceptibles d'expliquer la difficulté de Gilles à

utiliser les savoirs transmis ?

Le parcours de Gilles semble confondre avec celui de son père. A propos du parcours de son père Gilles dit « *enfin maman a le bac papa n'a pas le bac* ». Il précise « *donc lui était destiné à être curé à la base...sauf que ça a pas marché parce que voila papa chez les curés c'était un peu compliqué* ». « *Il a quand même fait des études mais très sommaires avant de rentrer chez Peugeotparce qu'il fallait y fallait bosser* ».

Il est possible ici d'établir un parallèle avec ce que Gilles dit sur ce qui l'a amené à devenir enseignant. A propos du CAPES : « *je me suis ... dit bon ben je le passe deux fois et après j'arrête parce que je peux pas non plus faire des études ... j'avais déjà vingt-cinq ans il fallait que je me mette au boulot et puis je suis rentré dans les fonctions de ... de ... de ... d'enseignant dans le premier degré* ».

En conséquence, ne serait-il pas possible de croire que la reproduction donne à voir du rapport au savoir et à la formation que Gilles s'est construit. Si son père a fait *des études mais très sommaires (...) parce qu'il fallait y fallait bosser* », Gilles ne peut « *pas non plus faire des études* » parce qu' « *il fallait que je me mette au boulot* ».

N'y aurait-il pas chez Gilles une identification à l'image du père dans l'idéal auquel il aspire, et en cela un rapport particulier à la formation ?

A travers la volonté de se conformer à la parole parentale et le reproduction du parcours paternel, ne pourrait-on pas envisager que Gilles soit divisé, dans son rapport à la formation, entre une obligation de conformité et en même temps un refus de s'y conformer ?

A propos de son éducation Gilles dit « *on a été éduqué à l'ancienne quoi* ». C'est à dire que : « *voila on avait tous les codes pour savoir comment fallait faire quoi* ». Cette éducation se base sur le postulat familial qui est de dire que « *tu feras ce que tu feras mais en tout cas y a un certains nombre de choses qu'on doit t'apprendre* ».

Gilles la réfère à son environnement familial. A propos de ses grands parents paternels : « *même s'ils étaient dans un milieu de base ils avaient l'habitude avec leurs moyens de se mouvoir dans des milieux qui étaient pas forcément les leurs et mes parents ont toujours eu ça à l'esprit* ».

Ici il est intéressant de saisir le parallèle entre les milieux dans lesquels évoluent les grands parents et le milieu aquatique dans lequel Gilles enseigne au sens où pour chacun il s'agit de pouvoir y évoluer « *avec leurs moyens de se mouvoir dans des milieux qui étaient pas forcément les leurs* ».

Il est, dès lors, question d'adaptation dans une perspective d'utilité. Cette notion d'apprentissages, de contenus « utiles » revient fréquemment dans le discours de Gilles. N'est-il pas possible de croire que cet enjeu revêt une importance sur les attentes de Gilles et notamment en terme de formation ?

La relation de Gilles avec ses parents s'est construite autour de ce qu'il appelle « *une bienveillance exigeante* ». Si « *mes parents y nous ont jamais dit ...y nous toujours dit c'est très bien bravo* », il considère que : « *y a toujours un maisc'est à dire y a toujours possibilité de faire un peu plus et un peu mieux mais pour tout* ». C'est à dire que : « *mes parents ou mon frère ou ma sœur quoi ...on est toujours dans une recherche c'est pas le mot hein* ». « *On se dit qu'y a toujours possibilité de faire encore* ». Cette attente Gilles la ressent « *même encore maintenant dans le discours de mes parents y a moyen de faire mieux* ».

En entendant « *maux* » il est possible de penser que cette exigence n'est pas sans souffrance pour Gilles. Comment cette exigence se traduit dans le rapport au savoir entretenu par Gilles en formation? Comment interpréter le refus d'usage des savoirs transmis au regard de ce devoir de toujours faire mieux ?

Dans cette relation il apparaît dès lors pour Gilles que « *enfin pour nous on a jamais été heu... c'est jamais parfait* ». En entendant « *eux* » il apparaît que la figure parentale renvoie à l'idéal du moi, en tant que modèle auquel Gilles cherche à se conformer.

- ce qu'il dit des parents

A propos du rôle des parents, Gilles considère « *que y a quand même une forte imprégnation de l'environnement familial et de ce qui arrive à l'école quoi* ». Il évoque le cas d'une élève par rapport à l'apprentissage de la lecture : « *voilà j'alerte les parents sur la situation et c'est une enfant qui en trois semaines a appris à lire* ». Selon lui : « *elle avait posé un truc...enfin parce que les parents avaient aussi posé un truc c'est à dire qu'ils avaient réglé peut être des différents* ». Ce « *quelque chose qu'arrive avec la maison* » a aussi, pour lui, des conséquences peu propices aux apprentissages, comme « *des angoisses qui peuvent être*

généérées par les parents hein j'en sais rien ...ça c'est mon idée ».

Au sujet de cet investissement des familles, notamment par rapport au rapport au milieu aquatique, il *« voit quand même beaucoup de familles qui vont avec leurs enfants, y a déjà des gamins qui effectivement font du sport naturellement en tout cas des activités aquatiques régulièrement donc y sont plus à l'aise avec ça ... qui sont ... qui fréquentent la piscine ... qui ont pas cette angoisse de l'eau pas ... pas la peur de l'eau ».*

Dans ce qu'il nous dit de son rapport aux familles, Gilles se place aussi dans une position d'obligation vis à vis des parents *« qui nous confient..nous délèguent par nécessité une autorité ... ».* *« On doit faire faire avec cette autorité sur les missions de sécurisation ».*

N'est-il pas possible de penser que Gilles adopte une attitude dans la gestion de la classe empreinte de cette obligation de sécurité qu'il se donne vis à vis des parents ? En cela, ne pourrait-on pas envisager que la perception que Gilles a des contenus de formation soit en décalage avec l'obligation qu'il se fixe ?

Dans ce qu'il dit des parents depuis sa position d'enseignant et de directeur, il fait référence aux siens dans un processus d'identification aux intentions des parents de ses élèves.

Il fait notamment référence à la volonté des parents de permettre aux enfants de rendre possible ce mieux qu'eux même. Quand il dit *« ...hein...pis y a aussi tout ce que les parents mettent en place ... heu ... au départ voila le ... le ... pour le ski les parents qu'ont le vertige ou pour la natation ou les parents plus sportifs ou les parents plus y a quand même ».*

En contrepoint le fait d'en avoir *« ras le bol que les parents se plaignent »* ou bien de supporter difficilement leur présence notamment lors des séances à la piscine *« et pis on a quand même l'obs ...l'observation ... y a les parents qui sont au balcon »*, laisse entrevoir qu'il supporte difficilement le fait de sentir observé. Cette situation particulière à l'enseignement de la natation dans la piscine que Gilles fréquente pourrait-elle être mise en relation avec la non utilisation des contenus de formation ?

Cet agacement l'amène à pouvoir considérer les parents comme des élèves. A propos de la gestion des absences ou de retard notamment, il dit : *« le matin heu ... il est pas à l'école ».*

ben pourquoi ... ben on s'est oublié ...ben vous vous êtes oubliés mais dans une demi-heure il est là quoi ». Au point de créer la confusion entre les parents et les élèves quand il dit : « c'est les élèves ... quand j'appelle les parents ».

- Ce qu'il dit de ses collègues

A travers ce qu'il dit de ses rapports avec ses collègues, à savoir des enseignants de l'école ou en élargissant aux autres professeurs des écoles, Gilles apparaît notamment dans une position de transmission de ses compétences professionnelles.

Gilles précise qu'il a : « *une collègue par exemple (...) alors la pauvre on lui a collé le VPI¹⁴ (...) elle elle demande de l'aide on lui dit ben ouais mais (...) débrouille toi avec c'que t'as. (...) ».*

Dans cette situation Gilles est placé en situation de sujet supposé savoir dans le sens où « *elle est venue dans la classe elle a regardé parce que ... parce que elle a besoin de de ça. (...)elle est ressortie avec heu ... en me disant oh ben c'était super je reviendrai ».*

C'est à dire que cette collègue place en Gilles le savoir en lui conférant le statut de celui qui sait. Cette situation vient renforcer ce qu'il vit quotidiennement dans les temps de classe avec ses élèves. Elle en diffère aussi dans la mesure où ici Gilles est dans une relation entre pairs.

De la même manière dans le cadre de son école : « *j'vois le jeune collègue y me dit ah et pis comment tu fais en lec ben j'lui dis ... ben viens moi je te montre ... enfin j'te montre c'que je fais... j'dis pas que c'est bien mais au moins que tu te rendes compte de ce que c'est qu'une classe ».*

A travers ces deux exemples, ne pourrait-on pas croire que les modalités d'accompagnement développées par Gilles correspondent à ce qu'il attendrait en formation ?

Il semblerait qu'il privilégie des interventions répondant à des questionnements du quotidien de la classe par le biais de solutions pratiques. Cela se traduit par un recours à des temps d'observation, à travers la possibilité qu'il offre de se faire voir. Dès lors, n'est-il pas possible de penser l'existence d'un écart entre ce qu'il attend et ce qu'il rencontre, décalage constitutif du non usage des savoirs de la formation ?

Ce qu'il dit de ses collègues peut aussi se lire et s'entendre à partir de l'idée d'un

14 Vidéoprojecteur interactif

collègue perçu à travers le modèle pédagogique qu'il peut représenter à ses yeux. A propos de mises en œuvre pédagogiques il dit d'une de ses collègues : *« j'vois ma collègue de CM2 (...) elle est plus là dedans quoi les élèves ont des ... ont des espèces d'ateliers y tournent »*. A propos de certains autres enseignants en natation il dit *« j'sais qu'y a des collègues qu'y ont pas pleins de documents »* même si de son côté il ressent le besoin et la nécessité d'avoir *« encore besoin de beaucoup ... heu ... formaliser »*.

Il en arrive à identifier dans le cadre de séance d'observation un enseignant au modèle relatif au contexte pédagogique de la classe : *« bon l'instit c'était Montessori »*.

Si la volonté de savoir ce que font les enseignants peut s'entendre du côté du contrôle lié à sa fonction de directeur, *« savoir comment les collègues travaillent entre guillemets »*, il peut aussi se voir du côté du souhait d'avoir des idées, des modèles liés à sa pratique professionnelle, *« c'est à dire comment les choses se mettent en place »*.

D'un autre côté Gilles se situe aussi sur certains points en décalage ou en opposition avec les pratiques de ses collègues. Concernant la mise en œuvre du LSU¹⁵, il s'inscrit en opposition avec les pratiques de ses collègues : *« y a certains de mes collègues qui ont mis dans les dans les objectifs heu hein ... y a atteint non atteint dépassé (...) en tout cas moi je mettrais jamais dépassé dans les évaluations »*. De la même manière au sujet des apprentissages en natation il pense en référence aux enseignants *« qu'y en a pleins qui ne se posent pas la question d'savoir comment s'mettre »*.

Sa fonction de directeur lui offre une légitimité à ses yeux pour caractériser l'activité des collègues : *« des enseignants plus ou moins volontaires (...) à se dire ouais mais moi j'ai pas trop envie de travailler avec ça et ça »*.

Pour résumer, ce qu'il dit des enseignants, viendrait caractériser les modalités de relation qu'il entretient avec ses collègues : une relation investie sur la transmission de ses compétences, une relation basée sur l'intérêt à voir les pratiques pédagogiques, une relation caractérisée par un décalage par rapport aux pratiques des pairs.

Ces différents types de relations peuvent inviter à réfléchir sur ces modalités comme éléments explicatifs de son rapport au savoir reçus en formation. Elles permettent d'identifier un rapport particulier aux collègues comme le dit Gilles lui même lorsqu'il s'est agi de choisir un prénom pour anonymiser ces entretiens : *« n'importe ... Gilles ... tiens Gilles mon collègue »*. A ma

15 Livret scolaire numérique

question « c'est un collègue ? », il précise « *oui (...) mais il le sait pas* ». L'interprétation de sa réponse ne laisserait-il pas entrevoir une impossibilité pour Gilles à considérer ses collègues comme ses pairs ?

- Ce qu'il dit de ses formateurs, de ses enseignants

Quand il évoque son parcours scolaire et de formation Gilles fait référence à quelques épisodes auxquels il associe des personnes. Parce qu'elles sont évoquées dans sa parole et dans ses souvenirs on peut penser qu'elles ont contribué à la construction de son identité professionnelle, notamment en ce qui concerne le rapport à la formation et l'enseignement de la natation.

Par exemple à propos du ski à l'école primaire il précise : « *c'était le mercredi à l'époque donc on avait des instits pétris de bonne volonté qui affrétaient des bus et pis y disaient voila on part. Les instits étaient moniteurs y nous montraient quoi* ».

A propos d'un professeur au lycée, il dit que c'était : « *un prof au lycée qui était un prof de d'histoire géo ... heu ... qui était aussi pareil un mec incroyable qui vivait les leçons d'histoire géo ... heu ... voila qui racontait ...il avait une aura comme ça ... heu ... ces cours étaient ... étaient très ... frontaux enfin ... étaient très ...mais y avait une ... heu ... voila c'était c'ét..pour moi c'était captivant* ».

Ne pourrait-on pas voir dans l'image de l'enseignant investi qu'il apprécie la référence au moniteur de ski et par extension de natation qui montre quoi faire et comment le faire ? N'en serait-il pas de même avec l'attitude démonstrative et frontale de son professeur de lycée ?

En cela, n'est-il pas possible de penser que ces images soient constitutives de l'enseignant qu'est Gilles ? Dès lors, ses attentes en formation ne feraient-elles pas référence à ce modèle ?

Au sujet de son apprentissage de la natation le premier élément à retenir est que cela relève plutôt d'une imposition : « *t'as l'age pour apprendre à nager donc ... tu vas apprendre à nager* ». Ce que Gilles dit de la manière est dès lors assez significatif : « *alors y avait un prof au bord du bassin qui nous jetait à l'eau et pis ...* ».

Le sens figuré de l'expression se jeter à l'eau signifie prendre soudainement une décision importante. Ici la décision semble échapper à Gilles quand il dit : « *on nous prenait*

on nous jetait dans l'eau ». Pour affronter cette épreuve, au sens symbolique d'un passage initiatique, « *y fallait être bon* ».

A partir de cette interprétation ne pourrait-on pas voir qu'en proposant des contenus à mettre en œuvre, la formation ne permet pas Gilles de prendre ses décisions ? N'y aurait-il pas dans sa réticence à en faire usage un refus d'assujettissement ? Ou encore ne pourrait-on penser que Gilles perçoivent que la mise en œuvre de ces savoirs exigent une compétence qu'il ne s'estimerait pas avoir ?

Quand il évoque son parcours de formation initiale pour devenir enseignant, Gilles, précise n'avoir pas « *eu de formation piscine enfin de mémoire dans le tronc de formation* » et insiste sur le fait que la formation « *c'était l'IUFM qui était une formation très théorique. On a eu une formation sur les jeux collectifs c'était xxx qui faisait ça ... heu ... Jean j'sais pas quoi xxx* ».

Ce « *j'en sais pas quoi* » n'illustrerait-il pas le fait que la formation initiale suivie ne lui a pas permis d'en savoir davantage ? En entendant « *Jean sait pas quoi* », n'est il pas possible de croire que ce formateur n'a pas su, pas pu répondre aux attentes de Gilles ? Dès lors, ne pourrait-on pas penser que Gilles entretien un rapport singulier à la formation ? En conséquence les contenus reçus en formation natation ne seraient-ils pas en décalage avec ce qu'en attend Gilles, autrement dit que le savoir de la formation n'est pas le savoir attendu par Gilles?

Ce rapport au contenu de formation se concrétise autrement dans ce qu'il donne à entendre d'une personne rencontrée dans sa formation de directeur. « *Là où j'ai vraiment eu une vraie formation c'est dans la direction ... c'est quand j'ai commencé le stage initial de direction avec ... heu ... madame xxx* ». Ici l'effet formateur joue à plein « *enfin moi ce que j'aime beaucoup ... c'est quelqu'un qu'était très très directe ... enfin très très au clair qui disait les choses comme elles avaient besoin d'être dites* ».

Dans cette situation, au contraire de la précédente, elle a su répondre au quoi de Gilles : « *ce qu'elle a amené à ce moment là heu ... était utile pour heu ... pour moi c'est à dire que à un moment donné c'était c'était pratique c'était très concret et en même temps très global (...) elle nous a très clairement expliqué ce que ... ce à quoi ça servait ... enfin ce à quoi* ». Le « *quoi* » de Gilles relatifs aux attendus de formation correspond à du pratique, de

l'utile du concret, du global.

Ce qu'il dit des autres laisse entrevoir que l'utilisation des savoirs de formation nécessite un contexte particulier et apparaît difficile. Dans son propos la référence à l'image parentale est fréquente en tant que constitutive de son idéal du Moi.

Elle vient caractériser les formateurs qui proposeraient un savoir utile et concret qui correspondrait aux attentes de Gilles en tant qu'identification à la volonté parentale.

De plus, le sentiment d'obligation à faire toujours mieux rendrait difficile l'utilisation des contenus de formation, au regard du faible sentiment de compétence perçu par Gilles à leur mise en œuvre.

Elle se traduit par un mimétisme paternel, que Lacan (1963a) nomme « l'imgo du parent du même sexe », dans sa relation au cursus de formation professionnelle, et qui serait constitutif d'un rapport particulier à la formation.

Par ailleurs, ce qu'il dit de son rapport à ses pairs montrerait qu'il est organisé autour de la pulsion scopique avec comme besoin, pour envisager une transmission des savoirs, à la fois de voir et aussi de se faire voir.

VI.3.10 Ce que Gilles dit de son rapport aux MNS

La relation au MNS peut s'envisager dans un premier temps à partir de la position de contrôle dans laquelle les place Gilles : « *c'qui est différent moi je dirai à la piscine c'est qu'à la piscine y a des maître nageurs qui savent ...que y a un contrôle de ...de professionnels qui sont là* ». Face à cette situation où « *y a la maître nageur qui est pas loin ...celui qui est sur le perchoir celui qui est sur ...moi* », Gilles « *trouve çadérangeant* ». Dans le sens où « *j'trouve (...) que c'est intrusif c'est ça* ». Il est intéressant que noter que la présence du MNS est ressenti jusqu'à considérer en analysant sa parole que le maître nageur est « *celui qui est sur ...moi* ».

Ce contexte est propre à la piscine car « *en classe tu restes quand même llibre ...enfin seul par rapport à ce que tu mets en place* ». La sensation de contrôle de regard posé sur sa pratique est fortement et fréquemment relayée dans la parole de Gilles : « *parce qu'y sont quand même là sur les perchoirs pour surveiller les bassins* ». S'agit il pour lui d'une

surveillance de l'activité des élèves sous une surveillance de l'activité du maître ? Il est pertinent de se questionner sur ce point. « *Et pis après arrivé au bord du bassin y a les maîtres nageurs* ». Ou encore à propos du maître nageur supplémentaire présent lors des séances scolaires « *y passe dans les groupes y regardent ce qui se passe c'qui se fait enfin on le voit pas* ». En écho à ce qui a été dit précédemment sur son souhait de se faire voir par ses pairs, ici la présence et l'observation des MNS se traduit par un sentiment d'intrusion, de dérangement éprouvés par Gilles. Depuis leur position élevée « *y sont quand même là sur les perchoirs pour sur ... pour surveiller aussi le bassin mais est ce que j'aurai pas du moi le voir aussi* ».

N'est-il pas possible d'envisager que Gilles éprouve du déplaisir à être vu, au sens d'épié, surveillé ? Cette situation pourrait-elle influencer les choix des contenus mis en œuvre par Gilles, différents de ceux transmis en formation ?

Ce qu'il dit notamment de sa relation aux MNS traduit ce par quoi Gilles est organisé, comme dans sa double fonction enseignant-directeur, à savoir la nécessité d'un regard global et le besoin de précis. Dans l'enseignement de la natation, le global pour Gilles c'est « *j'pense que les élèves soient capables de ...de nager* ». « *C'est à dire le savoir nager ... je dirai c'est le ... c'est le le le palier du collègue* ».

Il considère en référence à un MNS avec lequel il évolue qu'« *il est beaucoup dans le ... heu ... c'est pas une critique (sourire) ... c'est un constat ... il est peu dans la démarche d'acquisition de des techniques mais il est plus dans la ... uniquement dans la répétition de ... heu ... des paliers* ». Paradoxalement il dit : « *après sur la partie heu ... plutôt technique technicité ... je je je laisserai plutôt ça au maître nageur* ».

N'y aurait-il pas ici la manifestation d'une division chez Gilles dans son rapport au savoir ? Dans ce rapport entre global et précis comment Gilles perçoit-il les savoirs transmis ? La non utilisation des contenus de formation ne pourrait-elle pas trouver des motifs d'interprétation à cette division ?

La manière dont Gilles vit la relation aux MNS, à travers leurs interventions lors des séances, s'avère être paradoxale. Si à la piscine il précise que les interventions ne le dérangent pas : « *ah non pas du tout ... oh pis j'ai aucun souci avec ça* », il en est de même à propos des inspections notamment « *moi ça ne me pose pas trop de problèmes c'est pas quelque chose*

qui me... mais plus dans l'idée du conseil et de l'accompagnement ». Cette attitude correspond à un besoin de conseil, « oui avide de conseils évidemment ». Comme il le précise « j'ai pas de problèmes avec les gens qui me disent que je ... que c'est pas bien ».

En entendant que « *je c'est pas bien* » ne pourrait-on pas considérer que le sentiment d'insuffisance porte sur Gilles en tant que personne ? N'est-il pas possible de penser que Gilles procède ici par dénégation et considérer qu'il éprouve un sentiment de malaise dans les situations où il est pris en défaut ? Cette situation traduirait-elle un impossible à supporter pour Gilles ?

Sous un autre aspect ces interventions apparaissent à Gilles comme « *intrusives* ». C'est à dire que s'il accorde du crédit à l'intervention du MNS « *oui bien sur il a raison c'est pas comme ça* », il n'en demeure pas moins que pour Gilles « *ça reste dérangeant parce que ça renvoie effectivement à une incompétence ou en tout cas à une lacune dans la façon ... c'est à dire que je leur apprend mais j'leur apprend pas bien ...ou en tout cas pas suffisamment bien pour que j'ai la piste ouverte quoi* ».

Le caractère dérangeant se manifeste chez Gilles pas exclusivement quand les MNS interviennent mais aussi quand ils sont présents et observent sa pratique : « *et puis on a quand même l'obs .. l'observation...(...) y a le maître nageur qui est pas loin ... y a ... enfin ... celui qui est sur le perchoir celui qui est sur ... moi je trouve ça un....dérangeant .. c'est pas le mot un peu déstabilisant voila* ».

L'observation et l'intervention des MNS traduisent la gêne à être vu à être pris en défaut par rapport à son activité professionnelle d'enseignant : « *après in fine il a raison de le faire parce que ça sert à rien de leur faire apprendre des trucs si c'est pas bon voila c... 'est en ça que c'est quand même dérangeant* ».

Ne pourrait-on pas penser ici que Gilles est partagé entre la gêne d'être vu et le bénéfice qu'il voit à être conseillé, aidé ?

Ne serait-il pas envisageable que Gilles éprouve une satisfaction à être pris en défaut ?

Dans cette hypothèse, la non utilisation des contenus de formation serait-elle un moyen pour lui de vivre cette satisfaction à aimer souffrir ?

Ce que Gilles dit à propos des MNS vient aussi éclairer son rapport au savoir. En effet, la présence et la disponibilité des MNS vient répondre pour Gilles à un besoin de réponses

concrètes par rapport aux situations d'enseignements qu'il rencontre. « *Heu y a le maître nageur qui passe ... enfin* ». Il passe « *enfin* » pour Gilles car il viendrait en aide afin de lui apporter les solutions didactiques et pédagogiques qui lui font défaut à ce moment. parce qu'il vient aider Gilles ? Il ne dit pas autre chose quand il précise « *ben c'est vrai qu'y sont là donc qu'y peuvent te dire ...ben qu'est ce qui se passe ou pourquoi* ».

Dans la façon de considérer les MNS, Gilles les envisage en tant que sujet supposé savoir : « *à la piscine y a des maîtres nageurs qui savent enfin qui savent faire* ». Cette situation semble particulière à son contexte de l'enseignement de la natation où sont présents des professionnels de l'activité : « *là c'est différent c'est qu'y a un positionnement savant enfin sachant en tout cas pour le pour le maître nageur* ». Ce qui n'est pas nous l'avons vu en amont sans effets sur le sentiment de compétence de Gilles : « *c'est dérangent dans l'idée de se heu ... de se se se remettre soi en question* ».

Il semble, sans considérer que le savoir du MNS est en opposition avec le savoir du formateur, qu'il peut exister une préférence au savoir du MNS, et ce au détriment des contenus proposés en formation. En conséquence n'est-il pas possible de penser que, en référence à son rapport au savoir lié à son histoire personnelle, Gilles voit dans le MNS la figure du sujet supposé savoir : « *ben quand le maître nageur réajuste quand y vient pis qu'y dit ben là c'est pas bon ... enfin c'est pas bon ... c'est le mot tu devrais faire ça ... c'est comme ça qu'il le dit en fait* ». D'ailleurs il trouve que « *c'est plutôt un conseil qu'un ... ben moi je le vis pas comme un reproche je me dis oui effectivement* ».

Cette distinction entre le savoir du formateur et celui du MNS apparaît aussi quand, à propos des modalités de transmission du savoir il trouve que : « *y en a qui se font de maître à élève (formateur) et l'autre qui se fait de maître à maître (MNS)* ». « *Mais maître comme les maîtres tailleurs (...) le maître qui pratique (...) le rapport il est pas exactement le même je trouve* ».

Gilles dit que la situation qui lui paraît la plus bénéfique, « *en tant qu'enseignant* » du point de vue de la formation en natation, est « *quand le maître nageur réajuste quand y vient pis qu'y dit ben c'est pas bon* ». Il précise « *enfin c'est pas bon...c'est le mot tu devrais faire ça...c'est comme ça qu'il le dit* ».

Ne pourrait-on pas envisager que Gilles soit sensible à une formation organisée à partir d'un point de difficulté de sa pratique de classe quotidienne par le biais de solutions concrètes et opérationnelles, ce que traduit le « *tu devrais faire ça proposé par les MNS* » ?

En cela n'est-il pas possible de penser que les modalités de formation proposées ne correspondent pas au besoin et à l'attente de Gilles ?

Par ailleurs ce qu'il dit des MNS fait aussi écho au sentiment de compétence qu'il éprouve vis à vis de l'enseignement de la natation. « *C'est quand même dérangeant parce que sur le coup (...) on se dit ben merde heu...j'aurai du le savoir ou j'aurai pu le savoir* ».

Ce sentiment de compétence se construit aussi dans la comparaison avec les MNS : « *y a les maîtres nageurs qui eux sont des professionnels et pis y a nous ... alors on nous dit vous êtes des professionnels ... ouais mais moi j'ai ... j'ai pas de formation spécifique par rapport à la piscine* ».

Ce « *même si j'suis pas spécialiste* » n'empêche cependant pas Gilles de parfois se situer en décalage de point de vue par rapport au savoir transmis par les MNS : « *y a des fois j'me dis boh non c'est pas ... enfin c'est pas comme ça que j'imagine que...* ».

Néanmoins le manque de confiance éprouvé par Gilles se voit renforcé dans ce contexte d'enseignement : « *en plus là c'est quelque chose que je maîtrise d'autant moins moins bien que j'y suis pas à l'aise quoi* ».

En entendant « *je vois là* » quand il dit « *je voila ... c'est des trucs qui sont p'être évidents pour quelqu'un qui ...qui sait faire ça* », n'est-il pas possible de penser que la présence des MNS lors des séances vient renforcer l'atteinte à son sentiment de compétence face à l'enseignement de la natation ?

Les comportements des MNS lors des séances sont source d'interprétation pour Gilles quant à l'image qu'il a de lui-même dans la situation d'enseignement de la natation. « *c'qui est compliqué c'est oui des fois de les voir intervenir (...) de les voir descendre parce que y a un gamin qui s'est écarté pis qu'est au milieu du pis qui barbote et pis...alors je me dis merde est ce que j'ai fauté parce que j'ai pas vu l'autre qui se noyait* ».

A travers le risque de la « *faute* » n'est-il pas possible d'y voir la difficulté de Gilles à supporter une atteinte à l'image de l'enseignant idéal qu'il souhaiterait être pour les MNS ?

Ne pourrait-on pas voir, dans son souci d'obligation à faire toujours mieux et à ne pas être pris en défaut, l'image de la figure parentale dans la référence MNS ?

Comment la relation créée dans ce contexte particulier viendrait-elle impacter l'utilisation des savoirs transmis en formation ?

Dans le discours de Gilles il apparaît aussi un décalage entre ce qu'il pense des MNS et le contexte de leur relation. Gilles nous dit aller les « *saluer parce que je trouve que c'est des gens quand même très agréés ... enfin pour moi très agréables très disponibles ... heu ... très prévenants très à l'écoute de ce qui se fait ... heu ... très pro pis on s'entend plutôt bien enfin voilà plutôt des relations cordiales* ».

S'il leur attribue un certain nombre de qualités, il semble néanmoins parfois réticent dans un contexte où il n'apparaît pas, à ses yeux, en situation de maîtriser son enseignement : « *donc c'est pour ça qu'y a des fois ... je ... je ... j'ai du mal à le solliciter parce que ... il est très gentil ... j'aime beaucoup xxx mais ... heu ...* »

Dans ce que Gilles dit de son rapport aux MNS, il apparaît divisé entre le sentiment de gêne occasionnée par cette situation d'enseignement particulière et l'intérêt qu'il voit à pouvoir être conseillé par des sujets supposés savoir.

L'intrusion que constitue le fait d'être observé par les MNS montre qu'il est organisé par la pulsion scopique dans sa forme passive. Le fait d'être vu semblerait être pour Gilles un impossible à supporter.

Cet impossible pourrait correspondre au malaise éprouvé à être pris en défaut par la rapport à la maîtrise de son enseignement, et par conséquent porter atteinte à son idéal du moi. Cette gêne serait renforcée à travers la relation asymétrique créée entre Gilles et des MNS placés en situation de sujets supposés savoir.

Néanmoins, on pourrait également émettre l'hypothèse que Gilles développe une tendance masochiste en éprouvant une satisfaction à être vu en situation de détresse.

Par ailleurs dans cette situation Gilles semblerait trouver un intérêt à recevoir les conseils des MNS dont les modalités d'intervention sembleraient répondre à ses besoins de formation.

L'ensemble de ces pistes interprétatives feraient apparaître l'impasse, pour Gilles, à utiliser les contenus de formation transmis.

VI.3.11 Ce que Gilles dit de la formation

Lors des entretiens, à propos de son parcours de formation, Gilles dit « *c'est à dire que on parlait tout à l'heure de formation j'ai eu accès à très peu de formations au cours de ma carrière* ». En même temps il fait référence à un certain nombre de formation « *donc j'ai eu le stage de direction de trois et deux semaines ; pendant deux ans..heu... toutes nos formations pédagogiques (...) avaient été dévolues à ça* » à propos d'un projet numérique visant à équiper les classes de l'école de vidéoprojecteurs interactifs ; « *j'ai eu un stage enseigner la grammaire au tout début* » ; « *c'était le (...) sur l'autisme non sur le sport la mise en pratique du sport pour élèves handicapés ; on a eu une formation sur les jeux collectifs* » ;

Il en est de même si l'on circonscrit la formation à celles suivies relatives à la natation : « *et pis même à l'i à l'ufm (...) on a pas eu de formation piscine* » ; « *Ah non moi ma formation à la natation c'est de la formation théorique* » ; « *j'ai pas de formation spécifique par rapport à la piscine* ».

Il fait néanmoins référence à deux formations dont il se souvient plus particulièrement : « *c'était une formation (à propos d'un stage sur la lecture) qui avait qui a duré trois semaines mais qui était ... enfin pour moi voila ... y a deux formations j'dirai qui pour moi sont ... celle là et puis celle de direction qui était fait par la même personne* ».

A travers les souvenirs dans le discours de Gilles ne pourrait on pas penser que dans son parcours de formation seules celles « enfin pour lui » ont compté ? Aussi cette piste d'analyse conforterait l'idée d'un rapport au savoir particulier et singulier et permettrait en partie d'expliquer le décalage entre les contenus reçus et les contenus transmis lors des séances. Ainsi à propos de la formation suivie l'année dernière sur l'enseignement de la natation il dit « *mais je n'en ai pas eu, avant de préciser lors d'un autre entretien alors piscine j'ai plus... tu vois pour dire à quel point ça m'a marqué* ».

Le rapport à la formation est perçu chez Gilles en fonction des formations suivies de façon positive ou négative.

Dans ce qu'il dit de positif apparaissent des éléments liés à l'intérêt porté aux formations : « *voila c'est des choses qui ss sont parlantes pour moi ; en terme de formation je dirai que ça était une vraie ... (silence) un vrai éclairage quoi ; c'est ce temps là que j'ai trouvé intéressant* ».

L'aspect utile et pratique des formations est aussi constaté dans le discours de Gilles : « on a gagné en efficacité c'est vrai que les élèves savent bien s'organiser je trouve que là c'est ... c'est pratique ... enfin c'est pratique ... c'est utile ; voila j'trouvais que c'était réellement pratique ... réellement uti ... utile ... utilisable en tout cas ».

Il apparaît que concernant notamment le stage de lecture et de direction une forme de plaisir que Gilles traduit ainsi « ah alors super c'était trois semaines à l'époque on avait trois semaines c'était vachement bien c'était au mois de juin ... c'était super on avait des remplaçants tout le monde était remplacé et c'était ah ... c'était formidable ... enfin moi j'en garde un souvenir ».

A l'inverse les aspects négatifs renvoient à un décalage entre les contenus de formation et les besoins de Gilles : « ça correspond à rien c'est à dire c'est quelque chose qui descend mais qui ne correspond pas à un besoin de formation » ; « c'est à dire que ça ne rentre pas parce que je pense que ça correspond pas ... enfin que c'est pas concordant avec ce dont j'ai besoin tu vois ».

Dans les formations suivies Gilles fait référence à un : « stage enseigner la grammaire au tout début que j'ai commencé ». Dans son souvenir « c'était trois semaines enseigner la grammaire au cycle deux un très bon stage après j'ai passé directeur ».

Les fautes syntaxiques présentes dans cet énoncé de parole ne seraient-elles pas les manifestations d'un symptôme, entendu comme signe visible d'un conflit inconscient ? Aussi, ne pourrait-on pas penser que ce symptôme traduit l'impossibilité de Gilles à s'approprier les contenus reçus en formation ?

La formation ne tient pas assez compte pour Gilles de l'aspect pratique : « Ben je crois qu'y manque toujours moi en formation un volet ... un volet pratique quoi ... un volet pratique même si la tendance va pas ... va au mieux ... va vers du mieux » ; « manque de ... j'trouve de concret ... de c'qui se passe dans une classe quoi ». « Et même quand on est plus dans du concret dans du du dans du mais ça reste quand même je trouve très ... assez abscons quoi », au sens de caché, de complexe au point de ne plus avoir de sens.

Par conséquent Gilles n'entrevoit que peu ce que ces formations ont pu lui apporter : « après est ce que in fine ça m'a apporté quelque chose d'autre ben je dirai rien parce que tu vois j'en garde pas un ... c'que je garde c'est ça » ; « j'ai pas l'impression d'avoir eu une un

apport spécifique ... enfin tu vois d'avoir complètement changé ma façon de procéder et de ... et d'avoir lever tous les problèmes t'as du le voir (rires) ... d'avoir lever tous les problèmes toutes les difficultés à la piscine quoi ... pis de me dire hein ... voi ... et pis tralala ».

A quel type d'apport spécifique fait-il référence ? Ne pourrait-on pas rapprocher sa demande de spécificité à sa singularité d'enseignant face à l'apprentissage du savoir nager de ses élèves ? Le fait qu'il n'utilise pas les contenus de formation pourrait-il s'expliquer à travers cet écart à ses besoins de formations ?

A propos de la formation, Gilles pense que c'est quand *« elles ne font pas que descendre du ministère (...) je crois que c'est là que les formations sont intéressantes »*. Par exemple *« on avait le climat scolaire ça correspond à rien c'est à dire c'est quelque chose qui descend mais qui ne correspond pas à un besoin de formation »*.

Même si la thématique peut lui paraître pertinente *« ça fait pas de mal on est d'accord (...) mais pas pendant trois heures dans un amphi à recevoir cette parole »* ou qu'il convient de l'intention de l'institution *« enfin je veux dire même si on comprend que l'institution veut faire passer un message »* il n'accorde pas à ce genre de formation de crédit ... *« bon ça n'a pas ... ça n'a pas grand intérêt quoi »*. Dans ces conditions la formation *« concrètement n'a n'a pas abouti sur quelque chose de concret ... heu ... et de tangible »*.

Le décalage entre le prescrit et l'attendu en termes de contenus de formation n'est-il pas l'occasion pour Gilles de manifester un point de vue critique par rapport à la hiérarchie ? *« On t'apporte des des savoirs ... heu ... des choses qui descendent ... bon ben t'es disponible ou que t'es pas disponible pour les recevoir »*.

Ne pourrait-on pas voir dans la non utilisation des contenus de formation une manifestation de l'opposition de Gilles à l'image d'un savoir descendant coupé de la réalité de la classe ?

Dans le cadre de son parcours de formation Gilles perçoit certaines formations suivies comme théoriques *« la formation initiale à l'IUFM puisqu'à l'époque c'était l'IUFM qui était une formation très théorique ... (soupir) heu ... je savais pas vraiment ce qu'était un élève quand j'suis arrivé la première fois dans une classe quoi »*. Ce constat n'est pas uniquement lié à la question de la formation initiale *« ah non moi ma formation à la natation c'est de la formation théorique heu »*.

Ce théorique est entendu dans la parole de Gilles sous différents aspects.

Le théorique c'est une formation « à mon sens parfois trop axé sur de la ... sur de la théorie c'est à dire que ... heu heu ... mettre enfin les attendus c'est ça voila y a henhenhen les attendus institutionnels ». C'est à dire qu'est considéré comme théorique ce qui émane de l'institution : « et pis que peut être derrière cette formation effectivement je la percevais moins comme un temps heu institutionnel. enfin je veux dire même si on comprend que l'institution veut faire passer un message par rapport à ... bon ça n'a pas ... ça n'a pas grand intérêt quoi ».

Le théorique c'est aussi des contenus qui ne donnent pas à voir l'activité des élèves : « les formations pédagogiques enfin que vous avait fait avec xxx enfin qui sont sur des formations plus à mon sens plus théoriques enfin plus théoriques c'est à dire on présente le bassin on explique comment va fonctionner la piscine nouvelles modalités etc ... mais qui sont pas réellement » . Par exemple, à propos d'une situation de formation vécue donnant à voir une élève en activité par le biais d'une vidéo, « voila c'est des choses qui sont parlantes pour moi plus que du contenu purement théorique quoi ».

Le théorique ce serait enfin l'ensemble des contenus qui ne répondraient pas à un besoin pour lui, besoin lié à des situations de classe concrètes : « c'est à dire que ça ne rentre pas parce que je pense que ça correspond pas ... enfin que c'est pas concordant avec ce dont j'ai besoin tu vois. je pense que si c'était quelque chose qui me parlait plus à moi ou sur lequel j'aurai plus besoin ».

En conséquence le savoir transmis en formation ne serait pas le savoir attendu par Gilles ? On peut faire l'hypothèse que les formations telles qu'elles sont proposées, c'est à dire institutionnelles, obligatoires, où il question de natation ne correspondent pas à sa natation au sens des situations d'enseignement qu'il rencontre.

L'intérêt de Gilles par rapport aux formations suivies apparaît quand elles lui permettent d'embrasser une vue d'ensemble. Par rapport à la formation des directeurs il a « trouvé que c'était une ... que c'était quelque chose de très intéressant parce qu'on est ... je reviens à ma globalité on est plus seulement sur ce qu'on fait là dans l'immédiat ... en terme de formation je dirai que ça était une vraie ...un vrai éclairage quoi ... enfin un vrai ... un vrai ...focus sur la façon de fonctionner en tant que fonctionnaire ».

L'utilité émane aussi de temps de formation qui articule à la fois le global et le précis : « c'était utile pour heu ... pour moi c'est à dire que à un moment donné c'était c'était pratique

c'était très concret et en même temps très global c'est à dire que heu ».

Ici le global pourrait s'entendre à travers ce qui renvoie davantage au pourquoi de l'enseignant et le précis fait référence à la fois à l'aspect technique mais aussi au contexte spécifique de la classe. *« Je comprends que dans une offre de formation y faut quelque chose de qui balaie de manière globale et pis qui prenne appui sur des textes fondateurs sur heu .. sur la loi .. sur heu .. mais nous dans l'école on est plus sur un côté pratique enfin technique que réellement sur quelque chose de de de de docte comme ça peut l'être ».*

A propos de la natation il précise : *« je verrai bien quatre groupes pour justement que tout le monde est l'idée de ce qui se fait dans les quatre groupes mais que dans chacun de ces quatre groupes y ait un ... ben je l'ai dit quelque chose de précis pour chaque groupe quoi ».*

Néanmoins ce « précis » n'est pas sans questionner Gilles qui y voit quelque chose de parfois complexe au point que cela ne fasse plus sens : *« ben je pense que le précis sur des temps des formation ça pourrait être heu heu ... alors après heu c'est peut être trop abscons mais heu ».*

On pourrait penser le « précis » comme solution technique face à un problème moteur rencontré par un élève. Le « global » correspondrait à la progression de l'élève sur son cursus natation. Ne pourrait-on pas envisager que Gilles se trouve partagé entre ces deux références ? Cette division ne pourrait-elle pas influencer son rapport au savoir entre un besoin de « précis » et une nécessité de « global » ?

Quand il évoque la question de la formation et de ses formations Gilles énonce des souhaits quant aux modalités de ces formations. En cela il donne à voir de son rapport à la formation et plus généralement de son rapport au savoir. Dans les modalités que Gilles souhaiterait avoir en formation la situation d'observation revient régulièrement : *« j'aurai voulu pouvoir ne serait ce qu'être observateur sur une séance dire ben ça on en rêve tous d'aller voir comment ça se fait chez les autres ... mais dire ben voilà là par exemple »* ; de la même manière *« que c'qui serait intéressant c'est dla ... d'analyse de pratique (silence) alors de l'analyse de pratique sur des groupes ... heu ... aller observer un collègue qui est volontaire »* ; *« et qui fait une séance de natation et puis qu'on observe en disant voilà »* ; *« qu'les maîtres nageurs par exemple ... pareil ... nous permettent d'observer une séance ou deux séances en disant bon ben voilà moi je »* ; *« je pense que l'observation de pratique ...*

heu ... peut être intéressante parce que ... heu ... ben ...elle décentre déjà sa pratique ».

Gilles semble ici difficilement supporter d'être vu en situation d'enseignement mais voit un intérêt à être en situation d'observer.

N'est-il pas possible de penser que les modalités de formation rencontrées présentent un intérêt et seront réinvesties si elles tiennent compte de cette manière d'envisager l'appropriation du savoir ?

D'ailleurs dans ce sens, à propos du souvenir conservé de la formation natation, Gilles précise *« ben parce que je me suis vu observer cette gamine ... c't'a dire que j'étais dans le positionnement où je me disais ben ouais là pour le coup ça marche pas ». « C'était une approche heu heu (silence) ... qui me pl ... qui me parle ... enfin qui répondait à une besoin j'pense de ce que j'aurai voulu pouvoir faire ».* Une approche qui apparemment *« lui plaît et qui me(lui) parle »*, entendue aussi comme qui parle de lui, et de son plaisir. *« Ça a amené une focale différente (...) et de dire à propos de la formation ce que je garde c'est ça ».*

Parallèlement si « voir » constitue pour Gilles une démarche intéressante en formation, il accepte et propose dans le cas où il se retrouve en situation de former de se faire voir, c'est à dire que lui fait la démarche d'accepter de se montrer : *« par exemple j'vois le jeune collègue y me dit ah et pis comment tu fais ; en lec ben j'lui dis ... ben viens moi je te montre ... enfin j'te montre c'que je fais ... j'dis pas que c'est bien mais au moins que tu te rendes compte de ce que c'est qu'une classe de CP¹⁶ ».*

Un autre aspect de ce qui aurait un intérêt pour Gilles est le caractère éminemment concret de ces contenus de formation : *« moi j'aimerai bien que... pouvoir avoir un stage d'observation dans une classe où il y a beaucoup de manipulation ».* Le « concret » pour Gilles semblerait s'envisager à travers le recours à la manipulation.

Il apparaît pour lui, dans *« c'qui se fait en formation »*, le besoin, *« au delà de ça ... quelle gestion j'ai de tout ça »*, de savoir *« comment j'anticipe comment j'le programme comment j'le conçois dans ... tangiblement dans la classe ».* Le terme « tangible » peut se définir comme de perceptible par le toucher.

N'y aurait-il pas pour Gilles la nécessité pour percevoir l'apprentissage et s'approprier les savoirs d'en passer par le toucher ? Ne pourrait-on pas envisager que cela corresponde à

16 Cours préparatoire.

ces attentes de formation ?

Dès lors, ne serait-il possible d'envisager que l'enseignement de Gilles est organisé par un désir de toucher qui lui permettrait de satisfaire « *la gestion* » de « *tout* » son « *Ça* » ?

Le fait de se retrouver en formation, lui fait signifier qu'il aurait besoin d'une formation. « *Je suis pas sur mais en tout cas elle pourrait amener à réfléchir sur ... c'est à dire bon ben voila je fais cette activité ... quel est son but ... quelle est sa finalité* ». La formation ne remplirait pas nécessairement le rôle de le former mais de lui faire apparaître la nécessité de se former. Le moment de la formation le fait s'interroger, là où lui souhaiterait des réponses : « *y a des choses que j'utilise enfin voila cette formation (...) mais moi j'aurai besoin d'une ... d'une formation* ». N'y aurait-il pas alors pour lui un point d' « impossible » à faire usage des contenus transmis en formation ?

Le discours de Gilles caractérise un rapport à la formation élaboré en référence à des éléments de sa structure psychique.

Il serait organisé à travers deux formes de la pulsion, la pulsion scopique et la pulsion orale comme modalités de son rapport au savoir, dans le sens où leur forme active (se nourrir et voir) serait constitutive de ce qu'il recherche en formation.

Il aurait construit un rapport singulier à la formation caractérisé par :

- le besoin de savoirs utiles en tant qu'identification de conformité à la volonté parentale perçue dans son éducation, et par conséquent l'impossibilité à s'approprier un savoir qui serait descendant et théorique ;
- la nécessité de toucher, en tant que manifestation d'un désir, pour s'approprier et transmettre un savoir.

Ces éléments liés à sa structure psychique peuvent apparaître comme autant de pistes interprétatives à sa réticence à utiliser les savoirs reçus en formation.

VI.3.12 Ce que Gilles dit du contact avec les élèves

Gilles nous dit à propos de la manière de s'y prendre avec les élèves pour les faire apprendre : « *je touche les gamins ; ben soit je les touche soit je les accompagne.* ».

Cette manière de faire n'est pas pour lui particulière à la natation : « *ah non c'est pas*

spécifique à la natation...non », il précise « mais en ...tout en lecture aussi hein ».

Les apprentissages relatifs à l'EPS, en cela qu'ils ont à voir avec le corps, ne permettraient-ils pas d'envisager le recours au contact physique comme une modalité d'enseignement à part entière ? Néanmoins cette façon de faire n'apparaît qu'uniquement en natation dans le discours de Gilles.

Depuis sa position d'enseignant, le besoin d'apprendre à lire, à nager, ne se transformerait-il pas en envie de le faire par le recours au contact physique ? Ne pourrait-on pas voir cet apprentissage comme un objet investi de désir qui en cela viendrait faire obstacle à l'utilisation des contenus de formation ?

Concernant plus précisément les apprentissages en natation, il caractérise la nature de ce contact physique avec les élèves. Avec des élèves *« qu'y se sentent encore heu fragiles c'est à dire si je leurs tiens la main jusqu'au bord du bassin et qu'y sautent dans l'eau ben ça pose pas trop de problèmes ».*

La notion d'accompagnement pour « rassurer » en donnant la main revient à plusieurs reprises dans le discours de Gilles : *« les aides ponctuelles que j'ai pu lui proposer en lui donnant la main en l'accompagnant ; peut être que j'ai repris avec certains en les touchant ...enfin en les accompagnants ».*

Ne pourrait-on pas voir dans cette modalité d'accompagnement une volonté chez Gilles de tenir les élèves au sens de Winnicott (1953), et ce à la fois pour les rassurer et en même temps pour se rassurer en tant qu'enseignant ?

Le contact physique se caractérise aussi à travers un contact et un accompagnement pour organiser, modeler les corps en relation avec le comportement attendu : *je j'leur rentre le menton (gestuelle) j'essaye de leur coller le voila j'leur monte les fesses pour que tout doucement y arrivent à... ; en rentrant la tête en poussant la tête ; en basculant le bassin enfin en les accompagnant. Il dit également à ce propos qu'il lui arrive « voilà de les soulever ou de leur donner la main en me mettant à quatre pattes en leur disant bon ... heu ... voila ...je tiens juste ton menton et pis j't 'accompagne quelques ... pour que t'essayes d'aller ... »* ou encore *« en plaçant la tête et pis en relevant le bassin et pis heu » ; « ça m'arrive de tapoter sur ...sur les fesses ou d'essayer ».*

Quand il est sollicité sur cette manière de faire Gilles lors de deux entretiens différents, donne à entendre deux façons de percevoir ce contact physique, à la fois : « *après je tripote pas mes élèves en permanence hein ...* » mais il ajoute « *oui effectivement en les tripotant (sourire)* ». N'est-il pas possible de penser, à travers le paradoxe de ses réactions, que Gilles est à la fois organisé par un comportement qu'il ne peut s'empêcher d'avoir tout en ne l'assumant pas complètement, qui se situerait du côté de la jouissance ?

Il en est de même en dehors du cadre de la natation. Ainsi, dans les activités de classe Gilles dit « *j'ai souvent la main pas forcément sur eux mais pas loin* » ; « *que je lui pose la main sur la tête par exemple en disant bon c'est bien t'as bien bossé c'matin* » ; « *pas lui bloquer mais en tout cas lui poser les mains avec les miennes par dessus en lui disant y faut que ... voila maintenant y faut que tu te détendes ... y faut que tu te calmes* » ; « *souvent ça m'arrive de lui décroiser les jambes ou de lui redresser le dos quand y écrivent souvent* ».

Dans son discours Gilles révèle également à la fois les raisons, le pourquoi et aussi le pour quoi, à savoir dans quel but.

Si Gilles se questionne sur l'efficacité de cette modalité : « *j'sais pas si c'est efficace* » il estime néanmoins que : « *heu ça me donne l'impression (sourire) d'avoir une ... heu ... une ... heu (déglutition) ... une influence sur ce qui est fait qui est p't'être des fois plus efficace que simplement de dire au gamin* ». Il précise également : « *voila j'leur monte les fesses pour que tout doucement y arrivent à ... ou encore peut être pas d'une tape sur les fesses mais en tout cas en leur faisant comprendre que les fesses basculer en premier* » ; « *y fallait voila essayer de modeler le corps pour que ... heu ... pour que ça se fasse* ».

La volonté de montrer que l'on est là présent physiquement notamment, apparaît dans la parole de Gilles quand il est question des raisons qu'il avance pour expliquer le recours au contact physique : « *ça marque plus le pas à un gamin lui montrer qu'on est ...* » ; « *lui montrer qu'on est physiquement là* » ; « *enfin je sais pas comment le dire lui montrer qu'on est là ... c'est pas juste heu ... c'est pas juste on parle* » ; « *c'est lui affirmer sa sa présence donc lui lui montrer qu'on est là* ».

Comme envisagé précédemment, il semblerait que Gilles ne puisse assumer complètement cette façon de procéder : « *alors je je m'assieds pas sur lui mais voila je suis à côté de lui pour lui montrer que voila ...* ». Cette construction syntaxique caractérise une

dénégation, comprise comme le fait d'énoncer une pensée, un désir, en niant son contenu. Ne pourrait-on pas penser que cette énonciation soit le reflet d'un point de jouissance ?

S'il on entend dans le discours de Gilles des motifs liés à la volonté de transformer les comportements moteurs des élèves et les mettre en situation de réussite, l'interprétation de sa parole laisse aussi entrevoir des raisons davantage à rechercher du côté de sa volonté d'imposer son désir aux élèves : « *eh ben certainement parce que ça devait être pour moi le moyen le plus sûr que les élèves heu comprennent c'que je veux ... enfin c'que j'veux ... c'qui est attendu c'est à dire c'qui est concluant* » ou encore « *après la parole après la démonstration y a un moment où on passe aux ... aux actes enfin entre guillemets* ». Cette présence Gilles la voit aussi comme une manière de « *lui dire à un moment donné stop tu te recentres sur heu ... sur toi et moi* ».

Ce qui ressort aussi dans le discours de Gilles est à la fois l'absence de souvenirs liés à ces pratiques : « *c'est pas une modalité à laquelle j'ai réfléchi quand j'ai préparé mon ma séance parce que j'ai pas de souvenirs* » ; « *j'en ai pas un souvenir ... heu ... c'est ça qui est fou ... c'est que j'pense que je l'ai fait vraiment naturellement et que c'est pas quelque chose qui m'est ...heu* » ; « *J'ai pas de souvenirs par rapport à ça... non non non et pis ...non non* ».

Ce que Gilles en dit c'est que cette manière de faire relève plutôt d'une pratique spontanée et intuitive : « *elles se sont faites intuitivement... tu vois j'ai pas de souvenirs* » ; « *je peux pas dire ça c'est un truc auquel j'ai pensé* » ; « *non c'est quelque chose que j'aurai fait plutôt spontanément ... enfin plutôt si j'l'ai fait en tout cas c'est ... c'est sur le ... sur le le moment ... enfin c'est pas* ». De cette spontanéité il est intéressant de noter que pour Gilles elle renvoie autant au personnel qu'au professionnel « *moi j'ai pas amené de réflexion personnelle là dessus ... enfin personnelle d'enseignant là dessus je me suis pas dit comment je vais faire comprendre aux gamins* ».

N'est-il pas envisageable de penser que la spontanéité et l'intuition, caractéristiques de cette forme de satisfaction à toucher les élèves, laissent pointer, chez Gilles, un impossible à ne pas advenir ? En cela, les savoirs reçus en formation ne seraient-ils pas liés à des manifestations des effets de l'inconscient faisant obstacle à leur usage ?

Un élément important qui ressort dans les propos de Gilles quand il parle de contact physique est lié au fait que « *par contre je déteste qu'y me heu ... touchent eux* ».

Lui même ne supporte pas le contact physique quand il le subit « *ouais j'aime pas trop ça ... les gamins qui grouillent qui viennent te tripoter comme en maternelle* » ; « *y viennent te tirer après le pantalon ça je ... non j'aime pas ça ; ... je j'aime pas ça voila* ».

Il est surprenant de remarquer que Gilles fait aux élèves, dans les situations d'apprentissage, quelque chose qu'il ne supporte pas qu'on lui fasse : « *ça m'est désagréable à moi* ». N'y aurait-il pas un effet de renversement qui consisterait en une inversion de la pulsion. C'est à dire faire aux autres ce que je ne supporte pas que l'on me fasse ?

Le « *Ça* » des autres serait « *désagréable* » à son « *Moi* ». Ne pourrait-on y voir une manifestation, par renversement, d'une trace inconsciente insupportable pour lui ?

Dans ce que Gilles dit du contact avec les élèves apparaît fréquemment la nécessité d'établir un contact physique avec eux sur les temps d'apprentissage.

Ce contact pourrait être pris comme une volonté d'accompagnement faisant écho au « *holding* » développé par Winnicott (1953). Cette modalité serait à rapprocher de l'appréhension du milieu aquatique perçu, dans la référence symbolique de la profondeur, comme une forme d'engloutissement. Cette représentation relèverait d'un « *déjà-là* » expérientiel vis à vis de la natation. L'accompagnement de Gilles viendrait s'inscrire en opposition à ce « *déjà-là* ».

Le recours au contact physique, recherché en formation et mis en œuvre dans son enseignement par Gilles, pourrait être envisagé comme une manifestation d'un désir investi sur l'objet de savoir dans ses modalités de transmission. Ce recours au contact physique associé à la difficulté à le reconnaître ou à l'assumer constituerait un point de jouissance.

Gilles apparaît divisé entre le désir d'avoir recours au contact physique et l'impossibilité à être touché. Le désir de toucher apparaît comme le désir d'imposer à l'autre quelque chose que l'on ne supporte pas.

Ces hypothèses peuvent être entendues comme pistes interprétatives de son impossibilité à utiliser des contenus de formation, en ce sens qu'ils ne lui permettraient pas de satisfaire son désir.

VI.3.13 Ce que Gilles dit de son rapport au savoir

Quand il lui est demandé de définir ce qu'il aime apprendre Gilles dit « *rien de scientifique rien de mathématique et rien de scientifique ça c'est pas mon truc savoir que la terre tourne machin* ». Il précise que ce serait « *plutôt tout ce qui est sur un versant historique ce serait plutôt mon truc* », par exemple « *le quotidien enfin l'histoire au travers du temps tu vois* ».

En tant qu'enseignant le savoir est différent : « *c'que moi j'aime apprendre en tant qu'enseignant heu ... ce serait plutôt dans le domaine des arts et de la culture heu* », par exemple : « *la production écrite en lien avec les arts visuels c'est quelque chose qui ... ouais que j'aime que moi j'aime bien* ».

Gilles précise aussi que ce qu'il aime faire apprendre aux élèves c'est la lecture : « *bon la lecture j'ai un gros gros truc en lecture je j'adore ça et pis de plus en plus tout ce qui est heu ... par rapport au questionner le monde le vivant heu ... le le corps les a... voila le monde du vivant* ».

La diversité de ses réponses depuis des statuts différents renvoie l'idée que l'objet de savoir est différent en fonction de la place qu'occupe Gilles comme personne, enseignant en situation d'apprendre ou enseignant en situation de faire apprendre.

Il est aussi à relever que, quelque soit le statut, la place des savoirs relatifs à la pratique physique n'apparaît pas.

Ne peut on pas penser devant cette situation qu'il en est de même par rapport à l'appropriation de contenu en formation ? Quel Gilles est présent en formation ? Dans son rapport au savoir Gilles ne serait il pas divisé entre ce qu'il aime apprendre et ce qu'il aime faire apprendre ? N'y a t il pas un parallèle possible avec la natation à travers la manière d'apprendre qu'il a rencontré enfant, la façon dont il pratique actuellement, sa manière d'enseigner cette activité et ce qu'il reçoit en formation ?

Gilles marque peu de considération par rapport à un savoir prescrit et descendant, à propos d'une formation sur le climat scolaire par exemple « *on parlait on avait le climat scolaire par exemple ça correspond à rien c'est à dire c'est quelque chose qui descend mais*

qui ne correspond pas à un besoin de formation ». Il en est de même quand il dit au sujet d'un autre temps de formation : *« on t'apporte des des savoirs ... heu ... des choses qui descendent ».*

Ces savoirs descendants correspondent aux savoirs issus du cadre institutionnel . Gilles s'en démarque : *« d'ailleurs quand je fais mes recherches j'ai le programme j'ai pas heu ni le BO à côté de moi ni les circulaires qui ont cadré » ; « je trouve que c'est quelque chose qui n'apporte rien moi dans ma démarche d'enseignant c'est à dire que c'est pas parce que c'est au programme que je le fais c'est parce que je pense que effectivement derrière y a y a une légitimité par rapport à à ça et à l'enseigner aux élèves ».*

Les modalités de transmission de ces contenus ne permettent pas non plus à Gilles d'accorder du crédit aux savoirs transmis : *« mais pas pendant trois heures dans un amphi à recevoir cette parole qui concrètement n'a n'a pas abouti sur quelque chose de concret ... heu ... et de tangible » ; « enfin je veux dire même si on comprend que l'institution veut faire passer un message par rapport à ... bon ça n'a pas ... ça n'a pas grand intérêt quoi ».*

Gilles apparaît ne pas avoir de satisfaction à travers la transmission de savoirs en tant que référence institutionnelle de façon descendante. Cette manière de recevoir les savoirs autrement dit d'être nourri par une parole descendante se semble pas être ce qui organise l'acquisition des savoir chez Gilles.

Comment est organisée la transmission des contenus en natation ? Comment Gilles la perçoit il ? N'y aurait il pas dans la manière de transmettre les contenus de formation une forme passive qui ne correspondant pas à la façon de se nourrir pour Gilles ?

Dans son discours Gilles associe les savoirs institutionnels et les savoirs théoriques. A son sens c'est *« parfois trop axé sur de la ... sur de la théorie c'est à dire que ... heu heu ... mettre enfin les attendus c'est ça voila y a henhenhen les attendus institutionnels c'est ça y faut se mettre comme ci il faut faire ça voila ».*

Il en est de même à propos de la formation initiale reçue : *« y a eu la formation initiale à l'IUFM puisqu'à l'époque c'était l'IUFM qui était une formation très théorique ... (soupir) heu ».* Ce savoir théorique serait pour lui trop important *« c'est qu'on a beaucoup de théorie et pas beaucoup de pratique ».*

Il analyse les manques d'une formation au fait qu'*« on était pas du tout sur quelque*

chose de de de pratique quoi » ; « c'est bien faut le faire mais y a toute une partie j'trouve prat prat pragmatique pratique qui ... qui manque ». Paradoxalement dans sa pratique de classe il dit « je reste j'pense dans un enseignement qui est pas forcément toujours très pratique pour revenir au mot ».

Les savoirs théoriques sont aussi associés à la dimension technique de ces savoirs, notamment lorsqu'il s'agit des apprentissages sportifs : *« enfin sur le sport de manière plus générale j'ai toujours eu un peu de un ... peu de comment je dirai pas de mal mais un petit peu de de de confusion à voir vraiment le théorique dans le sport hormis le côté très technique ». Ou encore « j'vois j'ai du mal à ... à voir le théorique dans le ... dans le ... sauf dans le côté technique au ski voila on positionne de telle façon nanana ».*

Il dit avoir besoin de pratique, entendu comme des solutions concrètes aux situations rencontrées dans sa pratique quotidienne. Par exemple, il dit : *« c'que je sais de l'absentéisme y vient pas de la note qu'on a tous les ans y vient pas de cet apport théorique y vient de de c'qu'on nous a montré de c'qu'on nous explique voila ».*

Il dit préférer les temps d'expérimentation *« pour que on soit pas vraiment dans le ... dans le ... le ... dans le théorique et qu'on soit dans le j'expérimente je me rends compte que oui je peux flotter que je peux rester un certain temps en rétro pédalage sans être complètement stressé et couler ».*

Comment, dans cette articulation entre le savoir pratique et le savoir théorique, se situe Gilles à la fois en tant qu'enseignant en situation d'apprendre et enseignant en situation de faire apprendre ? Quel sens donné à la « technique » qu'il emploie à plusieurs reprises ? Est-il possible que le savoir de la formation ne soit pas son savoir et que par conséquent il y voit un point d'impossible à supporter ?

L'objet de savoir investi par Gilles dans ses temps de formation renvoie à plusieurs raisons.

Il trouve un intérêt face à un savoir qu'il considère comme utile, que ce soit dans sa pratique professionnelle : *« voila j'trouvais que c'était réellement pratique ... réellement uti ... utile ... utilisable en tout cas »* ou bien dans sa pratique personnelle : *« enfin c'était important qu'on ait accès et qu'on goûte en fait à ça quoi afin de pas être idiot enfin de pas être dépourvu ».*

Le savoir est aussi un objet de plaisir et de désir. A ce titre Gilles le caractérise notamment à travers la distance vis à vis du savoir « sportif » : « *le sport c'est quelque chose qui m'intéresse ... heu ... pas du tout ... enfin qui ne m'intéresse ...* » c'est à dire « *j'y trouve pas d'intérêt et donc j'ai pas de d'affinités par rapport à ça* » ou encore à propos de l'art « *j'suis plus facilement tourné vers l'art c'est quelque chose qui fondamentalement m'intéresse* ».

Au delà du manque d'intérêt à l'égard de ces savoirs, Gilles fait aussi référence à l'absence de plaisir « *dans le sens ...j'y trouve pas de plaisir* ».

A propos des contenus reçus en formation Gilles apprécie que le contenu réponde à un besoin émanant de sa pratique professionnelle. A propos de la formation de directeur suivie « *elle a posé les ... questionnements par rapport à pourquoi on fait ça ; pourquoi est ce qu'on le fait et heu ... en terme de formation je dirai que ça était une vraie ... (silence) un vrai éclairage quoi* » ; « *ben parce que ça fait référence à ce dont on a besoin ... aux questions qu'on se pose et aux interrogations qu'on peut voir quand on est au bord du bassin* ».

Il articule le plaisir procuré et l'utilité quand il dit « *voilà c'est pas un truc qui m'a .. qui me passionne vraiment donc je pense que ça (sourire) m'a jamais trop servi* », autrement dit pour que cela serve il faut qu'il y trouve du plaisir ou de l'intérêt, ou pour que cela lui procure de la satisfaction il faut que cela lui soit utile ou que cela réponde à un besoin.

Ne peut on pas penser que les contenus reçus en formation ne sont pas utilisés car ne sont pas investis de plaisir ou de satisfaction dans la mesure où ils ne répondraient pas à un besoin immédiat et qu'ils correspondraient à un domaine de savoir pour lequel Gilles ne trouve pas de plaisir ?

Le rapport au savoir de Gilles se caractérise aussi par les modalités de transmission de ce savoir. Le recours à l'image apparaît comme un média auquel Gilles fait fréquemment référence pour passer les consignes et pour apprendre : « *c'est qu'utilise souvent la fiche parce que comme y a les dessins* » ; « *voilà c'est p't'être plus facile par le dessin* » ; « *j'ai les images de la fiche que j'peux présenter aux élèves* ». A propos de la façon dont il a appris lui élève il regrette un accès à l'image restreint : « *ben pis bon on avait pas accès à l'image ou très peu quoi enfin on était* ».

Il fait aussi souvent régulièrement référence à la vidéo « *ben j'sais pas y a des films* »

qui sont captivants et pis tu vas pas décrocher » ; « pis y a des films où on décroche y a des trucs où tu décroches ». En effet, le principal souvenir qu'il a de la formation natation correspond à des situations où une élève est montrée en activité motrice : « je me souviens très bien des vidéos vous aviez pris à la piscine de xxx lors de la première formation vous nous avez présenté tout un ensemble de photos de la gamine qui va chercher les anneaux au fond ».

Pour transmettre le savoir Gilles est aussi organisé autour du procédé de montrer/démontrer, qu'il s'agisse de ses expériences d'élèves ou des ses expériences d'enseignant. Il dit à ce sujet : « en leur montrant enfin j'ai mis un élève modèle et c'est lui qui a guidé le groupe dans le positionnement » ; « ben je pense que c'est pareil c'est en montrant quoi » ; « j'pen j'pense que j'ai appris com.. par mimétisme enfin par ... heu » ; « y a quelqu'un qui montre comment y fallait se mettre et pis pis moi j'ai appris comme ça quoi voila » ; « on nous montrait une fois et pis on on montait en crabe on descendait » ; « les instits étaient moniteurs quoi y nous montraient ... ».

La manipulation apparaît aussi comme une modalité pour permettre la transmission du savoir chez Gilles. Il a déjà été question précédemment de la manipulation du corps des élèves. Gilles dit également à propos d'autres contextes : « on fait de la manipulation » ; « on a beaucoup manipulé » ; « après on a beaucoup manipulé je pense que se .. que ça pourrait être largement plus développé je pourrais encore en faire ».

Est ce que les modalités de formation tiennent compte de cette manière de faire ou de cette manière d'apprendre ? Cela pourrait il être une des interprétations de la non utilisation des contenus de formation.

L'observation apparaît aussi comme un élément recherché quand il s'agit de faire circuler le savoir. L'observation est envisagée chez Gilles comme la possibilité d'aller observer des séances menées par des pairs : « pouvoir avoir un stage d'observation dans une classe où il y a beaucoup de manipulation » ; « tu vois parce qu'on est trop dans l'activité et pas assez dans ce temps là d'observation dans ce voila ». Ici l'observation est active au sens de l'investissement de Gilles, il s'agit de voir l'activité d'un autre.

Elle est aussi proposée dans la perspective de se faire voir. C'est notamment le cas

quand Gilles propose à de jeunes collègues de venir observer sa pratique : « *ben viens moi je te montre ... enfin j'te montre c'que je fais... j'dis pas que c'est bien mais au moins que tu te rendes compte de ce que c'est* ».

Dans le cadre de la formation Gilles ne se retrouve pas en situation d'observer ni en situation de se faire observer. De plus lors des séances d'enseignement il se retrouve même en situation d'être vu notamment à travers la présence des MNS.

Ne peut on pas penser dès lors que ces différentes situations ne lui permettent pas d'utiliser les contenus reçus en formation à la fois car les modalités de transmission en stage ne favorisent pas la logique d'observation de pratique, et parce que le contexte d'enseignement le place en situation d'être vu ?

A travers ce qu'il dit de son rapport au savoir il apparaît que Gilles est divisé à plusieurs égards. Ces divisions peuvent être entendues comme autant de pistes interprétatives à la non utilisation des savoirs reçus en formation.

Gilles serait divisé entre ce qu'il aime apprendre et ce qu'il aime faire apprendre. Dans le cadre de l'enseignement de la natation cela pourrait être source de conflit.

La division de Gilles se caractériserait aussi dans le rapport entretenu au savoir théorique, dont il ne veut pas en formation mais dont il reconnaît le trop usé en classe et dans le rapport au savoir pratique qu'il souhaite en formation mais qu'il n'utilise pas suffisamment.

L'opposition entre son assujettissement aux savoirs institutionnels en tant que référence à son Surmoi et son rejet de ces mêmes savoirs, car trop loin du concret et du pratique attendus en formation, témoignerait d'une division qui empêcherait l'usage des savoirs transmis.

Dans ce qu'il dit de sa manière d'apprendre, on retrouve la référence à la pulsion scopique à laquelle on peut associer la pulsion orale, en ce sens qu'il est organisé par les voies actives (voir et se nourrir) et médianes de ces pulsions (se faire voir et se faire nourrir). La formation en ne se référant pas à ces modalités pourrait ne pas répondre au désir d'apprendre de Gilles.

Enfin, la référence à la démonstration et à la manipulation comme modalités d'apprentissage constituerait un « déjà-là » conceptuel qui limiterait Gilles dans la mise en œuvre des savoirs transmis.

VII. Discussion

La structure psychique de Gilles, telle que l'on peut l'interpréter en analysant ses dires, laisse pointer plusieurs obstacles inconscients possibles à la non utilisation des contenus reçus en formation.

- Le poids de ses déjà-là ne lui permet pas d'utiliser les savoirs transmis ;
- Le rapport au savoir de Gilles est dépendant de satisfactions pulsionnelles scopique et orale ;
- Le désir de toucher les élèves l'éloigne des contenus mettant les élèves en autonomie.

Ces éléments laissent à penser que le savoir de ma natation n'est pas le savoir de la natation de Gilles.

VII.1 Ma natation, noyée dans les « déjà-là » de Gilles.

La structure psychique de Gilles laisse apparaître plusieurs « déjà-là » issus de son histoire personnelle. Ils contribuent à structurer son rapport au savoir en agissant comme des filtres à l'utilisation des savoirs de la formation.

Les expériences de Gilles avec le milieu aquatique, en tant qu'espace « non familier intime » (Menes, 2004), constituent des traces inconscientes à l'élaboration de son être aquatique. L'appréhension qui en émerge lui fait dire par projection, à propos d'une élève : *«elle était tellement dans l'inquiétude de se noyer»* influence inconsciemment sa manière d'enseigner. Ce « déjà-là » expérientiel ne lui permet pas d'utiliser des contenus de formation structurés autour de la construction de l'autonomie des élèves.

Les traces subjectives de l'histoire personnelle de Gilles sont multiples. La référence à l'image parentale confère au savoir un objectif d'utilité, terme fréquemment employé par Gilles pour caractériser ses besoins ou ses manques en formation. Ce « déjà-là » relève de relations à l'instance du Surmoi imbriquées. L'analyse de la parole de Gilles révèle un

assujettissement à la figure parentale, ainsi qu'une position transférentielle accordée à une formatrice « *qui disait les choses comme elles avaient besoin d'être dites* ». Dans le cas de la formation natation, aux contenus en décalage avec ce « déjà-là », on peut penser que Gilles adopte une attitude permettant de se poser en conformité à l'image parentale tout en s'opposant à moi, formateur, censé la représenter.

Le refus d'une parole « *descendante* », « *théorique* » qui « *ne correspond à rien* » est également à référer au rapport au savoir inscrit dans son histoire personnelle. Il procède d'un processus de mimétisme à l'image paternelle en s'identifiant à l'imaginaire du père développé par Lacan (1963a) en tant que représentation inconsciente idéale. Ma natation, en récusant quelque chose de la transmission parentale, l'amène à se rebeller. Il le précise en affirmant, à propos des contenus reçus en formation : « *ça m'a jamais trop servi* ».

Cette demande de savoirs nécessairement pratiques est constitutive d'un « déjà-là » intentionnel. Ce filtre l'amène à ne pas considérer ma parole de formateur, perçue comme descendante et théorique, et empêche en cela l'utilisation des savoirs de la formation.

Sa manière de concevoir l'enseignement de la natation se définit à partir des souvenirs subjectifs de ses expériences de l'apprentissage au cours desquelles il « *fallait se débrouiller dans l'eau* », et de mécanismes transférentiels sur les méthodes d'apprentissage de ses enseignants qui « *montraient* ». Ce « déjà-là » conceptuel participe à l'élaboration d'une démarche d'enseignement organisée, à la fois, autour d'une approche intuitive, mais aussi suivant un principe de démonstration. La conception subjective de Gilles, issue de son expérience personnelle, fait obstacle à l'utilisation des savoirs de la formation pensés autour d'une rationalité didactique et d'une démarche d'apprentissage privilégiant l'activité exploratoire des élèves.

Ma natation est immergée dans les « déjà-là » expérientiel, intentionnel, et conceptuel de Gilles, produits singuliers et subjectifs de ses expériences personnelles. Ils agissent, en référence à Loizon (2004), comme des « filtres » à mon action, en empêchant l'utilisation des savoirs transmis en formation.

VII.2 Ma natation, lieu d'un Ça voir nager insatisfait.

Dans la rapport au savoir qui caractérise Gilles, l'observation revient fréquemment comme condition de transmission et d'appropriation des savoirs. Ce désir d'observer traduit un rapport à la pulsion scopique qui, dans son acceptation freudienne, signifie la satisfaction à regarder. Ce qui fait dire à Gilles, à propos de l'observation comme modalité de formation : « *on en rêve tous d'aller voir comment ça se fait chez les autres* ». Il semble que la formation, en ce qu'elle propose comme moment d'observation, ne trouve pas grâce aux yeux de Gilles.

Le fait d'éprouver du plaisir à « *aller voir comment ça se fait chez les autres* », vient étayer la référence sexuelle de la pulsion scopique où l'individu s'empare de l'autre comme objet de plaisir qu'il soumet à son regard contrôlant. Gilles trouverait dans cette voie active de la pulsion, le fait regarder, une satisfaction, que sa position de directeur avec « *une vision globale pour savoir (...) ce qui se fait* » viendrait renforcer.

La pulsion scopique met également en scène la dialectique regarder, être regardé. Sa forme passive se concrétise lors des temps d'enseignement de natation par l'observation de parents, de MNS. Elle vient embarrasser Gilles qui voit ses effets comme « *déstabilisant* », « *dérangeant* » et « *intrusif* », car affectant son idéal du moi d'enseignant.

On peut aussi penser qu'elle agit paradoxalement comme source de plaisir pour Gilles. En se soumettant au regard contrôlant de l'autre, il en éprouve de la satisfaction. En admettant qu'il n'a « *pas de problème avec les gens qui me disent que je(...) c'est pas bien* », il procède d'un retournement de l'objet de plaisir sur lui même.

On pourrait penser qu'il existe chez Gilles, dans la situation d'enseignement en natation, une forme de jouissance masochiste à exhiber son manque à savoir qui justifierait la non utilisation de contenus de formation.

En se donnant à voir, Gilles peut également laisser entrevoir une volonté d'endosser la position du sujet supposé savoir pour satisfaire son idéal du moi. Cette voie médiane à la réalisation de la pulsion scopique, se faire voir, est un intermédiaire qui permet à Gilles d'être à l'initiative de la situation d'être vu. Dans le cadre professionnel, elle s'instaure de la sorte « *ben viens moi je te montre (...) c'que je fais* », dans sa relation avec ses pairs.

S'il on s'en tient à l'interprétation de son discours, on peut imaginer que les choix pédagogiques opérés par Gilles, à savoir : « *les élèves y passaient en individuel* », explicitement en décalage avec les savoirs de la formation, soient constitutifs de la satisfaction à être vu en situation de maîtrise. Néanmoins, les éléments présents sur la vidéo de la séance observée ne confirment pas cela.

Le rapport au savoir de Gilles s'organise du côté d'une pulsion scopique à satisfaire. On pourrait avancer que pour lui, en référence au Ça freudien siège des pulsions, le Ça voir fait savoir.

Par ailleurs, le rapport à l'apprendre de Gilles s'organise à travers la pulsion orale. Elle se caractérise par la recherche de satisfaction de l'objet savoir pris dans sa dimension symbolique. Elle se traduit par l'idée d'incorporation.

Ses effets se manifestent dans le discours de Gilles à travers le constat d'une demande non satisfaite, ou en tout cas d'une impossibilité à recevoir les contenus, « *c'est à dire que ça rentre pas* ». Cet empêchement à incorporer le savoir de la formation interroge le processus de transmission. En reprenant les voies relatives aux pulsions on peut penser comme pour la pulsion scopique que Gilles ne se satisfait pas d'être nourri. La voie passive à la pulsion orale engage à engloutir, digérer avant de pouvoir restituer. Ce processus correspond à ce que Gilles peut vivre en formation. Il apparaît qu'il ne s'accorde pas à cette temporalité quand il a besoin pour mener son enseignement et en parler de recourir à des aides car « *si j'ai pas ça je me perds* ».

Au contraire le contexte d'enseignement, in situ, semble offrir à Gilles la possibilité de se faire nourrir dans l'instant par l'intermédiaire de solutions « *concrètes* », « *pratiques* », « *utilisables* ». Cette satisfaction de la demande est rendu possible par la présence de MNS. La satisfaction de ce désir, Gilles semble la trouver dans le contexte d'enseignement de la natation, en la présence du MNS qui « *réajuste quand y vient* ». Cette opposition relative à la façon dont il a besoin de savoir limite l'usage qu'il peut faire des savoirs transmis en formation.

Le rapport au savoir de Gilles se caractériserait du côté de la pulsion orale dans la satisfaction, au-delà de l'atteinte narcissique, à se faire nourrir par les MNS, répondant par des

solutions pratiques à un besoin dans l'instant.

A partir d'un jeu de langage visant la conscience phonologique, par l'ajout et la suppression de syllabes, on pourrait avancer que pour Gilles, faire apprendre à nager c'est se faire manger en se faisant donner à manger.

VII.3 Ma natation, une entrée dans l'eau-tre impossible.

Gilles propose une natation différente de ma natation, celle de la formation, car il y trouve des satisfactions plus accordées avec sa structure psychique. En effet on se rend compte que les principes de mise en œuvre pédagogique de ma formation ne recommandent pas de toucher les élèves. Il semblerait à Gilles impossible d'utiliser ces contenus tant il éprouve trop de satisfaction à faire sa natation.

A la lumière de l'analyse de la parole de Gilles, quatre causes subjectives peuvent plausiblement expliquer son « impossible » à ne pas toucher les élèves.

- Il ne peut pas ne pas toucher les élèves car au regard de la notion de *holding* développée par Winnicott (1953), en tenant les élèves il développe une fonction contenante qui les soutient et leur offre une forme de protection à l'épreuve du milieu aquatique. Il le signifie par la récurrence du signifiant « *j'les accompagne* » ;
- Le désir de toucher les élèves peut aussi s'envisager du côté de l'éros. Ce constat peut être lu comme une forme de satisfaction d'une pulsion sexuelle. Dans la natation de Gilles pour faire apprendre les élèves « *y a un moment on passe aux aux actes enfin entre guillemets* » ;
- Cette impossibilité peut aussi s'entendre à travers le statut que Gilles accorde aux élèves. En considérant les élèves comme des objets matériels qu'il « *manipule* », on peut penser que Gilles s'inscrit dans dans un processus de déshumanisation mécaniste. Il s'arrogé, dès lors, la possibilité de recourir au contact physique. Cette piste fait écho à son besoin de manipuler le savoir qui pour lui est « *tangible* », c'est à dire perceptible par le toucher ;
- L'attitude de Gilles reflète un élément psychique de sa structure, un impossible à supporter d'être touché par les élèves. Son affirmation « *ça m'est désagréable à moi* » laisse à penser que l'instance psychique pulsionnelle, le « *Ça* », des élèves vient

ébranler son « *Moi* », en tant que représentation de lui même. Dès lors, toucher les élèves signifie sa position subjective à partir de laquelle il prive les élèves de leur statut de sujet désirant. Entre « l'impossible à supporter » d'être touché et celui de ne pas toucher, s'opère un renversement de la pulsion, dont les effets contribuent au non usage des savoirs de la formation

Gilles qui pour se satisfaire doit toucher pour accompagner, toucher pour utiliser, toucher pour déshumaniser, ne peut pas utiliser sa natation qui le prive du tactile de sa jouissance. Ma *nata*¹⁷ scions apparaît comme la naissance d'une coupure dans sa jouissance.

Questionné sur ce qu'il peut dire de mon symptôme il se dévoile : « *c'est plus cette question qui me voila* » ou devrais je dire « *qui me vois là* ».

17 Du verbe *nascere*, naître en italien

VIII. Implication d'après-coup

A propos de la justification des liens entre psychanalyse et éducation, dans le champ des sciences de l'éducation, la spécificité des travaux dans ce champ a permis de lui donner une certaine légitimité.

Chaussecourte (2009) propose aussi d'envisager une « spécificité de la légitimité » dans ce type de recherche, c'est à dire la particularité liée au mode de prise en compte de la subjectivité du chercheur.

A la suite du premier temps de mon implication lié à la définition de mon objet de recherche, ainsi qu'au fil de mon implication qui a pu transparaître au fil de ces pages, il s'agit ici d'envisager mon implication d'après coup, entendu comme un éclaircissement sur « les enjeux psychiques inconscients du chercheur et, au-delà de lui même sur la nature de la recherche menée » (Chaussecourte, 2010).

Le terme « d'après coup » est « fréquemment employé par Freud en relation avec sa conception de la temporalité et des causalités psychiques : des expériences, des impressions, des traces mnésiques sont remaniées ultérieurement en fonction d'expériences nouvelles, de l'accès à un autre degré de développement ». Dans cette proposition de définition du terme après coup, Laplanche et Pontalis (1971) définissent l'idée d'une influence du présent sur la relecture donnée au passé.

Pour Le Guen (2008), « l'après coup » serait fondé sur un fonctionnement en trois temps : la perception passive d'un événement, une période de latence active, et un moment organisateur du processus.

Dans le cadre de mon travail, cette temporalité s'est concrétisée à travers la conduite des entretiens, la construction du cas et de façon plus générale sur les différents processus de cette recherche.

Aussi je pourrai dire que l'après coup, en faisant mienne la définition donnée par Terrisse (2009), serait pour moi le moyen par lequel se reconstruit la situation de recherche, dont les traces sont conservées mais qui exige de ma part une véritable reconstruction de ma position.

Dès lors, dans mon implication d'après coup il sera à la fois question de ma définition

du rapport au savoir, de mon rapport à la formation, de ma manière d'appréhender la natation ainsi que de ma position de chercheur.

Prendre comme support la natation a permis de proposer des pistes interprétatives à mon « je n'en peux plus » initial. A travers les filtres de la dimension symbolique et de la lecture psychanalytique du rapport au milieu aquatique, j'ai envisagé un rapport autre à l'activité, qui, je pense, me permettra d'appréhender de façon différente les contenus de formation.

Après coup, il aurait été intéressant de solliciter davantage Gilles sur son rapport symbolique au milieu aquatique, chose que je pense ne pas avoir véritablement faite, en partie à cause du décalage dans le temps de ma recherche entre la réalisation de entretiens et mes lectures théoriques.

Néanmoins, dans la manière d'être dans le savoir, on peut affirmer que le rapport au savoir est indissociable du savant qui le parle. Dès lors je peux dire, au regard de la réflexion menée dans ce travail, que ma façon de penser les actions de formation en natation sera teintée de la part du symbolique propre au rapport au milieu aquatique ; en ce sens qu'il est constitutif de la manière dont chaque enseignant pourra concevoir son rapport à l'enseignement de cette activité.

Quand le savoir devient une répétition il mène à l'ennui mais s'il reste une énigme il maintient le plaisir. Je peux alors dire que ce travail a contribué à me faire passer de la personne ressource initialement décrite dans mon implication, en proie à la répétition d'actions de formation à la personne ressource que j'ai la sensation d'être à présent.

Dans la démarche qui a prévalu à mon travail de recherche, je me suis exposé de façon personnelle tout comme le sujet de mon étude et peut être davantage, ne serait ce que parce que j'y ai avancé à visage découvert.

D'autant plus, ici, que j'occupe aussi la place du formateur pris dans la situation didactique, au sens où les savoirs non utilisés par Gilles sont en quelque sorte les « miens ».

Dans cette position, la difficulté est de rester dans la posture du chercheur. L'analyse des entretiens conduits avec Gilles m'a permis de mesurer un décalage entre ce que j'avais perçu pendant les entretiens à savoir avoir une attitude de chercheur, et ce qu'il en est ressorti lors des temps, des moments pour comprendre, avec mon directeur de recherche, c'est à dire le

fait d'être rester dans une posture de formateur. Je pense avoir appréhendé le cadre de l'entretien avec un sentiment de non maîtrise portant à la fois sur les éléments techniques de la conduite de l'entretien mais également sur le cadre conceptuel. De plus s'est ajouté à cela une pudeur à entrer dans une forme d'intimité avec le sujet.

Cette situation m'a amené à plusieurs reprises à ne pas le solliciter sur les sentiments, les affects, les émotions qui guidaient sa parole, à ne pas l'interrompre pour finalement rester dans ma position de formateur au détriment de celle de chercheur.

Néanmoins j'ai pu apprécier ces temps de recueillement du matériau clinique et eu plaisir à faire émerger chez le sujet des pistes d'interprétation possibles à mon objet. Dans ces phases, les moments de rencontre avec mon directeur de recherche ont facilité l'interpénétration des paroles de Gilles, en les mettant en relation avec le cadre théorique. En référence à Foucault (1962), je pourrais dire de ces échanges qu'ils ont permis d'objectiver la subjectivité de Gilles à partir de ma subjectivité, aidé en cela par la subjectivité éclairée de mon directeur de recherche.

Appréhender la psychanalyse à partir de procédés d'investigation des processus mentaux inaccessibles et leur relation avec un corpus théorique m'a permis d'y trouver une nouvelle sensibilité personnelle, sans doute lié au fait pour moi de l'avoir appréhendé depuis le professionnel.

Mon questionnement sur les raisons de la non utilisation des savoirs reçus en formation pourrait être entendu depuis le recherche de satisfaction de mon idéal du moi, à travers le désir de sentir apprécié et d'être reconnu professionnellement.

J'estime que les actions de formation conduites depuis mon inscription dans cette recherche ont été teintées de cette référence à la clinique notamment sur le fait de penser autrement ces formations à travers les contenus de formation, les modalités de transmission.

Cela s'est notamment concrétisé par le fait d'entendre autrement les questions ou remarques des stagiaires, de chercher à davantage déplacer les questions que d'y apporter des réponses descendantes, c'est à dire de permettre aux professeurs des écoles de faire émerger leur embarras et par conséquent de me mettre en position délicate pour prendre en compte ses difficultés et tenter d'y répondre.

Ce qui avait été avancé lors du premier temps d'implication se voit ici renforcé ou

conforté à travers mon engagement dans cette recherche.

Dans la posture de formateur il s'agirait alors de se placer en qualité de formateur « suffisamment bon » au sens de Winnicott (1953), c'est à dire un formateur qui navigue, qui peut se tromper, qui dit des bêtises mais suffisamment lié à et dans ce qu'il dit pour comprendre les effets de ce qu'il fait. Cette posture s'avère nécessaire dans un métier de l'humain, comme ceux d'enseignant ou de formateur, où le discours produit, dans le cadre d'une relation de parole, est toujours sous tendu par des affects, des désirs, des fantasmes inconscients ainsi que des mécanismes de défense suscités par leur émergence.

Avec Chaussecourte (2010) on peut dire que le travail de l'après coup est « une modalité de la réalité psychique ». Entre « le temps où ça se passe et le temps où ça se signifie », il y a tout le processus de l'après coup et le « temps où ça se signifie est toujours appréhendé rétroactivement » (Green, 1992). Il s'agit alors, par un processus de reconstruction rétroactive, de revenir sur le temps et la démarche de la recherche pour préciser le rapport de proximité distance par rapport à sa subjectivité.

« Dans la démarche clinique que nous soyons chercheurs ou intervenants nous sommes impliqués, notre engagement et la conscience de notre subjectivité sont à la base même de notre recherche » (Cifali, 2001).

IX. Limites

Le terme limite peut se définir selon le Larousse comme une ligne qui circonscrit un espace et ou un temps. Cela signifie que, dans cette recherche, ce seraient les éléments qui circonscriraient, limiteraient mon travail.

De la première définition donnée du terme deux fonctions peuvent être déduites. Dans une première acceptation, il s'agirait d'aider à la structuration de ce travail en en définissant le cadre. Cependant le terme est aussi perçu comme un empêchement, à savoir une limitation dans le travail conduit à pouvoir le dépasser pour un mieux ou pour un plus, c'est à dire à envisager l'objet et la question de recherche plus précisément et plus globalement.

Ce contrepoint va dans le sens d'une autre définition du terme qui consisterait à dire que les limites sont des bornes comme points au-delà desquels ne peuvent aller ou s'étendre une action, une influence, un état. Dans le cadre de mon travail, plusieurs points peuvent être convoqués comme autant de limites qui pourront être comprises à la fois comme guide pour structurer mon travail mais aussi comme restriction à cette recherche.

Le recours à la psychanalyse m'a permis de préciser mon objet de recherche à partir des effets inconscients comme éclairage au constat de non utilisation des savoirs reçus en formation. Le choix de ce cadre a nécessité de prendre appui sur un certain nombre de concepts théoriques. Le déficit ressenti dans la maîtrise de ces concepts m'a néanmoins empêché d'articuler plus précisément les pistes interprétatives relevées. De plus, la réalisation d'un quatrième entretien aurait permis de cerner les plus représentatives du symptôme.

Parmi les pistes possibles on pourrait croire que le désir de Gilles de toucher les élèves renvoie à des éléments de déjà-là issus de sa culture familiale constitutive d'une proxémie particulière.

La non utilisation des savoirs de la formation pourrait traduire un rapport à la temporalité organisé autour de l'impossibilité du métier d'enseignant. A partir de la récurrence du signifiant « *presque* » on pourrait penser que manifestant une limite il vient exprimer « l'impossible à supporter » la non finitude de son acte d'enseignement.

Toujours en référence à cette temporalité autour du « *presque* », la non utilisation des contenus serait perçue comme la possibilité de maintenir les élèves en apprentissage et en cela conserver un espace et un temps à une satisfaction pulsionnelle de toucher les élèves.

Enfin, le symptôme du non usage des savoirs transmis pourrait être appréhendé depuis la division de Gilles dans son rapport entre le global et le précis. La précision des contenus transmis en formation ferait obstacle à leur utilisation.

Le choix d'un seul sujet pour cette étude peut être perçu comme une limite. Au départ, la possibilité de travailler sur mon objet de recherche à partir de deux sujets avait été envisagée. Cette intention n'a pas abouti, en partie au regard du temps nécessaire pour moi au recueil et au traitement du matériau clinique. Cette mise en perspective avec un autre sujet aurait sans doute contribué à proposer des interprétations à ma question de recherche à la fois plus dynamiques car articulées entre elles, et plus singulières aussi.

Le deuxième point est relatif au choix de l'entretien clinique comme méthode de recherche, et plus précisément de l'entretien non directif ou semi non directif comme outil de recensement du matériau clinique. Lors des entretiens, j'ai perçu comme un frein à la richesse de la parole de Gilles mon inexpérience relative à la conduite des entretiens. Deux éléments viennent étayer cela, mon attitude lors du déroulement des entretiens liée à ma pudeur à venir questionner ce qui relève des sentiments et des affects, et ma position dans la conduite de l'entretien.

La deuxième limite perçue correspond au choix d'un sujet que je connaissais professionnellement préalablement à notre rencontre pour ma recherche. Ce point vient questionner la « rigueur scientifique » de ma démarche dans le sens où les éléments de subjectivité chez le chercheur, chez le sujet, sont à prendre en compte et constituent une part de ma recherche. Aussi, choisir un sujet connu préalablement, n'a pas été sans effets sur la légitimité que je me donnais en tant que chercheur. Aurai-je été un « chercheur différent » face à un sujet inconnu au début de mon travail ? Le fait d'avoir et de préserver une certaine distance avec le sujet permettrait « une parole authentique, en intériorité, impliquée, traduisant le mieux possible ce que la personne pense, ressent, imagine, fantasme » (Yelnik, 2005).

Je fais aussi l'hypothèse que dans son discours Gilles a pris en compte ma fonction de CPD. Ne pourrait-on pas penser que la parole de Gilles eut été différente si le chercheur avait été un autre que moi-même, c'est à dire n'avait été le référent de la formation natation suivie ?

En ce sens il aurait été intéressant de creuser les raisons de mon choix de Gilles

comme sujet, mais aussi pour aller plus loin de questionner les raisons qui ont amené une collègue à m'orienter vers lui.

Par ailleurs, les modalités d'organisation des entretiens peuvent être aussi être vues comme des limites à une parole authentique. En effet, ne serait-il pas possible de voir un rapprochement entre ce que Gilles dit de lui pour se présenter, essentiellement tourné sur sa fonction de directeur, lors du premier entretien, et le fait que les entretiens se soient déroulés dans son bureau de directeur à l'école ?

Une autre limite vient de l'imbrication caractérisant ma posture de chercheur et ma fonction de formateur. Avec la démarche clinique on peut considérer une relation de proximité entre le chercheur et son objet de recherche. Le chercheur n'est il pas « son premier objet de recherche ? » (Barus-Michel, 1986).

Dans mon cas la relation à mon objet est aussi à envisager depuis ma fonction de formateur. C'est à dire que le chercheur que je suis s'interroge avec sa part de subjectivité sur un objet à partir de la parole d'un sujet, en référence à un contexte de formation où le formateur que je suis aussi, pris dans sa subjectivité, définit et transmet les savoirs. Je fais l'hypothèse que cet entrelacement, aussi riche qu'il puisse être, n'a pas été complètement analysé de ma part. Si cette imbrication n'a pas été un frein conscient, elle n'a pas été sans conséquences sur le déroulement de ma recherche. Il serait sans doute pertinent de s'intéresser au même objet de recherche en distinguant le chercheur du formateur, et dès lors s'appuyer sur des actions de formation conduites par mes pairs.

A travers ces lignes, il a été question de définir et préciser les limites à ce travail, comme autant de freins et de restrictions à la réalisation d'un travail plus abouti et plus approfondi. Il de comprendre le terme limite autrement. Étymologiquement le terme limite vient du latin *limes* qui signifie chemin bordant un domaine, un sentier entre deux champs. En s'appuyant sur l'image donnée par cette définition, il est alors possible de concevoir les limites de ce travail comme un cadre au cheminement de ma recherche, cadre permettant d'avancer mais aussi quelquefois empêchant à le dépasser.

X. Perspectives professionnelles

Il s'agit d'envisager à l'aune de ce travail de recherche les perspectives professionnelles. Le terme perspective s'entend au sens d'un devenir de quelque chose qui se présente comme probable, comme possible. Dit autrement, qu'est ce qui au regard de mon travail de recherche pourrait me permettre d'appréhender différemment mes actions de formations et avec quels objectifs ?

A partir de l'économie de la formation présentée en amont, deux axes, sur lesquels ces perspective pourraient porter, se distinguent :

- celui relatif à la nature des savoirs transmis ;
- celui relatif aux modalités de transmission.

J'y ajouterai une troisième dimension propre à la posture du formateur.

Chaque métier a des outils médiateurs, des théories indispensables. La fonction de formateur, en passe de devenir un métier à part entière, notamment avec les reconnaissances professionnelles et institutionnelles du CAFFA, du CAFIPEMF, du Master PIF¹⁸, demande sans nul doute une capacité de programmer, de préparer ce qui devrait être, d'ordonner, de prévoir en séquence et d'en attendre les effets.

Ces attentes correspondent à ce que je peux faire dans le cadre du suivi du dossier natation à mon niveau, où il s'agit de penser l'élaboration et la mise en œuvre de cet enseignement sur les piscines du département. Cette démarche renvoie à la notion d'un « pilotage automatique » en référence à Morin (1990), c'est à dire à l'idée d'un processus d'élaboration et de transmission des savoirs en formation organisé à partir d'une rationalité externe qui ne tiendrait pas compte de la singularité de chacun. Une perspective professionnelle issue de ce travail de recherche serait de considérer ces savoirs, les savoirs transmis, non pas comme un guide infaillible d'une pratique mais comme des repères pour un questionnement constant au cœur des situations de formation.

Dès lors ces savoirs pourraient être envisagés non comme une finalité, à travers leur mise en œuvre mais davantage comme point de départ à un questionnement sur sa pratique professionnelle.

18 Certificat d'aptitude à la fonction de formateur académique, Certificat d'aptitude à la fonction d'instituteur professeur des écoles maître formateur, Master pratique d'ingénierie de formation.

Je crois aux savoirs transmis dans les dispositifs de formation natation, qu'il s'agisse du cadre didactique proposé ou des principes de mise en œuvre pédagogiques (autonomie, mise en projet, sécurité active). Il n'en demeure pas moins qu'il serait nécessaire de questionner la perception de savoirs trop théoriques suivant l'interprétation que Gilles en fait notamment. Dans la relation dissymétrique formateur-professeur des écoles, la référence à des savoirs théoriques ou perçus comme théoriques peut apparaître comme un discours de violence. En effet, en référence à la clinique, on peut avancer l'idée que l'adhésion à des concepts se fait par rapport à son histoire personnelle.

Dès lors, il y a une vigilance à avoir pour utiliser ou transmettre différemment ces savoirs. En tant que formateur quelles sont les raisons qui poussent à utiliser ces savoirs ? Du point de vue des enseignants, je peux faire l'hypothèse que l'écart entre le transmis et l'attendu en terme de savoir lors des formations pourrait être lié à la perception de la posture du formateur dans sa manière d'envisager la transmission des savoirs.

Dès lors la construction d'une attitude clinique de formateur est conditionnée par la prise en compte :

- de la singularité du sujet ;
- du cas par cas : il ne s'agit pas de généraliser à partir de l'exemple mais de comprendre en quoi l'exemple permet d'extraire une hypothèse sur le général ;
- de la vérité subjective du sujet, en acceptant de « dire que oui » (Lacadée, 2007)
- de l'implication du formateur comme la cause à ça qu'il est.

L'adoption de cette attitude amènerait à changer le rapport au savoir du formateur en le plaçant dans la situation d'un chercheur-formateur.

La référence au « pilotage automatique » renvoie à l'idée de prédiction, c'est à dire au fait que, à propos d'une situation de formation ou d'enseignement prévue, « ça doit se passer ainsi ». Il s'avère fréquent que ce qui suit cette prédiction est de l'ordre du « ça ne s'est pas passé comme ça ». Concernant les modalités de transmission en formation, le cas de Gilles, à travers son besoin davantage de se faire nourrir que d'être nourri, permet d'envisager différemment l'architecture de formation actuelle. Il s'agirait d'élaborer une temporalité dans la formation organisée en trois temps :

- un temps de mise en situation, par exemple de mise situation de pratique personnelle ou une situation de mise en pratique pédagogique ;

- temps pour identifier, repérer, constater les problèmes ;
- temps où le formateur apporte les solutions.

Cette modalité, si elle ne change pas la nature des savoirs transmis, organise autrement leur transmission de sorte d'articuler comme le propose Cifali (2001) les « savoirs programmatiques » et les « savoirs d'expériences ».

L'amélioration de l'action du professeur doit emprunter une voie qui permet d'envisager l'enseignement en faisant écho à la personne et au vécu de l'enseignant. Elle démontre qu'il faut préparer les enseignants à cette confrontation avec eux mêmes en même temps qu'on leur fait acquérir des connaissances. C'est à dire rechercher avec eux une position dans laquelle ils savent.

De façon plus générale, dans ce type de modalité il serait question de construire des dispositifs où les professeurs des écoles éprouvent des situations puis en parlent, les partagent, les observent, comprennent leurs incompréhensions, n'ont pas peur de leurs incompétences, acceptent les limites d'aujourd'hui pour construire leur savoir de demain (Faingold, 1995). Ici le rôle du formateur, en légère avance d'un point de vue théorique permet de reformuler différentes éléments pour aider à les déplacer. Comme le précise De Certeau (1990) « ce n'est pas la réponse qui importe c'est de déplacer les questions, c'est cela qui va les faire bouger »

Permettre à l'autre de croire dans le formateur, c'est à dire de « croire en celui qui met en échec nôtre croire » (Cifali,2017), cela passe par le fait de dire ses difficultés et d'accompagner leur dépassement.

Dès lors, il ne s'agit pas de banaliser les difficultés, mais davantage de confronter le professeur des écoles à quelque chose d'une vérité d'aujourd'hui. Il n'y a pas de difficulté définitive ; il s'agit de comprendre avec lui ses difficultés, de faire partager, de faire avec l'angoisse, avec la panique.

Cette capacité de parler n'est rien moins qu'évidente puisqu'elle suppose une parole qui ne s'inhibe pas alors que tout est là pour : une situation collective, une relation asymétrique entre formateur et formés. Ces éléments renforcent le dénigrement de sa façon de penser et l'idéalisation du savoir du formateur.

Pour que cette parole émerge il est question de climat à créer, de respect à construire et de capacité du formateur à nommer ce qui est difficile, à ne pas jouer avec l'impuissance et la

peur éprouvée. L'émergence de cette parole n'est pas non plus sans difficulté pour le formateur qui voit là l'occasion d'en être embarrassé.

Dans le cadre de ma fonction, cette posture pourrait se traduire à travers de nouvelles modalités de formation et d'accompagnement de groupes restreints, de type analyse de pratique, sur une temporalité plus longue que la durée actuelle des dispositifs de formation.

Ces modalités permettraient une approche du métier davantage du côté de la dimension personnelle, une sorte de « troisième voie » aux modèles de formation pensés depuis quelques décennies comme l'envisage Métoudi (2013).

Enfin, mon engagement dans ce travail, notamment à travers l'expérience de la méthodologie de recherche, me permettrait à partir de cette posture de chercheur-formateur de participer à l'encadrement des mémoires de Master des étudiants de l'ESPE. L'intérêt résiderait dans un accompagnement à partir d'une expérience similaire et récente vécue, en particulier dans le partage du sens que j'ai pu donner à ce travail.

Catteau (2008) envisage, à travers la confrontation à la grande profondeur dès les premiers apprentissages en natation, le fait d'être d'emblée placé devant les impératifs d'une réorganisation fonctionnelle constitutive de son être aquatique. S'inscrire dans une perspective clinique, ce serait en quelque sorte accepter d'être formateur « en grande profondeur ».

XI. Perspectives de recherche

Si comme avancé dans la partie sur mon implication d'après-coup, je me considère désormais dans la peau d'un chercheur, il s'agit alors de préciser ici les prolongements possibles à ce travail.

La première dimension, sur un axe horizontal, permettrait de questionner le même objet de recherche à partir de sujets issus d'horizons différents et en ce sens élaborer d'autres hypothèses. En référence à la démarche clinique il ne s'agirait pas de multiplier les cas afin de tendre vers un modèle relatif à la non utilisation des savoirs reçus en formation mais davantage de fonder l'étude sur un petit nombre de cas singuliers.

En ce sens il serait possible à partir du même objet de recherche d'entendre la parole d'une professeures des écoles. En référence aux travaux de Mosconi (1994 ; 2003) sur la construction du psychisme féminin et ses conséquences sur le rapport au savoir, il serait intéressant d'identifier pour mon objet de recherche ce qu'il en est à partir de la prise en compte d'un sujet féminin.

De la même manière, il serai pertinent de s'intéresser à un professeur des écoles en fin de formation initiale. Ici la situation du sujet, entre sa fonction d'élève et sa fonction d'enseignant, c'est à dire en prise à une « adolescence professionnelle » (Bossard, 2009), serait un contexte intéressant pour questionner ce rapport au savoir en natation.

Enfin, le discours d'un enseignant qui lui utiliserait les savoirs reçus en formation permettrait d'envisager autrement l'objet de recherche et permettrait d'envisager la question du rapport au savoir en formation de façon plus élargie. En questionnant pour cela non pas les blocages inconscients à l'œuvre, mais plutôt les dimensions de la structure psychique du sujet qui le poussent à utiliser les savoirs reçus en formation, et dans quelle manière cela ne révèle-t-il pas non plus une vision du sujet ?

La seconde dimension de ces prolongements possibles serait d'envisager mon objet de recherche sur un axe vertical de transmission-appropriation de savoirs relatifs à la natation. Dès lors, en étudiant ce qui se joue au niveau de la classe entre l'enseignant et ses élèves, le savoir pourrait être envisagé depuis son élaboration dans le cadre d'une formation jusqu'à son appropriation par les élèves. En référence aux travaux en didactique clinique de l'équipe de

l'EDIC (2009 ; 2013), il s'agirait de suivre le fil du savoir, savoir élaboré et transmis par le formateur, reçu et enseigné par le professeur des écoles puis appris et approprié par les élèves, et ce à travers la logique des sujets pris dans le didactique. Cette perspective envisagerait dans les différents temps de ce processus à la fois des modalités de transmission spécifiques et des relations particulières. Cette perspective permettrait de questionner le rapport au savoir de différents sujets pris dans ce processus.

Si l'on se situe au niveau du support relatif à cet objet de recherche à savoir l'enseignement de la natation, prolonger cette recherche en questionnant le rapport au savoir des MNS serait intéressant, et ce dans la perspective d'accéder à une intelligibilité des pratiques d'enseignement en natation. Plusieurs éléments viennent étayer cette perspective. L'enseignement de la natation dans le premier degré relève dans la majorité des situations d'une prise en charge conjointe des élèves. De plus en ma qualité de formateur je suis amené depuis de nombreuses années à intervenir dans la formation initiale des futurs MNS sur la question de l'enseignement de la natation dans le premier degré, à partir de contenus de formation assez proches de ceux transmis en formation continue d'enseignants. Cette perspective permettrait par ailleurs de penser la problématique de la démarche partenariale en EPS à l'école élémentaire déjà étudiée notamment par Garnier (2002), mais autrement car envisagée depuis la clinique.

Une autre perspective possible renvoie davantage à la prise en compte des outils méthodologiques et du recueil de matériaux cliniques. En référence aux travaux de Léal (2012), il s'agirait de laisser au sujet le soin de l'observation filmée de sa séance, et ce afin de préciser ce qui pour le sujet, pris dans un travail de recherche, apparaît important, nécessaire de montrer, et en ce sens renseigne à un autre niveau de son rapport au savoir.

Enfin, envisager cet objet de recherche dans un autre contexte que celui de la natation permettrait de mettre en perspective le rapport au savoir d'un même sujet à partir d'autres supports de l'enseignement de l'EPS à l'école, comme les jeux collectifs, les activités athlétiques, eux aussi sans doute chargés symboliquement et psychologiquement. En ce sens, à partir de supports d'enseignement différents, le rapport au savoir du sujet en formation pourrait s'envisager de façon singulière entre ce qui pourrait être spécifique à certains

supports d'APSA et ce qui pourrait éventuellement être propre à la discipline d'enseignement qu'est l'EPS.

L'idée d'appréhender l'objet de recherche élargi à d'autres champs de formation que celui de la natation et de l'EPS, amènerait sans doute d'autres pistes interprétative, questionnerait autrement le rapport au savoir à travers le processus de transmission appropriation des savoirs. Dans cette perspective de recherche, il serait intéressant de s'appuyer sur les écrits de Winter qui fait l'hypothèse qu'apprendre ne serait pas autre chose que se rappeler et que, par conséquent, l'essentiel de la transmission ne serait pas de faire comprendre mais « de faire en sorte que les obstacles à la compréhension puissent être levés » (Winter, 2012).

A partir de l'objet défini et du travail de recherche menés, plusieurs perspectives peuvent être envisagées comme autant de suites possibles pour préciser ou prolonger le travail initié. Quelles que soient les options retenues, ces pistes de recherche ne pourront avoir d'autre choix que celui d'une orientation à partir du Réel.

XII. Conclusion

Ce travail a tenté de montrer, par l'interprétation de la parole de Gilles, que la non utilisation de savoirs issus d'une formation continue en natation, à travers les manifestations de l'inconscient, pouvait témoigner du poids du Réel, de l'impossible qui le caractérise.

Le recueil et l'analyse des paroles de Gilles, fondement de l'approche psychanalytique, a nécessité le recours à une méthodologie de recherche clinique. Elle s'est concrétisée par la réalisation d'entretiens auxquels est venu s'articuler l'observation filmée d'une séance.

Cet appareillage a permis le recueil du matériau clinique qui s'est organisé autour de deux dimensions :

- La mise en perspective, dans une temporalité en référence à la didactique clinique en EPS, des écarts entre les intentions de Gilles, son enseignement et ce qu'il a pu en dire ou pas.
- Le repérage, dans la relation de parole établie, des manifestations subjectives relatives à son rapport au savoir.

L'analyse et l'interprétation des dires de Gilles font apparaître des éléments de sa structure psychique, comme autant d'obstacles à l'utilisation des savoirs de la formation.

Ma natation, dans ce qu'elle propose et comment elle le fait, ne correspond pas à celle de Gilles, ce qui l'amène à dire « *je crois qu'y manque toujours moi en formation* ». La mise en relief de ses « déjà-là », de ses impossibles à supporter et des satisfactions pulsionnelles dans sa relation à l'apprendre le définissent comme sujet singulier, assujetti et divisé élaborant un rapport au savoir particulier. Ce « *Moi* » traduit le coté conscient et rationnel du sujet, mais on peut aussi penser que pour Gilles « il manquait toujours le Ça en formation ».

Il ne serait, dès lors, pas en mesure de se conformer au savoir de ma natation tant il éprouve de la satisfaction à faire la sienne.

Ce travail de recherche ne peut être appréhendé sans la prise en compte de mon implication.

Ce qui a prévalu au choix de l'objet de cette recherche est davantage à envisager du côté de ce qui, dans ma position de formateur, faisait symptôme pour moi. En cela mon inscription dans ce travail vient aussi questionner le rapport singulier que j'entretiens avec le

savoir.

Les phases qui ont structuré cette recherche : la réflexion autour du cadre théorique, la conduite des entretiens, l'interprétation de la parole de Gilles, les échanges avec mon directeur de recherche, la mise en mots ont été traversées par des sentiments de doute, de frustration, d'embarras, de plaisir, de désir. En cela, ce travail a contribué à la dynamique évolutive de mon rapport au savoir et à cerner un peu de ce qui me manquait de Ça en formation.

Plus que d'y répondre elle a permis de faire flotter les questions liées à mon être professionnel. Cette flottaison vers une position de chercheur-formateur ouvre des perspectives professionnelles.

Elle envisage la construction notamment d'une attitude clinique de formateur où la parole donnée aux enseignants permettrait de mieux comprendre les processus psychiques à l'œuvre entre les élèves, l'enseignant et le rapport au savoir. Un deuxième niveau d'élaboration de cette attitude clinique viserait à développer une formation des enseignants à cette autre façon de regarder ce qui fait symptôme dans la classe. Et ainsi, à l'image de cette recherche pour moi, aiderait peut-être à vivre autrement les situations professionnelles.

L'adoption d'une posture clinique de chercheur/ formateur dans les perspectives envisagées prend le risque d'un succès insuffisant. Elle se rapproche en cela de la référence freudienne d'impossible, attribuée aux métiers que sont notamment, celui d'enseigner et de soigner.

Il s'agirait davantage d'accepter d'emblée l'idée d'échouer, en essayant de s'y résoudre le moins possible. Dans les contextes d'intervention qui sont les miens, affirmer que « l'impossible demeure un horizon » Cifali (1999), c'est se permettre de donner du sens à ces actes professionnels.

Accepter l'impuissance à aboutir : une façon, ici, pour moi, d'accepter de terminer sans finir....et de rester entre deux eaux.

Bibliographie

- Alberti, C. et Sauret, M. J. (2013). *La psychanalyse*. Milan, Toulouse.
- Albero, B. (2010). L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner. Dans B. Albero et N. Poteaux. *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université*. Maison des Sciences de l'Homme, p.15-25, PraTICs. <[hal-00579008](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00579008)>
- Aumont, B. et Mesnier, P. M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris, L'Harmattan.
- Balint, M. (1966). *Techniques psychothérapeutiques en médecine*. Paris, Payot, 2006.
- Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir : une notion en formation, *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*, Paris, Ed. Universitaires.
- Beillerot, J. (1988). *Voies et voix de la formation*. Paris : Éd. universitaires.
- Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir : une notion en formation. Dans J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*. Paris, Éd. Universitaires, p.165-202.
- Beillerot, J. (1996). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan, p. 51-74.
- Blanchard-Laville, C. et Nadot, S. (2001). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris, L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris, PUF.
- Blanchard-Laville, C. (1999) L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 9-22
- Barus-Michel, J. (1986). « Le chercheur, premier objet de la recherche ». *Bulletin de psychologie*, 377, 801-804.
- Boucherat-Hue, V. (2001). Des effets aux causes dans la construction du cas clinique en psychosomatique. *Cahiers de psychologie clinique*, 16, 97-122
- Bossard, L.M. (2009). Enseignants débutants : de l'«adolescence professionnelle» à la «post-adolescence professionnelle». *Cliopsy*, 2, 65-77.
- Brisson, L. (2008). *Platon œuvres complètes*. Paris, Flammarion.
- Brousse, M.-H. (1997). L'activité physique à la lumière de la psychanalyse. Dans M.-H. Brousse, F. Labridy, A. Terrisse et M.-J. Sauret (Dir.), *Sports, psychanalyse et science*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Carnus, M.-F. (2010). La construction de la professionnalité enseignante à travers un

dispositif interdisciplinaire de collège. *Revue française de pédagogie Recherches en éducation*, 173, 19-40.

Carnus, M.-F. (2010) L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive. *Cliopsy*, 4, 73-78.

Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris, revue EPS.

Castarède, M.-F. (1983) L'entretien clinique à visée de recherche. Dans C. Chiland, *l'entretien clinique*. Paris, PUF.

Cathelineau, P.-C. (2001). *Lacan lecteur d'Aristote. Politique, métaphysique, logique*. Paris, Association freudienne internationale.

Catteau, R. et Garoff, G. (1968). *L'enseignement de la natation*. Paris, Vigot, 1996.

Catteau, R. (2008). *La natation de demain une pédagogie de l'action*. Anglet, Atlantica.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.

Chaussecourte, P. (2009). *Approche clinique d'orientation psychanalytique*. Réflexions d'après-coup. Note de synthèse d'habilitation à diriger des recherches, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Nanterre.

Chaussecourte, P. (2010), Temporalités dans la recherche clinique. *Cliopsy*, 3, 39-53.

Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*. 12(1), 73-112.

Chollet, D. (1990). *Natation sportive : approche scientifique*. Paris, Vigot.

Cifali, M. (1986). Pédagogie et psychanalyse. *Revue Française de Pédagogie*, 77, 86-88.

Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

Cifali, M. (2001). Démarche clinique, formation et écriture. Dans L.Paquay, M.Altet, E.Charlier et P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 119-135). Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck Supérieur.

Cifali, M. (1999). Métier « impossible » ? une boutade inépuisable. *Le Portique*, 4, URL : <http://leportique.revues.org/271>

Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF.

De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien I. arts de faire*. Paris, Gallimard.

Eliade, M. (1959). *Initiation, rites, sociétés secrètes*. Paris, Gallimard, 1992.

Faingold, N. (1995). *Rapport intermédiaire. Recherche "Explicitation des pratiques de maîtres - formateurs du premier degré"*. IUFM Versailles.

- Foucault, M. (1963). *La naissance de la clinique*. Paris, PUF, 2015.
- Freud, S. (1894). *Naissance de la psychanalyse*. Paris, PUF, 2009.
- Freud, S. (1900). *L'interprétation du rêve*. Paris, PUF, 2012.
- Freud, S. (1901). *Fragment d'une analyse d'hystérie*. Paris, Payot, 2010.
- Freud, S. (1915). *Pulsion et destins des pulsions*. Paris, Payot, 2006.
- Freud, S. (1920). *Au delà du principe de plaisir*. Paris, Payot, 1981.
- Gal, N. (1993). *Savoir Nager une pédagogie de la natation*. Paris, Revue EPS.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *L'imaginaire collectif*. Paris, ERES.
- Green, A. (1992). L'observation du bébé : Points de vue psychanalytiques. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 12, 133-153.
- Jeu, B. (1977). *Le sport, l'émotion, l'espace; essai de classification des sports*. Paris, Vigot.
- Jovenet, A.-M. (2010). L'entretien de la recherche d'inspiration psychanalytique, *Revue recherche et formation*, 63, 23-26.
- Juranville, A. (1994). *Lacan et la philosophie*. Paris, PUF.
- Klein, M. (1957). *Envie et gratitude et autres essais*. Paris, Gallimard, 1975.
- Labridy, F. et Terrisse, A. (1990). Imaginaire, Réel, Symbolique et acte sportif. Dans *Dossier EPS n°10, Sport et psychologie*, Paris, Revue EPS.
- Labridy, F. (2017). Conférence ESPE Besançon. Non publié
- Lacadée, P. (2007). *L'éveil et l'exil*. Nantes, Cécile Defaut.
- Lacan, J. (1957). *Le Séminaire, Livre V, Les formations de l'inconscient..* Paris, Seuil, 1998.
- Lacan, J. (1959). *Le Séminaire, Livre VI, Le désir et son interprétation*. Paris, La Martinière, 2013.
- Lacan, J. (1963). *Le Séminaire, Livre X, L'angoisse*. Paris, Seuil, 2004.
- Lacan, J. (1963a). *Des-noms-du-père*. Paris, Seuil, 2005.
- Lacan, J. (1966) *Les Écrits*. Paris, Seuil, 1997.
- Lacan, J. (1979) *Le séminaire, Livre XXIII, Le Sinthome*. Paris, Seuil, 2005.
- Lagache, D. (1958). « La psychanalyse et la structure de la personnalité ». Dans *la Pschanalyse. Paris, PUF*.
- Lapeyre, M. et Sauret, M.J. (2000). *Lacan, le retour à Freud*. Toulouse, Milan.
- Laplanche et Pontalis (1971). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris, PUF, 2007
- Legrand, A. (2008). *Nager : une rencontre avec l'imaginaire*. Paris, L'Harmattan.
- Le Guen (2008)

- Loizon D. et al. (2005). *La transmission des savoirs : le savoir personnel des enseignants*, Revue Savoirs n°8, p. 107-123
- Magne, P., & Schmitt, A. (2002) Réussir et comprendre les activités aquatiques, collection Corpus. Nantes. CNDP.
- Menès M. (2004) « L'inquiétante étrangeté », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2/2004 (n° 56), p. 21-24.
- Métoudi, M. (2013). Postface. Dans M. F. Carnus et A. Terrisse, *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris, revue EPS.
- Montagne, Y.-F. (2011). « Savoir-y-faire » avec les élèves ; repérer une compétence professorale d'énonciation par une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 373, 507–541.
- Montagne Y.F. (2017) Non publié.
- Mosconi, N., Beillerot, J. et Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*.
- Nimier, J. (1996). *La formation psychologique des enseignants*. Issy-les Moulineaux, ESF.
- Nimier, J. (2001). Récit d'une expérience de formation clinique du personnel de l'Éducation nationale dans l'académie de Reims. *Connexions*, 75, 121-140.
- Passeron, J.-C. et Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales (HESS).
- Pelayo, P. (2010). De l'art de nager à la science de la natation. *La revue pour l'histoire du CNRS*, 26, URL : <http://histoire-cnrs.revues.org/9266>.
- Pelayo, P., Maillard, D., Chollet, D. et Rozier, D. (1999). *Natation au Collège et au Lycée*, Paris, Revue EPS.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Porge, E. (2000). *Jacques Lacan, un psychanalyste, parcours d'un enseignement*, Ramonville, Eres.
- Revault d'Allonnes, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris, Dunod
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris, PUF.
- Rogers, C. et Kiinget, M. G. (1962). *Psychothérapie et relations humaines*. Paris, ESF, 2013.

- Sauret, M.-J. (2008). *Freud et l'inconscient*, Toulouse, Milan.
- Brousse, M.-H, Sauret, M.-J., Terrisse, et Labridy F. (1997). *Sports, psychanalyse et science*. Paris, PUF.
- Stake, R.E. (1995). *The art of Case Study Research*. London, Sage.
- Terrisse, A. et Carnus, M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?*. Paris, De Boeck.
- Terrisse, A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage : le point de vue de la clinique. *Revue Carrefour de l'éducation*, 7, 62-87.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, De Boeck.
- Winnicott, D. (1953). *La mère suffisamment bonne*. Paris, Payot, 2008.
- Winnicott, D. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris, Payot, 1989.
- Winter, J.-P. (2012). *Transmettre (ou pas)*. Paris, Albin Michel.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Revue Recherche et Formation*, 50, 133-146.

Annexes

1 **Moi : Pour commencer ... heu ... est ce que tu pourrais te présenter ?**

2 Gilles : *(hum) Alors j'suis ...heu...directeur de l'école élémentaire ...xxx à*
3 *xxx...heu...j'ai...heu...j'accueille au sein de l'école 100 un peu moins ...un peu moins de 190*
4 *élèves répartis sur 8 classes...heu... je dispose d'un tiers de décharge donc un jour et quelque*
5 *par semaine (sourire) enfin sur des calculs un peu savants mais heu voilà c'est une nouveauté*
6 *depuis cette année dans le cadre de la refondation de l'école et des missions administratives*
7 *des directeurs et j'ai en charge donc sur les 2/3 du temps restant une classe de CP avec 27*
8 *élèves cette année dont un élève bénéficiant d'un d'un PPS....heu voilà (silence)*

9 **Moi : d'accord, d'autres choses à rajouter ?**

10 Gilles : *Ben non ...c'est ...c'est pas mal de boulot...enfin...mine de rien c'est des*
11 *missions...même si y a un un tiers de décharge c'est vrai que... c'est un petit collège à gérer*
12 *quasiment tous les jours avec aujourd'hui des missions ...surtout au niveau direction qui*
13 *sont...hum...très engageantes eu égard aux différentes missions et obligations fixées et*
14 *attendues aussi bien sur leu... fonctionnement de l'école mais plus aujourd'hui sur la*
15 *sécurité, la sécurisation, l'accueil des jeunes publics avec les profils divers et variés qu'on*
16 *peut avoir...heu...au sein d'une école quoi... quelle qu'elle soit d'ailleurs on a tendance à*
17 *croire que comme on est une école dite de centre ville on est favorisé ...on est... heu... heu...*
18 *c'qui n'est ...c'qui n'est pas le cas ...enfin... je pense qu'il y a quelques écoles mais qu'elles*
19 *sont très très limitées sur Besançon peut être mais en tout cas en France aujourd'hui on a un*
20 *public très très hétérogène ...parce qu'on accueille sur le quartier aussi bien du logement*
21 *sociaux que de la grosse maison patricienne ou du collectif neuf ou du collectif un peu daté*
22 *donc c'est vrai qu'on est une population qui est quand même différente ...donc tous ces profils*
23 *et toutes ces populations c'est le creuset du travail qu'est le mien en tant que directeur dans*
24 *les missions ben... d'animation, d'impulsion, de suivi des dossiers, de relance, et de gestion*
25 *avec les différents partenaires parce que comme on est une école de ville on est quand*
26 *même ...heu... exposé aussi bien avec l'inspection qu'avec les partenaires autour de l'école*
27 *qu'ils soient institutionnels d'ailleurs ou plus... heu... heu... plus spécifiques comme le*
28 *« CGI », comme les orthophonistes, comme le « CMPP » comme les centres heu ré-éducatifs*
29 *ou autres*

30 **Moi : D'accord ... et ... heu ... heu... enfin t'as évoqué dans ce que tu disais la part**

31 **importante prise par l'aspect sécurité ... (interrompu)**

32 Gilles : *Ouais*

33 **Moi : C'est à dire ?**

34 Gilles : *Moi je dis qu'en tant que directeur le premier point avant toute chose c'est la sécurité*
35 *... c'est à dire ... heu ... on accueille des jeunes mineurs hein ... parce qu'ils ont moins de*
36 *douze ans ... heuuu ... les parents nous confient ... heu ... nous délèguent par nécessité une ...*
37 *autorité leur autorité et donc nous on doit faire avec cette autorité sur les missions de*
38 *sécurisation ... alors ça touche aussi bien ... (soupir / inspiration) heu ... l'accueil sécuritaire*
39 *des locaux donc qui ... qui ... qui revient à la charge en terme d'entretien à la mairie ... mais*
40 *c'est quand même bien l'école, le directeur et par délégation ses collègues les enseignants ...*
41 *heu ... qui ont à cœur de ... viser et de voir c'est qui est concordant en terme d'accueil des élèves*
42 *... est- ce qu'on peut mettre des jeunes publics à l'étage ... est- ce qu'on peut pas ... est ce*
43 *qu'on sort par tel accès pas par tel autre ... est ce en cas de tempête on sort on sort pas ... est*
44 *ce que le toit ... quand le toit s'envole on met les enfants ... heu à quel endroit en terme de*
45 *sécurité donc sur des questions pratiques quotidiennes et puis il y a le deuxième aspect qu'on*
46 *peut pas ignorer aujourd'hui qui moi me pose vraiment problème c'est l'accueil des publics au*
47 *regard de ... des ... de ... des attentats et ... heu ... de la menace terroriste qui aujourd'hui est*
48 *relayée par ... heu ... les médias mais aussi par ... heu ... la hiérarchie et par la mise à jour*
49 *des différents documents de plan de confinement ... de mise en sûreté ... d'apprentissage de ...*
50 *heu ... des réflexes à avoir qui sont des missions ... qui ne sont pas des missions anodines,*
51 *qui sont pas juste bon ... allez y a une tempête et*

52 **Moi : D'accord**

53 Gilles : *...et puis faut se mettre en sûreté quoi ... c'est pas ça ... c'est beaucoup plus*
54 *engageant*

55 **Moi : Et là quand tu te présentes t'as ... t'es sur la partie directeur ... (interrompu)**

56 Gilles : *Hu*

57 **Moi : et sur ta fonction d'enseignant ?**

58 Gilles : *Ouais ... elle ... elle ... je ne dirai pas qu'elle passe au deuxième plan mais ... c'est*
59 *vrai que c'est une mission qui ... qui vient après parce que comme je disais ... je ... (sourire) je*
60 *gère quand même l'école d'une manière générale globale ... heu ... heu ... en tant*
61 *qu'enseignant je ... j'dirai que c'est plus routinier ... routinier je dirai que j'ai plus l'habitude*
62 *... heu ... et pis que ... heu ... et pis que je n'ai là pour le coup que vingt-sept élèves à gérer*

63 *donc c'est pour moi ... heu ... de manière pratique beaucoup plus simple que de gérer l'école*
64 *ce qui me pose le plus de difficultés en tout cas ... le plus de questionnement ... c'est plus sur*
65 *la partie direction que réellement sur la partie ... heu ... de classe ... des CP j'en ai depuis*
66 *que je travaille donc depuis quinze ans c'est ...*

67 **Moi : Et la direction ?**

68 Gilles : *un public que je connais bien ... la direction douze ans*

69 **Moi : D'accord**

70 Gilles : *.... donc j'étais tout jeune quand j'ai pris les rennes ici ... il n'empêche que ... heu ...*
71 *c'est toujours ... c'est toujours inconfortable c'est à dire il y a toujours une remise en question*
72 *il y a toujours des interrogations ... heu ... qui sont bien plus prégnantes bien plus ... heu ...*
73 *en tout cas bien plus questionnantes que ... heu ... que sur la classe parce que bon quand il y*
74 *a les programmes ... quand il y a des choses ... on réajuste la pratique on est ... heu ... heu ...*
75 *je trouve que c'est plus voilà ... c'est plus simple pour moi que les missions de direction la*
76 *classe c'est quelque chose qui se passe facilement même si ... heu ... c'est pas ... heu ... on a*
77 *un public qui est quand même réceptif ... heu ... on arrive à avoir des partenaires avec qui ça*
78 *fonctionne bien on a la chance d'avoir le CGI par exemple qui est juste à côté même quand*
79 *on a des élèves qui vont pas bien*

80 **Moi : le CGI c'est ?**

81 Gilles : *centre de guidance infantile ... heu ... la maison verte voila... avec qui on travaille*
82 *beaucoup ... on travaille beaucoup aussi avec les personnels du réseau d'aide ... heu ...*
83 *surtout avec le psychologue scolaire tout ce qui est orientation tout ce qui est*
84 *accompagnement des familles ... heu ... heu ... c'est ... c'est ... c'est quelque chose ça que ...*
85 *que je sais faire ... c'est beaucoup plus questionnant sur les missions de direction parce que*
86 *... heu ... y a un rôle bâtard je reviens sur (rire) justement sur cette ... y a un rôle bâtard parce*
87 *qu'on est pas supérieur hiérarchique des collègues et pour autant ... heu ... ben c'est comme*
88 *un bateau sans capitaine si y a personne au gouvernail on va vite à la dérive quoi ... donc y*
89 *faut s'interroger sur ce qu'on veut mettre en place sur la façon dont on pense de manière*
90 *générale et globale ... heu ... pour ... pour mettre un cap donner une direction ... heu ... sans*
91 *être directoriale enfin c'est assez ... c'est assez difficile et ambiguë donc c'est pour ça que*
92 *ce que je fais dans ma classe ... que ce que je pense être bon pour la classe je le transpose à*
93 *l'échelle globale de l'école ... heu mais sss voilà ... c'est plus parce que ce qu'on fait*
94 *dans sa classe on le décide on le met en pratique et c'est assez simple quoi sur une école*

95 *c'est plus ... c'est plus difficile*

96 **Moi : et heu... du coup on est un enseignant différent quand on est directeur ?**

97 Gilles : *Ouais ... Ah oui ...*

98 **Moi : ou quand on est juste ... heu ...**

99 Gilles : *non moi je pense qu'on est pas du tout pareil quand on est quand on a une*

100 *direction d'école et qu'on en a pas ... la direction d'école c'est enfin moi ... moi je ... c'est*

101 *quelque chose que je revendique . C'est ... je trouve que c'est une ... c'est une vraie mission à*

102 *part entière.....c'est pas une question de statut c'est pas une question de mais c'est une*

103 *vraie mission parce que on est au centre de ce qui se passe à l'école et on a un ... un ...une*

104 *...une vraie vision globale ... je pense de l'enfant et de ... de sa scolarité élémentaire parce*

105 *que j'ai pas de maternelle donc c'est vrai y a cet intérêt de se dire je vois la vision globale de*

106 *l'enfant et je m'interroge sur des choses qu'en tant qu'enseignant j'aurai pas forcément*

107 *penser ... un exemple ... heu ... on a une élève là ... avec qui on se pose des questions qui est*

108 *en CE2 qu'est ce qu'on fait de cette élève ... elle a des compétences très fragiles ... très faibles*

109 *... heu qu'est ce qui est en place alors les enseignants sont souvent dans la question du*

110 *maintenant du tout de suite c'est à dire j'arrive pas à faire classe ... je sais pas ... heu ... il*

111 *faut la tester ... il faut ... mais jamais dans ni ce qu'il y a avant ni ce qu'il y a après c'est à*

112 *dire on l'a testé mais à quoi ... à quoi ça va menerc'est à dire quel est l'intérêt de faire des*

113 *tests sur cet enfant ... heu ... voilà... est-ce que ... est-ce que ... elle a un profil Clis ou est ce*

114 *qu'on peut espérer qu'elle rentre dans une sixième segpa (déglutition) est-ce que il y a un*

115 *suivi extérieur ... est-ce qu'il y a besoin de mettre en place ou de coordonner des services*

116 *d'aide et d'accompagnement de la famille de l'enfant ... ça c'est des questions que je pense*

117 *que j'aurai pas eues en tant que ... heu ... instit simple ... enfin en tant qu'enseignant pur et*

118 *que j'ai maintenant ... enfin je trouve en tant que directeur parce que l'intérêt c'est vraiment*

119 *de personnaliser ce parcours et d'apporter le maximum d'étayage et d'aide ... hum mais*

120 *de manière générale et globale ... pas seulement au sein de la classe*

121 **Moi : et ... heu ... heu ... pour un ... (hésitation) enfin comment que tu décriais ton**

122 **itinéraire ... heu ... toi enfin je veux dire personnel professionnel qui t'a amené à être là**

123 **dans ces fonctions aujourd'hui ?**

124 Gilles : *Ben sss ... heu ... au départ moi je suis pas instit par vocation mais un peu par dépit*

125 *parce que j'ai une formation de linguiste (rire) ... heu ... j'ai une formation en allemand donc*

126 *je ... j'étaisje me destinais au CAPES d'Allemand et puis j'lai ... j'lai raté (rire) ... heu*

127 (long) ... il manquait pas grand-chose mais j'ai pas eu le CAPES ... il y avait très peu de
128 postes donc ... heu ... je me suis ... dit bon ben je le passe deux fois et après j'arrête parce
129 que je peux pas non plus faire des études ... j'avais déjà vingt-cinq ans il fallait que je me
130 mette au boulot et puis je suis rentré dans les fonctions de ... de ... de ... d'enseignant dans le
131 premier degré et aujourd'hui avec le recul je me dis que c'était çaenfin c'est ça qui me
132 convient ... c'est à dire ... que je doute qu'un public plus âgé ... heu ... m'est intéressé autant
133 ou en tout cas passionné autant qu'un jeune public ... comme ça peut être le cas en
134 élémentaire ... et puis donc j'ai fait ma première année à xxx donc une école rurale xxx 2
135 xxx 3 ... enfin vraiment une école rurale à trois classes où j'ai fait mon année de
136 stagiarisation avec des CP/CE1 et puis ... heu ... deux années à xxx donc ... en zone péri-
137 urbaine ... heu ... banlieue de xxx... heu ... avec des profils ... heu ... pareils très hétérogènes
138 un peu comme ici ... heu ... y avait cinq classes donc j'avais des CP/CE1 à nouveau deux ans
139 ... j'ai fait la connaissance donc du directeur de ... de l'école qui était aussi adjoint au maire
140 en charge des affaires scolaires avec qui ... voilà ... j'ai bien sympathisé et qui m'a dit mais tu
141 devrais essayer ... heu ... les missions de direction ... enfin ... tu devrais voir ce qu'il en est ...
142 et dès la troisième année en fait je me suis lancé dans les missions sans trop savoir ... enfin ...
143 en me disant je pense que ça peut me plaire parce que ... heu ... c'est un ... voilà d'avoir
144 une vision globale et générale de ce qui se passe de ce qui se fait dans les écoles et d'être
145 comme lui au centre de la vie de l'école de prendre des décisions de travailler avec les
146 différents partenaires ça me semblait ... heu ... ça me semblait pour moi capital en tant que
147 ... en tant qu'enseignant ... enfin pour ... heu ... même personnellement ... de me dire ..._voilà
148 ... c'est quelque chose qui va me convenir c'est sûr.

149 **Moi : Le fait de pouvoir avoir ... heu ... la main prendre des décisions.... (interrompu)**

150 Gilles : Voilà ... prendre des décisions et puis avoir une vision globale je reviens à ça c'est
151 vraiment avoir ... heu ... savoir ce qui se fait ... savoir ..._voilà ...comment ... comment les
152 collègues travaillent entre guillemets c'est à dire comment les choses se mettent en place ...
153 voilà ... on est sur tel projet sur tel autre projet ... heu ... on a fait par exemple la mise en
154 place d'un projet numérique voir comment ça réagit ... comment on peut aider ... comment on
155 peut accompagner ... heu ... les équipes les personnels là où des fois le bât blesse ... conseil
156 de maîtres où tout le monde est démotivé comment on peut remobiliser ... comment on peut
157 fédérer aussi une équipe ça c'est des missions qui dès le départ m'ont toujours plu dans ...
158 c'est aussi pour ça que j'étais dans l'enseignement quoi ... c'est un peu de faire ce lien et de

159 *faire ce fonctionnement là (parole plus forte à la reprise de cette phrase) ... et puis j'ai eu la*
160 *direction de xxx par hasard ... enfin sur un coup de bol ... hein ... j'avais douze points ... heu*
161 *... personne n'en voulait depuis des années et puis ... heu ... et puis voilà j'ai pris une grosse*
162 *direction ... donc une grosse baffe au départ parce que c'est beaucoup ... beaucoup de travail*
163 *... heu ... c'est beaucoup d'investissement et le retour sur investissement c'est un peu comme*
164 *les grands crus de Bordeaux quoi ... ben ... y se fait pas tout de suite donc entre le moment où*
165 *on met en place ... heu ... les choses et puis le moment où ça commence à ... voilà ... à se*
166 *stabiliser à trouver une forme de routine ... y a fallu ... heu ... une bonne dizaine d'années*
167 *donc j'arrive là au bout de douze ans à être sur une ...une certaine stabilité ... heu ... ce qui a*
168 *pas forcément été le cas les années précédentes mais qui faisait partie du jeu ... hein ... j'ai*
169 *pas pris ... heu ... y a des jours où oui on en a ras le bol et on se dit j'ai qu'une envie c'est*
170 *d'arrêter ... j'en ai ras le bol que les parents se plaignent que l'inspection nous ... nous*
171 *demande tout et son contraire que ... voilà ... on ait trois jours pour répondre à des enquêtes,*
172 *que là on est sur l'allemand qui ne se met pas en place alors que ... heu ... qu'on le sait*
173 *depuis le mois de juin ... enfin ... y a des décisions qui nous incombent pas et qu'on pense*
174 *pourraient aller plus vite pour gagner en efficacité ... heu . qui se font pas donc voilà ... c'est*
175 *aussi pour ça que moi je milite pour ... heu ... un statut pas un statut .. u .. e un statut ..u .. t*
176 *statutaire pour pouvoir dire un moment donné j'ai une certaine marge de manœuvre et moi*
177 *je peux je peux aller dans ce sens là parce que je pense que c'est le bon sens ou je peux*
178 *infléchir pour qu'on soit dans tel autre sens et je pense que c'est le volet, le penchant qui*
179 *manque aujourd'hui aux directeurs quoi.*

180 **Moi : D'accord**

181 Gilles : *Surtout sur des grosses écoles sur xxx ... ah ... heu ... où on a quand même peu de*
182 *latitude alors qu'on pourrait ... on pourrait facilement disposer de cela sans tomber dans le*
183 *côté ... heu ... hiérarchie sans tomber dans le côté ... heu ...*

184 **Moi : donc en fait ... heu ... le métier d'enseignant c'est un métier que t'as pas forcément**
185 **choisi ?**

186 Gilles : *hu ...dans le premier degré en tout cas*

187 **Moi : Ah oui d'accord**

188 Gilles : *par dépit*

189 **Moi : dans le premier degré par contre la fonction de directeur c'est quelque chose que**
190 **t'as ... (interrompu)**

191 Gilles : *Ouais*

192 **Moi** : **embrassée ... heu**

193 Gilles : *Ouais ...très vite parce que ça me convenait et puis j'avais envie de ça ... c'est*

194 *vraiment quelque chose qui ...qui oui .. qui me plaît (rire) ... je le dis ... c'est vraiment*

195 *quelque chose qui me plaît parce que ça permet vraiment de s'intéresser, de s'interroger sur*

196 *... heu ... sur le fonctionnement général ... enfin ... sur la généralité ... des fois on est trop le*

197 *nez dans la classe et dans ce qui se fait alors que on gagnerait à décentrer un peu le débat, on*

198 *fait beaucoup de conseils ici à l'école sur le suivi des élèves ... heu ... parce qu'on s'aperçoit*

199 *que c'est ce qui ... qui peine en tout cas qui interroge le plus les enseignants et souvent*

200 *l'intérêt de ces conseils c'est avec la ... psychologuequi est xxx xxx c'est c'est de*

201 *rappeler aussi ça ... cette globalité de l'enfant cette globalité, d'avoir une vision un peu*

202 *systémique ... heu ... de l'élève et pas simplement de ce qui se passe à un moment donné dans*

203 *la classe dans le groupe classe avec les autres élèves et ... heu ... voilà ... ça c'est quelque*

204 *chose qui me qui me convient*

205 **Moi** : **D'accord et ... heu ... si ... si je reviens maintenant dans ... dans ce métier ... heu ...**

206 **à la fonction sur les temps d'enseignant même si tu disais que forcément les deux sont**

207 **imbriqués ...**

208 Gilles : *Ah ben oui*

209 **Moi** : **Heu ... qu'est ce que tu aimes tu n'aimes pas dans cette fonction ou dans ces temps**

210 **où ... (interrompu)**

211 Gilles : *Ouais*

212 **Moi** : **... où tu es enseignant ?**

213 Gilles : *Ce que je déteste c'est le temps scolaire ... le temps matériel c'est à dire ça va trop*

214 *vite on a 180 jours d'école par an ... hein ... 36 semaines sur ... voilà ... cinq jours ... c'est*

215 *hyper rapide, c'est un temps qui ne correspond à rien c'est à dire ... c'est pas le temps du soin*

216 *... c'est pas le temps de la maturité de l'enfant ... c'est vraiment un temps qui est ... un temps*

217 *pleinement arbitraire et ... heu ... je déteste ce temps ... c'est à dire ... je suis pas le seul*

218 *d'ailleurs ... c'est à dire y a des vacances qui sont là sans dire qu'elles sont trop courtes ou*

219 *trop longues qui sont là pendant lesquelles on peut pas faire grand-chose voir rien puis arrive*

220 *la rentrée ... on est à Toussaint et on a ... heu ... zéro répit ... heu ... quoi ... c'est à dire on est*

221 *tout le temps ... heu ... sur un temps décalé on est jamais sur le temps de la classe on est*

222 *toujours sur un temps en préparation en amont en prospective sur ce qu'on va faire après les*

223 *vacances sur ce qu'on va faire à Noël sur ce qu'on va faire ... et on est toujours ... donc ça*
224 *c'est quelque chose que je trouve qui est (silence) ... qui est pesant (souffle) ... voilà... c'est cette*
225 *courssse en avant qui fait que les semaines passent ... heu ... et pis que on est ... heu ... voilà*
226 *... ça c'est le point qui en tant qu'enseignant me gêne le plus*
227 *le deuxième point c'est l'accessoire ... pour moi l'accessoire ... c'est à dire tout ce qu'on doit*
228 *(silence) ... renvoyer ... heu ... en terme de documents à l'inspection ... voila ... heu ... par*
229 *exemple les APC la formalisation de ce qu'on va faire tout ce temps qu'on passe à dire ce*
230 *qu'on va faire qu'on ne fait pas ou qu'on devrait faire qu'on a pas dû ... enfin ... ça c'est ...*
231 *c'est ... voilà... c'est plutôt sur cette gestion qui est vraiment matériel on revient au temps c'est*
232 *un peu le même ... la même chose sans dire qu'il ne faut avoir que de la pratique faut aussi*
233 *avoir de la réflexion sur ce qu'on fait mais y a de la formalisation qui prend parfois beaucoup*
234 *trop de temps par rapport à l'efficacité qu'on pourrait et qu'on sent d'ailleurs de manière*
235 *intuitive ... des fois on est devant un gamin ... on sait pas trop comment faire et pis ... pouf ...*
236 *on ... on sort un truc et pis est ce que pour autant y a besoin de le formaliser et que voilà ...*
237 *ça c'est ce qui me gêne le plus ... après ce que j'adore ... j'adore faire classe avec mes élèves*
238 *(rire) même si y a des jours y me sortent par les yeux et y en a quelque uns que j'aimerais*
239 *passer par la fo..la fenêtre ou par la porte ... heu ... moi j'ai des CP donc c'est un public*
240 *hyper attachant qui sont très enthousiastes sur tout ... heu ... y ont envie d'apprendre à lire ...*
241 *y ont envie ... heu ... voilà ... on va au cinéma ... heu ... on fait des sorties on a les parcours*
242 *culturels ça les ... ça les intéresse vraiment en tout cas y sont très motivés et ça c'est ... heu ...*
243 *c'est moi je m'éclate dans ma classe on rigole bien ... enfin on ... c'est quelque chose qui me*
244 *plaît énormément voilà.*

245 **Moi : D'accord ... heu ... est ce que ... heu ... est ce que de cette pratique là tu pourrais**
246 **dégager ... heu ... un ... heu ... un souvenir top de réussite etc ... et en contre partie un**
247 **souvenir ... heu ... plus douloureux sans être dans la douleur mais voilà... de ...**
248 **quelque chose de moins bien vécu d'échec ou de... (interrompu)**

249 **Gilles :** *ouais ... ben heu ... bon moi c'est assez facile parce qu'en terme de réussite et d'échec*
250 *on a ... on a la lecture qui est un ... un ... enfin ... la lecture ... l'apprentissage de la lecture*
251 *qui est quand mêmeun élément assez tangible c'est à dire l'élève sait lire ou l'élève sait pas*
252 *lire ... heu ... ben l'année dernière j'ai un ... une gamine qui aux évaluations de CP je la*
253 *sentais fragile bon y a un environnement familial qui est pas simple on va pas dire*
254 *compliqué mais ... qui est pas simple ... un divorce qui se passait pas bien une maman*

255 *dépressive un papa un peu autoritaire enfin ... des relations de divorce qui se réglait par ...*
256 *par ... par l'intermédiaire de l'enfant et puis ... heu ... et puis l'année dernière au mois de*
257 *janvier ... heu ... bon on... faut nécessairement convoquer les parents parce que les*
258 *évaluations étaient vraiment catastrophiques quoi et donc voilà j'alerte les parents sur la*
259 *situation et c'est une enfant qui en trois semaines a ...a appris à lire mais c'était flagrant c'est*
260 *à dire une fois qu'on a eu discuté avec les parents qu'on a eu un peu posé les jalons ... hum ...*
261 *je disais bon écoutez je pense qu'elle est capable de lire je suis tout à fait persuadé ... heu ...*
262 *on a senti enfin moi j'ai senti... y a eu les vacances de Février et au retour des vacances de*
263 *Février qu'elle avait posé un truc ... enfin parce que les parents avaient aussi posé un truc*
264 *c'est à dire qu'ils avaient réglé peut être des différents en tout cas y s'étaient parlés autrement*
265 *qu'en se tirant dessus (sourire) et en fin d'année elle m'a écrit une super lettre ... heu ...*
266 *heu ... à la façon dont elle pouvait l'écrire alors qu'au mois de janvier c'était catastrophique*
267 *et on je m'interrogeais sur un ... pas un maintien mais en tout cas vraiment sur un*
268 *dispositif appuyé d'aide et ça c'est une vraie belle réussite quoi ... voilà ... c'est vraiment une*
269 *... heu ... un moment émouvant parce que ... parce que voilà je suis pas émotif mais là pour le*
270 *coup ... heu ... après ...*

271 **Moi : de la réussite ou de la ...**

272 Gilles : ouais

273 **Moi :** de la manière ...

274 Gilles : de tout

275 **Moi :** de la manière dont elle elle l'a

276 Gilles: parce que c'est elle ... c'est elle qui a réussi au final c'est elle qui était en difficulté
277 parce que en difficulté psychologique ... heu ... elle vivait trop de choses qu'elle aurait pas du
278 vivre à six ans et donc nécessairement elle était encombrée par ... par cet environnement
279 familial ... heu ... heu contraire à ... à poser des apprentissages ... heu ... simples sereins et
280 puis ... heu ... elle était très renfermée sur elle même et en fin d'année on j'avais
281 l'impression d'avoir une autre gamine mais les parents aussi avaient l'impression d'avoir une
282 autre gamine et ... heu ... deux plans ... ben bien sûr pour elle ... parce que ça a permis sur
283 le plan purement scolaire de faire quelque chose mais au-delà de cela ça a ouvert d'autres
284 horizons d'autres possibilités ... heu ... d'autres ... d'autres ... oui d'autres horizons c'est ça ...
285 d'autres relations ... d'autres relations avec les parents avec la façon dont les choses peuvent
286 se mettre en place donc on revient à cette globalité c'est pas seulement ... nous on travaille

287 avec des élèves on s'aperçoit que la difficulté scolaire elle se traite pas que ... heu ... d'un
288 point de vue scolaire on fait beaucoup travailler le psychologue scolaire on fait beaucoup
289 travaillé le CGI le CMPP les orthophonistes parce quand t'y a un gamin à six ans qui
290 apprend pas à lire c'est qu'y a un problème autre enfin ...y a pas qu'un problème scolaire quoi
291 et puis sur ... heu ... sur des échecs ... heu ... c'est des fois l'impression de manquer de ... de
292 temps de pas avoir fini ... j'ai pas.. j'ai pas d'exemples flagrants mais de me dire ... ah
293 j'l'aurais encore eu deux mois (sourire) ah s'il avait décollé à ... au moment de décembre
294 plutôt que d'avoir décoller ... heu ... en Février ces deux mois là ... (silence) ben y manque et
295 pis ...ben y manque pas grand-chose où je l'aurais ... heu ... j'l'aurais un mois cet été ou je
296 l'aurais un mois au mois de septembre peut être que là on serait dans quelque chose d'installé
297 je le sentirais moins fragile à l'entrée au CE1

298 **Moi** : Et ... heu ... par rapport à ça tu fais la relation avec la question d'un temps un
299 petit peu ... heu ...

300 Gilles : ouais

301 **Moi** : imposé ou ..

302 Gilles : oui parce que c'est très arbitraire on travaille sur des années civiles puisque les
303 enfants sont nés en 2015 en 2016 alors entre janvier et décembre ... heu ... hein à six ans
304 c'est un sixième de leur vie qui peut ... qui peut jouer ... heu ... pis c'est pas moi qui le dit les
305 études prouvent que les deux tiers des élèves qui sont maintenus ce sont des élèves de fin
306 d'année pourquoi parce qu'on le voit l'année dernière ... Alan il était du vingt deux décembre
307 ... ben ... c'est le dernier à avoir ... à avoir décroché en lecture et aujourd'hui c'est un élève
308 fragile en lecture ... ben ... parce que je pense qu'il lui manque ... heu ... deux ou trois mois
309 ... heu ... voilà y serait né ...donc c'est une notion assez arbitraire et puis .

310 **Moi** : le dernier à avoir décrocher c'est ... heu ...

311 Gilles : enfin quand je dis décroché ... à s'être mis à la lecture ... enfin ... à avoir une lecture
312 fluide fluide au moins syllabique pis commencer à mettre du sens ... heu ... heu ... voilà une
313 lecture qui soit plus aisée que simplement ... heu ... du décodage très ... très haché qui
314 permet pas d'accéder au sens quoi ... heu ... oui et je le mets en relation avec ce temps ... qui
315 va super vite .. qui va très ... très vite ... heu ... quand on dit on a pas le temps ... oui (rire) ...
316 on a pas le temps c'est pas qu'une histoire de programme c'est effectivement ça ... ça va
317 très ... très vite.

318 **Moi** : Ok et ... heu ... heu ... ce serait quoi un élève ... l'élève idéal

319 Gilles: (rire)

320 **Moi**: pour toi quel serait l'élève idéal (rire)

321 Gilles : Heu ... (silence) ... ouais ça c'est une bonne question ... hein ... je me suis jamais

322 posé toutes ces questions là parce qu'on nous laisse pas le choix tu vois ... heu ... un élève

323 idéal je pense c'est un élève à qui je peux apporter quelque chose un élève ... heu ... bon ...

324 heu qui va bien on en rêve tous d'avoir des élèves à quarante ou cinquante par classe on peut

325 en avoir des élèves où le rôle du maître il est très limité c'est ... c'est toujours valorisant pour

326 l'égo parce qu'on se dit on l'a emmené de là ... il est allé un peu plus loin ou même beaucoup

327 plus loin ... heu ... c'est toujours bien parce qu'on se dit tiens j'ai essayé un truc un peu plus

328 compliqué cette année j'ai mis en place le travail sur ordi ou on a fait des projets un peu plus

329 innovants ou en tout cas un peu plus poussés et pis ça répond bien avec ces élèves là donc ça

330 je trouve c'est flatteur pour l'égo ... après en tant qu'enseignant y..y..y ... je trouve que ...

331 enfin ... moi l'élève idéal c'est l'élève qui part pas de rien qui a un certain nombre de

332 prérequis un certain nombre d'acquis et qu'on arrive ... heu ... à faire progresser d'une

333 manière significative dans les apprentissages que ce soit sur du savoir être du savoir faire que

334 sur des compétences purement scolaires ... heu ... sur des acquis ... heu ... enfin tangibles

335 qu'on ... qu'on évalue au quotidien je trouve que c'est voilà ... c'est là que c'est intéressant

336 **Moi** : D'accord (silence) ... hum ... et du coup si j'en reviens à toi enfin à ta personne ...

337 t'étais quel type d'élève ?

338 Gilles : ah ah ... heu ... en primaire j'étais dans le trio de tête donc j'étais très bon élève ...

339 arrivé au collège j'étais ... hum ... dans la bonne moyenne ... au lycée j'étais très moyen

340 vraiment très moyen j'ai fait un bac L ... heu ... à xxx ici ... heu ... vraiment juste juste ... heu

341 ... après j'ai fait des études d'allemand bon là on ... j'étais très ... très faible parce que la

342 moyenne au CAPES était à cinq donc voila j'étais à quatre (rire) ... j'étais très faible mais en

343 tout cas j'ai jamais été ... heu ... je peux pas dire que j'ai été un excellent élève ... j'étais

344 scolaire ... très scolaire ... heu ... mais heu ... mais j'ai pas de ... heu ... j'ai pas eu le bac

345 avec mention j'ai pas fait hypokhâgne ... heu ... j'ai pas fait ... heu ... voilà.

346 **Moi** : Et quand tu décris comme un élève qui au fur et à mesure ... heu ... du cursus

347 scolaire ... heu ... ait rétrogradé ... heu ... c'est moi qui emploie le mot ... heu ... dans la

348 hiérarchie

349 Gilles : ouais ... ouais

350 **Moi** : t'en as une ...

351 Gilles:oui je pense que c'est parce que ... heu ... j'étais dans une école de campagne où y
352 avait une diversité des publics qui était moindre en tout cas où ... heu ... heu ... moi mes
353 parents étaient dans les catégories pas supérieures mais en tout cas étaient dans des cadres
354 moyens donc y avait aussi beaucoup d'enfants issus de milieux ruraux ... heu ... qui n'avaient
355 pas cet environnement là donc moi mes parents faisaient les devoirs avec nous ... enfin ...
356 avaient une exigence ... heu ... une bienveillance exigeante puisque c'est les deux mots à la
357 mode en ce moment ... heu ... par rapport à nous qui faisait qu'on était ... heu ... qu'on était
358 bon par rapport au groupe classe de l'époque ... y avait le fils du médecin ... y avait le fils de
359 l'instit et pis et pis y avait moi quoi

360 **Moi**: quand tu dis nous c'est les autres ... les autres ...

361 Gilles: les autres ...voilà.

362 **Moi** : c'est pas ... heu ... la fratrie

363 Gilles: non ... ben si y avait aussi ma fra ... mais mon frère par exemple était ... était pas bon
364 du tout ...était chiant même ... heu ... en primaire et au collège et était ... il a été excellent
365 après dans ces études supérieures donc tu vois c'est un peu ... un peu le schéma inverse quoi

366 **Moi** : D'accord

367 Gilles : mais ... heu ... voilà on était dans le trio ... heu ... dans le trio de tête avec l'instit ...
368 heu ... le ... le...voilà et puis après au collège ça a ouvert un peu plus les publics parce que ...
369 heu c'était un collège de ... de campagne mais qui drainait plusieurs écoles avec ces élèves là
370 donc le niveau apuis après arrivé au lycée ... heu ... ben c'était plus du tout le même
371 niveau parce que là y avait effectivement d'excellents élèves de ville avec ... heu ...voilà avec
372 un niveau bien supérieur et pis forcément dans les études supérieures qui étaient déjà très ...
373 (pause) ciblées ... l'allemand c'était vraiment ... heu ... à l'époque y avait dix postes au
374 CAPES pour toute la France donc y fallait être excellent ... hein ... y fallait être exceptionnel
375 ce qui était loin d'être mon cas donc ... heu ... j'analyse ça comme ça aujourd'hui

376 **Moi** : D'accord et au ... et au cours de ce cursus là scolaire est ce que t'as le souvenir ...
377 enfin ... ou est ce que tu pourrais ressortir là un enseignant un professeur qui t'as
378 marqué ?

379 Gilles : heu ... j'en aurai deux ... j'ai la ma prof d'allemand de ... de collège madame Rieb
380 elle s'appelait

381 **Moi** : Rieb ?

382 Gilles : ouais ... r .. i .. e .. b .. c'était des alsaciens qui travaillent ... heu ... lui était prof de ...

383 *heu....français et de ... heu (bruit ptt) ... je sais plus et puis elle ... elle était prof de français*
384 *aussi et prof d'allemand et ... heu ... ça m'avait fasciné lors d'un voyage on était à la Bresse y*
385 *avait un échange franco-allemand ... heu ... et elle ... elle ... le fait qu'elle puisse basculer*
386 *d'une lent...d'une langue à l'autre ... heu ... dans la même phrase enfin dans le même temps*
387 *ça c'est quelque chose qui m'a ...qui m'a captivé ... ça m'a ... ça m'a ... j'avais toujours dit*
388 *c'est ça que je veux faire quoi en tout cas je veux avoir cette capacité ... heu ... à passer d'une*
389 *langue à l'autre sans sans me poser de question c'est ce que j'ai fait ... (rire) et puis le*
390 *deuxième j'ai un prof au lycée qui était un prof de d'histoire géo ... heu ... qui était aussi*
391 *pareil un mec incroyable qui vivait les leçons d'histoire géo ... heu ... voilà qui racontait ...*

392 **Moi : c'était monsieur ?**

393 Gilles : *ah (embêté) ... heu ... j'arrive plus à me souvenir il avait un bouc mais alors il était*
394 *... heu ... il était impressionnant quoi ... y racontait Napoléon avec la main dans la poche là*
395 *sur le poitrail ... y ... y tapait avec sa chaussure sur la table pour imiter j'sais plus lequel à la*
396 *Douma ... enfin ... y'avait ... il avait une aura comme ça ... heu ...ses cours étaient ... étaient*
397 *très ... frontaux enfin ... étaient très ...mais y avait une ... heu ...voilà c'était c'ét..pour moi*
398 *c'était captivant ... c'est les deux profs j'dirai pour lesquels j'ai un souvenir ...alors après y*
399 *en aura peut être d'autres... y en aurait peut être d'autres mais en tout cas mon inconscient ne*
400 *ressort pas mais ces deux là c'est sûr*

401 **Moi : Ok et ... heu ... ensuite je change un petit peu de ...**

402 Gilles : *hum*

403 **Moi : de champ ... enfin dans la continuité ... heu ... quels souvenirs tu as de ... heu ...**
404 **de de temps de formation ou de formation au fur et à mesure ... à partir on va dire de**
405 **... heu de ... à partir de la pré-professionalisation etc... jusqu'à là maintenant ... de**
406 **temps de formation ... quels sont les temps de formation dont tu te souviens ... heu... ?**

407 Gilles : *Alors en pré-professionnalisation moi j'ai un parcours donc comme je disais en*
408 *Allemagne ... donc enfin d'allemand ... donc j'ai été en Allemagne en tant qu'assistant de*
409 *langue donc y avait déjà une orientation assez rap ... enfin assez proche ... assez ... assez tôt*
410 *pardon ... assez précoce ... heu de ... vers les missions d'enseignement j'ai été assistant dans*
411 *un lycée et puis après ... heu ... dans mes études forcément on avait des petits stages mais au*
412 *Capes c'était pas vraiment l'intérêt ... en Cape y a eu une session de formation dans dans*
413 *l'école ... c'est une école Freinet enfin ... qui fait de la pédagogie Freinet à Freiburg en*
414 *Breisgau ... heu ... qui pendant un mois où j'ai vraiment ... heu ... apprécié parce qu'y avait*

415 un double intérêt ... hein ... d'un point de vue personnel puisque c'était en Allemagne et d'un
416 point de vue professionnel parce qu'y avait une autre pratique et une autre façon de procéder
417 avec les élèves que ce que j'avais pu voir en ... en ... en traditionnel enfin ... dans mon cursus
418 personnel en tout cas ... après ... heu ... y a eu la formation initiale à l'IUFM puisqu'à
419 l'époque c'était l'IUFM qui était une formation très théorique ... (soupir) heu ... je savais pas
420 vraiment ce qu'était un élève quand j'suis arrivé la première fois dans une classe quoi ... enfin
421 ... en plus je suis arrivé fin août ... l'inspectrice m'avait appelé parce que c'était une rentrée
422 anticipée donc j'ai commencé genre le vingt-quatre août ... le vingt-six août ... heu ... devant
423 des élèves en disant qu'est ce que je vais bien pouvoir faire ... enfin ... j'avais aucune idée ...
424 heu ... et pis après ce qui m'a ... là où je trouve qu'une ... une ... là où j'ai vraiment eu une
425 une vraie formation c'est dans la direction ... c'est quand j'ai commencé le stage initial de
426 direction avec ... heu ... madame xxx ... xxx xxx qui avait ... qui gérait ... qui était adjointe à
427 l'époque et qui faisait la gestion de tout ça ... (inspiration) où là j'avais déjà cette pratique de
428 l'école en tant qu'instit ... enfin en tant qu'enseignant en me disant bon ben voilà... on fait ça
429 ... on fait ça ... on fait ça mais cette formation de directeur elle ... elle a posé les jalons et en
430 tout cas elle a posé les ... questionnements par rapport à pourquoi on fait ça ... c'est à dire
431 pourquoi est ce qu'on sort à l'heure ... pourquoi sur des questions ... heu ... heu juridiques
432 mais aussi sur des questions de droit de l'enfant sur ... et j'ai trouvé que c'était une ... que
433 c'était quelque chose de très intéressant parce qu'on est ... je reviens à ma globalité on est
434 plus seulement sur ce qu'on fait là dans l'immédiat mais sur une réflexion par rapport à ce
435 qui doit être fait et pourquoi est ce qu'on le fait et heu ... en terme de formation je dirai que ça
436 était une vraie ... (silence) un vrai éclairage quoi ... enfin un vrai ... un vrai ...focus sur la
437 façon de fonctionner en tant que fonctionnaire en tant que directeur...

438 **Moi : mais qui ... qui ai qui t'as ... qui a pu t'être utile dans ... heu ... dans les temps en**
439 **classe d'enseignant ?**

440 Gilles : voilà c'est ça qui est ... heu ... de manière générale parce qu'elle est ... c'est quelque
441 chose de suffisamment global pour s'interroger par exemple ... qu'est ce qui est dû à un
442 enfant ... ben tout simplement les programmes mais pourquoi est ce que c'est dû au regard de
443 quoi ... c'est vrai que quand ... enfin moi étant jeune on me disait ben faut faire le programme
444 ... ben tu fais le programme sans vraiment te poser cinquante mille questions en disant bon
445 ben ...voilà... on t'dit que c'est ... q't'es fonctionnaire ... t'es là pour faire le programme mais
446 qu'est ce ça veut dire faire le programme et puis qu'est ce ça veut dire travailler en cycle et

447 *puis pourquoi on travaille après sur les piliers du socle comm... enfin donc de manière*
448 *générale ça a posé les jalons de ... de ... des questionnements qu'aujourd'hui j'ai par rapport*
449 *aux enfants c'est à dire ... et voilà si c'est pas aux élèves ... si aujourd'hui c'est pas acté ... est*
450 *ce que j'ai encore une marge de manœuvre ... est ce que j'en ai pas ... qu'est ce que ... quels*
451 *remèdes y a ... quel accompagnement y peux y avoir ... qu'est ce qu'on a mis en place dans*
452 *l'école qu'on aurait dû ou qu'on a pas mis ou qui faut ... heu... avec qui on a travaillé ou on*
453 *a pas travaillé ça c'est des choses qui me ... qui me sont apparues évidentes avec cette*
454 *formation là.*

455 **Moi : D'accord et sur les ... donc ... ça c'était une formation continue ?**

456 *Gilles : donc ça c'était trois semaines en avant la prise de fonction au mois de juin et c'est*
457 *c'était deux semaines au mois de décembre ... (réflexion) quinze jours au mois de décembre*
458 *de l'année qui suivait quoi*

459 **Moi : et sur des formations ... heu ... on va dire où là c'était pas des formations destinées**
460 **aux directeurs mais des formations ... heu ... dest...(interrompu)**

461 *Gilles : enseignants ?*

462 **Moi : enseignant ?**

463 *Gilles : Ouais*

464 **Moi : dans le cadre de la formation continue**

465 *Gilles : Y en a ... y en a ... ben nous on a été ... heu ... retenus ...heu... en 2013 après un*
466 *appel à projet en 2012 un projet numérique ... donc on a équipé toutes nos classes ... heu ...*
467 *de vidéoprojecteurs interactifs donc on était école pilote sur xxx pour expérimenter la ...*
468 *diffusion la ... démocratisation si on peut dire de ces installations dans les classes ... donc y*
469 *avait quatre écoles qui avaient été retenues sur des profils un peu particuliers ... y avait xxx*
470 *maternelle avec ... heu ... une partie tablette et une partie vidéoprojecteurs ... y avait xxx sur*
471 *des tablettes et y avait xxx ... mais xxx y a vingt classes ou dix-huit classes qui eux avaient*
472 *des vidéoprojecteurs mais ... heu ... de manière très ... très limitée ... nous on avait la chance*
473 *dés le départ d'avoir toute l'école équipée avec ce matériel là ... heu ... et des enseignants*
474 *plus ou moins volontaires ... enfin voilà... plus ou moins ...à se dire ouais mais moi j'ai pas*
475 *trop envie de travailler avec ça et ça ... ça a été un vrai ... un vrai travail intéressant parce*
476 *qu'on a beaucoup (ton insistant) travailler autour de la prise en main de ces outils et sur*
477 *l'utilisation pédagogique qu'on peut en avoir dans la classe alors on a travaillé*

478 **Moi : dans le cadre de temps de formation ?**

479 Gilles : dans le cadre de temps de formation donc aussi bien sur ... heu ... on a eu heu une
480 formation ... heu ... une formation au moment de l'installation pratique ... après on a
481 travaillé avec la ville de Besançon (hésitation) ... les animateurs TICE donc xxx et puis xxx
482 xxx et puis on a eu aussi pendant deux ans ... heu ... toutes nos formations pédagogiques de
483 xxx qui avaient été dévolues à ça c'est à dire que en lien avec xxx xxx ... heu ... on a beaucoup
484 travaillé sur ... heu ... qu'est ce qu'on peut faire ... comment on peut utiliser ça dans la
485 pratique ... j'utilise que comme vidéoprojecteur comment je peux l'utiliser autrement ...
486 comment je peux mettre en place des outils ... comment les élèves peuvent prendre en main ça
487 que je sois pas le seul à détenir le savoir d'utilisation de ce matériel et puis ça c'est terminé
488 l'année ... dernière par un stage école d'une journée où on a travaillé encore avec xxx sur ...
489 heu ... sur la formalisation de ... voilà... de quelques outils ... de quelques matériels
490 purement exploitables en classe ... alors ça c'était très intéressant parce que ça répondait
491 réellement à un besoin du moment ... c'est à dire qu'on avait réellement ... pratiquement ...
492 heu ... besoin de ... besoin de ça et je crois que c'est là que les formations sont intéressantes
493 c'est quand elle ... elle ne font pas que descendre du ministère ... je prends pour exemple
494 l'année dernière la formation pédagogique sur la laïcité ... hein ... parce que y a eu les
495 attentats ecsétéra et que le ministère pour je ne sais pas pour quelle raison certainement pour
496 dire vous voyez on ne fait pas rien dans les écoles a jugé bon de nous faire un topo de trois
497 heures sur la laïcité alors ... heu ... je veux bien mais enfin bon ... même si à titre personnel je
498 peux avoir des convictions ... en tant que fonctionnaire j'adhère complètement à ces principes
499 de laïcité et j'ai pas besoin d'entendre les grands principes de laïcité ... ça fait pas de mal on
500 est d'accord ... mais pas pendant trois heures dans un amphi à recevoir cette parole qui
501 concrètement n'a n'a pas abouti sur quelque chose de concret ... heu ... et de tangible ... à
502 l'inverse (déglutition) de ces formations qu'on peut utiliser sur ... par exemple l'utilisation du
503 plan ou de ressources ... je reviens au numérique mais de ... de ressources numériques pour
504 ... heu ... travailler la géométrie ou pour ... heu ... accéder à calculatrice par exemple ... la
505 résolution de problème en lien ... heu ... avec du matériel de ... de ... de ce type ... ça peut
506 être alors ... c'est pas pour te flatter mais ça peut être aussi le la situation de handicap ...
507 comment je gère la situation de handicap ... comment je différencie parce que j'accueille un
508 élève qui ... heu ... a des troubles ou du comportement ou un handicap moteur et comment je
509 peux l'intégrer dans une séance d'EPS ... comment je peux mettre en place et en ... en lien
510 avec ce qui est fait ça ... la piscine pareil ... on a eu des formations pareil ... sur

511 *l'aménagement par exemple des dispositifs de piscine ... qu'est ce qui faut faire ... je trouvais*
512 *que c'était intéressant*

513 **Moi : par rapport à la formation de l'année dernière ?**

514 *Gilles : par rapport à la formation de l'année dernière où on nous a expliqué comment était*
515 *organisé le bassin ... les tests qu'y fallait pas faire passer ... avant qui y avait huit séances*
516 *on faisait déjà une séance de test au début (sourire) une séance de test à la fin au final on*
517 *avait peu de situations d'apprentissage ... on a gagné en efficacité c'est vrai que les élèves*
518 *savent bien s'organiser je trouve que là c'est ... c'est pratique ... enfin c'est pratique ... c'est*
519 *utile*

520 **Moi : quand tu ... quand tu fais référence ... et ... heu ... par rapport à ces choses**
521 **autour de la natation ... c'était sur les réunions d'informations qui ont précédé ?**

522 *Gilles : oui*

523 **Moi : heu ... le début des séances ... ou ça était ... heu ... la formation qui incluait le**
524 **parcours magister ?**

525 *Gilles: Non pas ça ... la ... celle ... pas magister parce que magister c'est pareil moi j'ai un*
526 *peu de mal avec ça ...(rire) mais je ... c'est ... je ... sur la ... la formation en ... de ... en*
527 *précisi...en préparation de ... des séances avant magister ... la première réunion qu'avait lieu*
528 *à ... (silence) ... on l'a eue à l'inspection ... on l'a eue à ... non ... xxx.*

529 **Moi : peut être**

530 *Gilles : à l'inspection*

531 **Moi : à l'inspection**

532 *Gilles : oui moi je l'ai eue à l'inspection*

533 **Moi : c'est ce temps là ... heu ...**

534 *Gilles : c'est ce temps là que j'ai trouvé intéressant ... c'était avec xxx xxx... (hésitation) et xxx*
535 *xxx ... oui je crois ... où y nous ont présenté cte protocole ... où y nous ont présenté le*
536 *document avec les situations d'apprentissage où ... heu y avait le référentiel de c'qu'on*
537 *pouvait utiliser ... le situations pédagogiques ... où on nous a expliqué le dispositif avec ...*
538 *voilà ... vos élèves y seront au départ déjà dans un groupe et pis à vous après de réajuster en*
539 *fonction de ... voilà j'trouvais que c'était réellement pratique ... réellement uti ... utile ...*
540 *utilisable en tout cas*

541 **Moi : Alors ... pourquoi ... enfin ... quand tu dis pratique utile ?**

542 *Gilles : (léger silence) ... ben parce que ça fait référence à ce dont on a besoin ... aux*

543 *questions qu'on se pose et aux interrogations qu'on peut voir quand on est au bord du bassin*
544 *et que comme moi demain ou la semaine prochaine avec quinze élèves ... heu ... pis se*
545 *dire ... heu ... bon ben alors là ... là on est en test alors on sait pas trop parce que on est*
546 *comme les élèves ... moi je suis pas ...heu ... je suis pas toujours à l'aise à la piscine ... heu ...*
547 *au moins on avait des réponses concrètes ... c'est à dire ... voilà ... on a ça à faire ... on sait*
548 *ce qui faut observer ... on sait à quel moment c'est réussi ou c'est pas réussi et on a ... heu ...*
549 *on a différentes situations qui nous permettent après de retravailler de manière ... de manière*
550 *tangible sur ... heu ... sur les attendus*

551 **Moi : Tu dis on est ... on est comme les élèves ... on est ... enfin j'suis**

552 Gilles : *je suis*

553 **Moi : comme les élèves (rire) pas toujours très à l'aise à la piscine**

554 Gilles : *mais y en a pleins tu sais*

555 **Moi : Mais ça veut dire quoi ? (Rire)**

556 Gilles : *Ça veut dire les élèves y sont ... enfin ...*

557 **Moi : est ce que tu peux préciser ça ?**

558 Gilles : *les élèves y sont à l'aise ... non les élèves y sont à l'aise à la piscine ... je ... enfin pas*
559 *tous ... y en a qu'ont la trouille mais disons qu'y vont à la piscine volontiers ... heu ... moi j'y*
560 *vais pas à reculons ... mais j'y vais pas les mains dans les poches ... y a déjà d'un côté*
561 *pratique ... heu ... faut monter dans le bus ... faut être à l'heure dans le bus ... faut rien*
562 *oublier dans le bus ... heu ... on est au mois d'octobre ... hum ... moi avec des CP je passe les*
563 *détails ... plus le gamin handicapé ... heu ... qu'y faut monter ... enfin bon ... de manière ...*
564 *voilà ... après y a l'étape des vestiaires donc en début de CP c'est pareil tout le monde ... tout*
565 *le monde doit être habillé déshabillé ... heu ... sans les chaussettes sous la douche ... enfin*
566 *voilà... et pis après arrivé au bord du bassin ... heu ... (hésitation) y a les maîtres nageurs*
567 *qui eux sont des professionnels et pis y a nous ... alors on nous dit vous êtes des*
568 *professionnels ... ouais mais moi j'ai ... j'ai pas de formation spécifique par rapport à la*
569 *piscine ... c'est à dire que on parlait tout à l'heure de formation j'ai eu accès à très peu de*
570 *formations au cours de ma carrière*

571 **Moi : Et par rapport et si ... je t'interromps ... mais par rapport ...**

572 Gilles : *ouais*

573 **Moi : par rapport à la formation de l'année passée ... de l'année dernière qui a pris la**
574 **forme que tu évoquais où y avait ... heu ... heu un temps à distance**

575 Gilles : *ouais*

576 **Moi** : **le temps en présentiel**

577 Gilles : *ouais*

578 **Moi** : **pis après un autre temps à distance via magister mais entre les deux temps à**

579 **distance y a eu un temps avec xxx ... heu ... xxx xxx**

580 Gilles : *oui*

581 **Moi** : **pis moi j'étais présent aussi je crois me souvenir où y a eu un temps de deux**

582 **heures et demie un soir etc...**

583 Gilles : *Hu*

584 **Moi** : **Comment ... enfin comment est ce que t'as vécu ces temps là que ce soit à distance**

585 **ou en présentiel et qu'est ce qui t'a semblé important ?**

586 Gilles : *moi à distance je trouve que c'est pas ... c'est pas ... pour moi c'est pas concluant ...*

587 *le fait d'être à distance ... heu ... je dis pas qu'y faut être enfermé dans une salle et qu'y ait*

588 *pas de bruit autour ... mais t'es à distance tu fais ça un peu comme tu veux c'est à dire même*

589 *si tu remplis les cases même si tu t'astreins à ... heu ... que ce soit pour la piscine ou on a fait*

590 *les parcours culturels c'est la même chose ... heu ... t'es tout seul dans ton truc quoi ... donc*

591 *en terme de réflexion ... bon ben t'avances une réflexion ... t'avances sur quelque chose ... on*

592 *t'apporte des des savoirs ... heu ... des choses qui descendent ... bon ben t'es disponible ou*

593 *que t'es pas disponible pour les recevoir mais en tout cas tu ... tu ... y a pas d'échanges si tu*

594 *veux*

595 **Moi** : **Quand tu dis disponible ou pas disponible pour les recevoir**

596 Gilles : *ben tu vois bien ... t'es devant un écran ... ben j'sais pas y a des films qui sont*

597 *captivants et pis tu vas pas décrocher ... que chaque détail va être important pis ... pis tu ...*

598 *voilà tu vois c'qui ... c'qui se passe dans ... et pis y a des films où on décroche ... y a des films*

599 *où ...*

600 **Moi** : **...du coup par rapport à ces contenus à distance en natation ?**

601 Gilles : *ben ... y a des trucs où tu décroches*

602 **Moi** : **comment t'analyses c'qui fait que tu décroches c'est ...**

603 Gilles : *ben par exemple dans ... alors piscine j'ai plus ... (hésitation silence) tu vois pour dire*

604 *à quel point ça m'a marqué mais je me souviens de parcours culturels par exemple ... je me*

605 *souviens y avait un lien avec le discours de Filipetti pendant dix minutes sur ... heu ... la mise*

606 *en place de des arts enfin de la culture artistique dans les programmes de 2008 quoi ... alors*

607 *on l'entend parler derrière un micro avec un son un peu grésillant parce que c'est un copier*
608 *coller d'un truc ... (soupir) bon ben ça tu décroches quoi ... enfin je veux dire même si on*
609 *comprend que l'institution veut faire passer un message par rapport à ... bon ça n'a pas ... ça*
610 *n'a pas grand intérêt quoi*

611 **Moi : tu l'analyses plus comme le contenu de ce qui est proposé que comme le média par**
612 **lequel c'est proposé ... le fait de décrocher ?**

613 *Gilles : je pense qu'y a un peu les deux ... y a des fois des contenus et le média qui sont pas*
614 *forcément ... heu ... qui sont pas forcément adaptés*

615 **Moi : Et du coup par rapport à ... je reviens à la formation natation de l'année dernière**

616 *Gilles : ouais*

617 **Moi : heu ... dans le souvenir que t'as ... avec ce que t'as gardé**

618 *Gilles : Hu*

619 **Moi : ce que t'as oublié etc**

620 *Gilles : si si je me souviens ... c'était à la piscine de xxx c'est ça ... où y a cette gamine qui*
621 *plonge ... non c'est pas à xxx ... c'était xxx.*

622 **Moi : Alors y a ... oui y avait des images à xxx et puis aussi d'autres images et y avait ce**
623 **qu'on avait fait en présentiel avec le secteur ...vous ... vous dépendez de ... ?**

624 *Gilles : xxx moi*

625 **Moi : donc c'était à xxx ... oui je crois**

626 *Gilles : oui c'était à xxx*

627 **Moi : heu ... quel souvenir ... heu ...qu'est ce qui t'avait semblé important que ce soit**
628 **dans le magi ... ou qu'est ce qu'en t'as gardé toi ?**

629 *Gilles : (silence long) ... ben ... je dirai que sur les situations d'apprentissage ... heu ... oui*
630 *on se dit c'est évident c'qui ... c'qui est attendu ... c'qui est demandé ... heu ... le corps ... heu*
631 *... enfin ... le positionnement du corps ... le ... le ... la façon dont on demande aux élèves de*
632 *... de s'positionner ... de ... de réfléchir à cette ... à cette pratique c'est à dire pas seulement*
633 *sauter dans le bassin mais de quelle façon on le fait et pourquoi on le fait ... qu'est ce que ça*
634 *apporte ... heu ... la ... la ... le positionnement dynamique pas dynamique ... enfin ça c'est ...*
635 *voilà ... après quand on arrive à la piscine ... heu ... je trouve qu'on est tellement dans la*
636 *gestion du groupe que cet aspect théorique y ... y remonte mais un peu comme des des bulles*
637 *de champagnes y remonte de temps en temps ... on se dit ah oui zut là il est pas bien*
638 *positionné ou là il faudrait qu'il soit ... parce qu'on est tellement dans le ... y faut pas qu'y ait*

639 *froid ... y a du bruit faut que je passe la consigne ... heu ... y a le maître nageur qui passe*
640 *...enfin ... j'ai la perche j'ai pas la perche ... j'ai programmé ma séance ... voilà... j'ai fait une*
641 *entrée, une immersion, une propulsion ... heu ... ah mais zut là y reste cinq minutes j'ai pas*
642 *fait de propulsion ou alors j'ai fait trop de temps ou alors y s'ennuient ça fait dix minutes qu'y*
643 *font le même truc y en ont ras le bol donc c'est des questions qui viennent au au fur et à*
644 *mesure et qui sont plus difficiles de part l'environnement à gérer que ... heu ... une situation*
645 *de math où un gamin sait pas faire trois plus deux ... voilà c'est ... c'est plus parce qu'y a*
646 *beaucoup plus de paramètres à gérer que quand il est assis à sa table et pis qu'y faut sortir*
647 *des crayons de couleurs des ... des cubes ou ... voilà... de la manipulation autre*
648 **Moi : D'accord et c'est du coup ... c'est quelque chose qui est plus difficile**
649 *Gilles: ouais*
650 **Moi : dans l'action à réguler ?**
651 *Gilles : j'trouve ... j'trouve que c'est ... c'est voila ... j'trouve que c'est ... c'est pas simple*
652 *de ... de ...*
653 **Moi : et du coup quel serait en terme**
654 *Gilles: et qui serait en terme de remédiations aussi ... d'aide aux élèves ... un élève qui est*
655 *en ... heu ... qui veut pas mettre la tête sous l'eau par exemple moi je sais pas comment on fait*
656 *... (silence) concrètement c'est à dire que je n'ai pas ... à part prendre sa tête (sourire) et lui*
657 *foutre sous l'eau je ne sais pas concrètement ce que je peux ... oui des petits jeux ... des*
658 *petites choses des ... des ... mais ... heu ... je ... je ... j'ai ... j'ai ... j'ai pas dans l'immédiat ...*
659 *tu vois si je ... si j'fais pas de recherche avant ... si j'ai pas ... heu ... je me dis un gamin qui*
660 *décide ... par exemple la semaine dernière j'en ai un qui m'a dit je vais pas dans le grand*
661 *bassin alors qu'y faisait le quinquin dans le petit bassin il a bu la tasse, il met la tête sous*
662 *l'eau ... y avait vraiment rien du tout mais même pas descendre à l'échelle ... ou je vais pas*
663 *dans le grand bassin et ... ben enfin là pour le coup ... heu ... j'en ai quat..treize autres qui*
664 *grelottent à côté du bassin pis j'lui dis mais je ... je fais quoi ... ben je l'abandonne quoi ...*
665 *ben clairement j'dis à un moment donné j'sais pas faire quoi ... donc je le pose là en lui disant*
666 *... ben t'attends (rire) et pis tu vois ... non mais j'ai ... c'est ... c'est ... c'est des vrais*
667 *questionnements c'qui fait que ... ben ... on en a discuté aussi avec les collègues ... hein c'qui*
668 *fait qu'on est ... on est moins à l'aise parce que ... on a pas le ... on a pas le décodeur ... enfin*
669 *on a pas le truc qui a un moment donné fait qu'on va pouvoir passer outre ou qu'on va arriver*
670 *à dire ... ben heu ... j'y reviendrai ou je ferai autrement et pis où je vais prendre telle situation*

671 *pour eux voilà*

672 **Moi** : **Mais ça c'est ... est ce que ... heu ... est ce qu'y a des par ... est ce qu'y a pas des**

673 **parallèles dans de situations de classe à l'identique où y a ... heu ... où y a ... heu ... la**

674 **demi-classe ou le groupe entier avec un élève qui est à un moment donné**

675 Gilles: *oui mais c'est différent moi je dirais à la piscine c'est qu'à la piscine y a des*

676 *maîtres nageurs qui savent ... enfin ... qui savent faire ... que y a un contrôle de ... de*

677 *professionnels qui sont là ... qui sont sur autre chose ... dans ta classe tu sais pas faire*

678 **Moi** : **le contrôle c'est à dire ?**

679 Gilles : *non ... un contrôle c'est pas ... le mot est mal choisi ... c'est vrai qui sont là donc qui*

680 *peuvent te dire ... ben qu'est ce qui se passe ou pourquoi ... et ça c'est assez déstabilisant*

681 *même si moi j'ai aucun souci avec ... heu ... avec ce que j'fais dans ma pratique ... heu ... en*

682 *classe tu restes quand même libre ... enfin seul par rapport à ce que tu mets en place ...*

683 *c'est dire bon ben j'y arrive pas ... heu ... je vais essayer autre chose mais là ... la semaine*

684 *dernière ... heu ... je me suis retrouvé un petit peu ... un petit peu con quoi ... à dire ben y*

685 *veux pas aller dans le bassin je... un peu comme un gosse quoi ... je sais pas comment faut*

686 *que je fasse quoi*

687 **Moi** : **du coup ce qui a été difficile c'est ... c'était la situation ou c'était le ... le fait de se**

688 **dire ... heu ...**

689 Gilles: *les deux*

690 **Moi** : **on m'observe ?**

691 Gilles : *les deux ... les deux participent j'trouve ... les deux participent parce que la situation*

692 *est pas confortable ... parce qu'on est avec ... avec ce gamin qui est en blocage ou avec ces*

693 *gamins qui sont en blocage et qui veulent pas ... heu ... heu ... et puis on a quand même*

694 *l'obs .. l'observation....y a les parents qui sont au balcon ... y a le maître nageur qui est pas*

695 *loin ... y a ... enfin ... celui qui est sur le perchoir celui qui est sur ... moi je trouve ça*

696 *un....dérangeant .. c'est pas le mot un peu déstabilisant voilà*

697 **Moi** : **?**

698 Gilles: *par rapport à d'autres situation où on est (interrompu)*

699 **Moi** : **?**

700 Gilles : *par rapport à d'autres situations*

701 **Moi** : **... à l'intérieur de ... (interrompu)**

702 Gilles: *oui ... où on ... et puis après ... où j'ai l'impression alors ... après c'est peut être*

703 une ... un ... j'pense que c'est aussi un a priori ... c'est à dire de se dire oh on va à la
704 piscine ... (heu sourire) voilà... y a aussi un moment de ... heu pff ... heu ...(réflexion) de
705 réticence peut être mais ... heu ... dans la classe c'est ... (hésitation) c'est plus facile c'est
706 plus simple parce qu'y a moins y a moins de paramètres et pis on est dans un environnement
707 connu on est sur unealors tu me diras la piscine ... heu ... ça fait dix ans que t'as des
708 CP ... ça fait dix ans que t'en fais mais je trouve que c'est(interrompu)

709 **Moi : c'est un environnement qui est connu**

710 Gilles : qui est connu ... et pis surtout c'est une pratique qui est ... tu fais des maths t'en fais
711 tous les jours donc c'est qui fait que même si t'aimes pas ça ... ou même si tu ... y a quand même
712 des trucs qui reviennent de manière ...heu ...évidente quoi la piscine on en fait six ou sept
713 séances même si ça fait dix ans ..dix ans que j'en fais j'ai pas la même pratique en lecture ou
714 en math que je peux l'avoir en piscine quoi ... j'ai pas cette même évidence à le faire quoi ...
715 c'est pas aussi naturel... faire une séance de lecture un gamin qui pêche en lecture à un
716 moment donné... je ... je ... j'pense que j'sais faire ...enfin en tout cas je ...je ...hum

717 **Moi : Et du coup pour ... et pis on**

718 Gilles : Ouais

719 **Moi : on on enfin c'est la dernière sollicitation que j'te j'te soumets heu (silence) qu'est**
720 **ce qui enfin qu'est ce qui toi sur une séance natation te paraît heu sont les éléments heu**
721 **importants essentiels sur lesquels heu tu vas enfin je veux dire les principes sur lesquels**
722 **tu vas construire ta séance ?**

723 Gilles : (silence) heu....

724 **Moi : ou une séance**

725 Gilles : Apprendre ...alors moi j'ai des CP qui sont au début enfin y sont pas tous au début
726 parce que y en a pleins quand même qui arrivent déjà avec heu voilà qui sont allés à la
727 piscine et qui savent heu heu j'ai oublié l'idée que les élèves devaient apprendre à nager au
728 bout de huit séances (sourire) c'est à dire que heu heu y sortiront pas du bassin heu xxx en
729 sachant nager ... en tout cas en sachant concrètement placer....(interrompu)

730 **Moi : Savoir nager c'est quoi en fait**

731 Gilles : ben avoir une technique ... heu ... y a encore pas longtemps hein ... j'pensais que
732 quand on disait un ... se déplacer sur quinze mètres etc... il fallait que les bras soient
733 parfaitement alignés que la tête soit positionnée de telle façon ... enfin comme à un moment
734 donné tu fais des cours de piscine et pis qu'on te dit ... voilà... pour être sur du dos crawlé

735 *(propos pas retranscriptibles) l'idée ... heu ... aujourd'hui c'est que les élèves acceptent de*
736 *modifier leur ...en CP là de modifier leurs appuis c'est à dire qu'y acceptent déjà de*
737 *rentrer dans l'eau ... c'est pas ... (rire) c'est pas toujours simple et puis après ... qu'y*
738 *acceptent cet environnement de modifier leur positionnement ... de modifier les appuis pour*
739 *être sur un schéma différent de celui qu'y connaissent dans un environnement ... dans*
740 *l'environnement terrestre voilà... moi ce qui guide aujourd'hui ... heu ... les séances ou la*
741 *façon dont je peux envisager*

742 **Moi : alors les sé ... les séances en en général et après sur ... parce que tu disais ... tu ...**
743 **tu disais que c'était moins facile que sur d'une séance de math où on pourrait définir un**
744 **objectif pour une séquence en disant....**

745 Gilles : *ouais*

746 **Moi : Et du coup sur le déroulement d'une séance**

747 Gilles : *ouais*

748 **Moi : Heu ... qu'est ce qui est ... heu ... heu ... est ce que tu pourrais préciser davantage**
749 **les points du déroulement d'une séance qui ...**

750 Gilles : *ben moi je les prépare ... enfin ... moi j'ai encore besoin de beaucoup ... heu ...*
751 *formaliser ... enfin ... de beaucoup ... j'sais qu'y a des collègues qu'y ont pas pleins de*
752 *documents ... mais moi je ... (se dirige vers l'ordi et ouvre des fichiers) ... j'ai un cahier*
753 *journal (utilise le clavier) ... y faut ... j'ai des déroulés de séance très précis avec justement ...*

754 **Moi : à partir de ... heu ... heu ...**

755 Gilles : *je peux en sortir une ... donc par exemple là tu vois avec le groupe B ... tu vois on a*
756 *travaillé sur les situations d'entrée dans l'eau deux séan ...deux situations ... des entrées de*
757 *déplacement comment se mettre ... heu ... dans le bassin et des immersions*

758 **Moi : D'accord**

759 Gilles : *donc j'ai trois ... avec à chaque fois ... donc j'ai ... donc ... c'est à la fois piègeux*
760 *parce que j'ai préparé mes séances en me disant ... bon ben voilà ... là j'pense qu'on peut*
761 *développer ça pour qu'y acceptent d'se déplacer ou d'se positionner ou de ... heu ... perdre*
762 *leurs appuis ... enfin voilà... et pis quand y arrivent pas à faire ça ou ça ... j'suis un peu*
763 *coincé pasque j'me dit ben merde ... lui il est coincé là qu'est ce que je ... où est ce que je dois*
764 *aller piocher ... tu vois ... j'ai pas cette culture de dire ... ah ben par exemple ... y veux pas*
765 *accepter de se mettre à l'horizontale ... heu ... qu'est ce que ... quelles situation moi je*
766 *pourrai..là tout de suite dans l'immédiat mettre en place pour ...heu ... alors qu'en math y*

767 *arrive pas là avec les doigts donc j'avais sortir les cubes et pis s'y arrive pas avec des cubes*
768 *j'avais sortir les bâchettes de couleurs pis si (interrompu)*
769 **Moi : D'accord**
770 *Gilles : Voilàdonc en terme de préparation*
771 **Moi : Tu ... tu l'analyse...**
772 *Gilles : j'ai un carcan*
773 **Moi : d'accord ... tu prépares quelque chose pour la séance ?**
774 *Gilles : Ah oui oui ... toujours ... je peux pas arriver à la piscine en me disant alors ...*
775 *aujourd'hui troisième séance de piscine qu'est ce qu'on va faire ... je ... j'sais pas faire ça*
776 **Moi : et ... ok ... et comment t'analyses le fait que ... heu ... tu disais effectivement qu'y**
777 **avait plus de pratique etc ... heu ... mais le fait de ... heu ...enfin ... j'sais pas si c'est de**
778 **la difficulté mais en tout cas de se retrouver dans la situation de de pas pouvoir remédier**
779 **... heu ... aux réalisations des élèves ?**
780 *Gilles : comment je le vis c'est ça ?*
781 **Moi : ouais ... enfin ... comment t'analyses ça par rapport ... heu**
782 *Gilles : ben parce que j'ai ... j'ai ... moi j'ai pas les ... déjà j'ai pas cette formation ... t'as*
783 *compris (sourire) que j'avais une formation littéraire ... donc j'ai pas cette formation là ... et*
784 *pis après j'ai pas une pratique ... heu ... de la piscine ... enfin ... j'sais nager ... j'ai pas*
785 *d'appréhension du tout avec l'eau ... enfin ... mais de là à transposer c'que j'sais faire ...*
786 *heu ... aux gamins ... heu ... j'ai pas les compétences ... enfin ... j'ai pas les compétences ...*
787 *j'ai pas suffisamment de compétences en dehors de ce que je prépare pour le transmettre aux*
788 *élèves ... c'est à dire j'ai pas le côté docte qui me permet à un moment donné de non*
789 *seulement d'enseigner mais au-delà de de pallier ... heu ... les problèmes ou en tout cas de*
790 *trouver un ... un ...une réponse à cette situation de problème quoi*
791 **Moi : et comment tu le vis du coup ?**
792 *Gilles : Ben pas bien ... (rires) ... non mais je le vis pas bien ... c'est pour ça que ... voilà ... je*
793 *pense aussi que y a ça qui rentre ... c'est que y a des moments où je me retrouve coincé ...*
794 *c'est ... c'est déstabilisant mais c'est déstabilisant là ... ou comme un gamin qui après avoir*
795 *sorti les cubes ... les bâchettes ... (rire) de lui avoir coupé les doigts et ... heu qu'on arrive*
796 *toujours pas à à lui faire comprendre que trois plus deux ça fait cinq quoi ... pis ... enfin bon*
797 *qu'on arrive ... y a aussi ce côté là ... mais c'est d'autant plus frustrant que là on a peu*
798 *d'art... enfin on a peu d'artifices ... on a peu de ... de ... d'échappatoires ... c'est à dire que là*

799 *si y sait pas faire ça concrètement la situation un qu'est ce que je vais faire pour ... heu ... et*
800 *ça veut dire que ça repousse d'une semaine et la semaine prochaine (bruit de bouche) je me*
801 *dis là y savait pas faire ça clui là ... par exemple celui qui rentre pas dans le grand bassin je*
802 *me dis la semaine prochaine ... heu ... qu'est ce que je fais ... c'est à dire qu'y va pas*
803 *descendre à l'échelle pendant encore . alors qu'y saute dans le petit bassin ... alors que qu'est*
804 *ce que je vais pouvoir ...inventer pour lui entre guillemets ..._pasqu'il est accroché au banc y*
805 *veut pas ... voilà.. et ça je sais pas*

806 **Moi :** *et du coup par rapport à ce que tu as ... ce que tu ne sais pas ou ... heu ... si on se*
807 *remet dans la logique de formation qu'est ce que sssserait pour toi en natation ... heu ...*
808 *une formation ou des contenus de formation ... heu ... qui répondraient à ce... « je ne*
809 *sais pas » ?*

810 Gilles : *(réflexion) et ben je t'avoue que je srai ...je pense que c'qui serait intéressant c'est dla*
811 *... d'analyse de pratique (silence) alors de l'analyse de pratique sur des groupes ... heu ...*
812 *aller observer un collègue qui est volontaire ... qui passe le cafifmf par exemple (rire) ... et*
813 *qui fait une séance de natation et puis qu'on observe en disant voilà... moi j'ai mis en*
814 *pratique ... j'ai le groupe A par exemple ... j'ai mis en pratique ça dans mon groupe parce*
815 *que je vise tel et tel objectif ... pasque j'sais qu'y doivent maîtriser l'étoile de mer deux ou*
816 *j'sais pas ... et donc voilà ... j'ai mis ça en pratique ou ... heu ... le même collègue qui a le*
817 *groupe C ... des très bons nageurs ...ce serait intéressant d'avoir d'ailleurs un groupe*
818 *débutant et pis un groupe confirmé en disant non moi j'ai des élèves qui se débrouillent bien*
819 *donc j'suis plutôt dans de l'entraînement pasque ce que je vise c'est le savoir nager palier un*
820 *ou c'est dauphin deux ... enfin ... et qu'on ait vraiment ou ... qu'les maîtres nageurs par*
821 *exemple ... pareil ... nous permettent d'observer une séance ou deux séances en disant bon*
822 *ben voilà moi je... j'ai tel groupe donc j'ai telle entrée ... les niveaux intermédiaires ... moi*
823 *j'ai le B par exemple c'est des élèves qui sont pas hypers nuls mais qui sont pas... qu'est ce*
824 *... voilà d'où je les prends et voilà jusqu'où j'estime y peuvent aller et donc pour faire ça je*
825 *passes telle et telle étape et donc j'peux observer telle et telle chose quoi*

826 **Moi :** **D'accord**

827 Gilles : *je pense que l'observation de pratique ... heu ... peut être intéressante parce que ...*
828 *heu ... ben ...elle décentre déjà sa pratique donc elle ... et pis elle ... elle ... sans montrer c'qui*
829 *faut faire ... qu'elle donne effectivement une forme d'enseignement avec une pratique en*
830 *disant bon ben ... voilà j'ai vu fonctionner comme ça c'est bien ou c'est pas bien*

831 **Moi** : Ok très bien ... bon ben ... on

832 Gilles : ouais

833 **Moi** : ... on peut arrêter là ... juste un truc ... pasque j't'l'avais pas demandé quand je

834 t'ai eu au téléphone ... pour ce qui est méthodo tout ça ... vu que je je j'anonyme tout ...

835 Gilles : ouais

836 **Moi** : et je rends confidentiel ... en fait ... faudrait que tu choisisses un prénom

837 Gilles : d'accord

838 **Moi** : Si je retranscris

839 Gilles : ok faut que je choisisse un prénom ?

840 **Moi** : Ouais

841 Gilles : Alors ... ben heu ... le prénom de mon fils ... ben non ... non ça faitqu'est ce que je

842 vais bien pouvoir choisir ... ben j'me suis jamais poser la question tiens ... heu ... n'importe

843 Gilles ... Gilles tiens mon collègue Gilles allez on saura que c'est moi

844 **Moi** : c'est un collègue ?

845 Gilles : Oui (rire) mais il le sait pas (rires)

1 **Moi : Est-ce que tu pourrais me dire c'que ... heu t'as prévu de faire demain ... heu ...**
2 **dans ta séance ?**

3 Gilles : *Alors y aura trois ben les trois entrées ... enfin les trois objectifs entrer déplacer*
4 *immerger (se tourne vers son écran) j'ai pris une de chaque ... avec deux situations à chaque*
5 *fois ... donc ... j'te donne le numéro des situations ou j'te donnerai ça ... (me montre la fiche*
6 *de séance) t'as besoin ... t'as besoin de ... ?*

7 **Moi : ouais ou tu peux me donner le numéro ... ouais ouais**

8 Gilles : *donc ... ben j'peux te le sortir carrément(manipule l'ordinateur pour imprimer)*

9 **Moi : ben tu peux me dire le numéro des situations (interrompu)**

10 Gilles : *donc situation treize et quatorze pour entrer donc c'est (lit la fiche à l'envers)*
11 *accepter de remettre en cause son équilibre vertical donc soit avec du ... l'entrée en*
12 *plongeant soit en glissant à l'intérieur de l'eau*

13 **Moi : d'accord**

14 Gilles : *parce que j'ai des élèves qui ont du mal ... encore des petites appréhensions par*
15 *rapport à l'eau ... pis en différenciation ceux qui peuvent pas rentrer dans les situations de ...*
16 *heu avec la tête la première ... heu ... y rentreront simplement en ... au moins en plongeant*
17 *enfin en plongeant ... au moins en se laissant tomber.*

18 **Moi : d'accord**

19 Gilles : *hein ... soit en situation hydrodynamique soit simplement d'accepter de rentrer dans*
20 *l'eau*

21 **Moi : d'accord ... ok**

22 Gilles : *ok ... heu (réflexion) se déplacer ... donc situation quatorze et situation seize donc*
23 *pareil toujours dans le même esprit de ... d'accepter le l'horizontalité(lit la fiche)*
24 *conserver une ... heu ... posture alignée par l'orientation de la tête*

25 **Moi : oui**

26 Gilles : *sur les déplacements pisqu'y ont encore tendance à être heu ...voilà ... à se redresser*
27 *enfin à s'cambrer pour ... voila donc c'qu'y perdent en efficacité (lit) assurer la consi...la*
28 *continuité du déplacement en servant une posture allongée*

29 **Moi : ok**

30 Gilles : *donc construire des appuis aquatiques essayer d'aller explorer au maximum*
31 *l'horizontalité*

32 **Moi : d'accord**

33 Gilles : *et puis pour l'immersion situation quinze et seize doncexpiration aquatique*
34 *...des appuis aquatiques pour durer en immersion*

35 **Moi : oui**

36 Gilles : *on sera sur la descente à la perche et au bassin ... dans le grand bassin et puis (lit)*
37 *construire des appuis aquatiques pour se déplacer en immersion pareil ... donc on est*
38 *toujours dans la même ... heu ... horizontalité par rapport à la têtevoilà les situations ...*
39 *on arrive jamais à tout faire ...hein*

40 **Moi : oui ...pourquoi ...pourquoi**

41 Gilles : *ben parce que sss (rire) ... ben moi je programme toujours beaucoup mais on*
42 *s'aperçoit que ... ben c'est c'que disait Elodie ... heu ... ben pour que les élèves commencent*
43 *à à se sentir à l'aise y faut quand même beaucoup de répétition au départ c'est à dire qu'y*
44 *doivent beubeaucouptâtonner beaucoup se dire ah oui j'suis capable d'aller un peu*
45 *plus ... un peu ... hum ... y a des élèves qui le font presque spontanément parce qu'ils ont déjà*
46 *des acquis solides et qu'y sont à l'aise et pis y a ceux qu'ont pas ces acquis solides et pour*
47 *qu'y soient vraiment à l'aise faut quand même faire durer les .. les .. les séances enfin .. les ..*
48 *les situations d'apprentissages quoi*

49 **Moi : ok**

50 Gilles : *donc c'qui fait que des fois à la fin on est un peu ... heu ... ric rac c'est un peu*
51 *exagéré mais on est vraiment on est juste quoi*

52 **Moi : d'accord donc tout n'est pas heu ... tout ce que tu prévois(interrompu)**

53 Gilles : *non des fois ... des fois j'le fais sur deux séances c'ta dire que c'que j'ai pas fait la*
54 *séance d'avant je le réajuste sur la séance d'après ... ou j'change carrément en disant bon ça*
55 *a pas trop bien marché faut peut être que je revienne une séance avant ou ... enfin voilà ... je*
56 *réajuste en fonction de ... de c'que j'observe enfin de c'que j'vois dans les séances*

57 **Moi : ok et donc par rapport à la ... à ce que tu proposes demain ... heu ... heu qu'est ce**
58 **que les élèves vont apprendre ... pour toi ?**

59 Gilles : *eh ben y vont apprendre à mieux positionner leur corps*

60 **Moi : ouais**

61 Gilles : *hein ... pour pouvoir ... heuheu ... avoir une posture qui soit ... ha ...la .. la plus*
62 *adéquat possible et la moins énergivore possible dans .. dans les déplacements et ...heu*
63 *voilà ... dans dans la nage quoi ... l'idée étant dans une situation pasqu'y sont pas trop*
64 *mauvais donc on est presque à la technique de la natation quoi ... enfin on est presque sur ...*

65 *pour certains j'pense qu'on peut être sur un apprentissage de de la gestuelle enfin d'la ...*
66 *vraiment des gestes techniques quoi donc l'idée c'est encore ce positionnement de tête qui*
67 *pour beaucoup pose problèmey ont du mal à*
68 **Moi : ... et c'est un groupe ... toi ton groupe ?**
69 Gilles : *C'est heu ... j'sais jamais c'est le groupe B mais des plus faibles c'est B c'est ça ?*
70 *A les plus faibles ...*
71 **Moi : Ouais enfin y a ... j'crois qu'y a A B C D**
72 Gilles : *Voilà*
73 **Moi : en ordre ... (interrompu)**
74 Gilles : *Moi j'ai B ou C mais enfin j'commence depuis A c'est vraiment débutant après y a moi*
75 *après y a (hésitation) la maître nageuse (souffle) là ...xxx et pis après y a le groupe des*
76 *confirmés tout en haut*
77 **Moi : avec un maître nageur ?**
78 Gilles : *avec un maître nageur*
79 **Moi : d'accord**
80 Gilles : *donc moi c'est pas ...voilà ... et j'trouve qu'y sont plutôt bons cette année c'est à dire*
81 *qu'y acceptent plutôt bien l'eau à part un ou deux dans le groupe mais dans l'idée y sont ... y*
82 *sont plutôt très bons quoi*
83 **Moi : et par rapport à ... y a la lettre du groupe ... et par rapport au niveau initial des**
84 **élèves qui constituent ton groupe ?**
85 Gilles : *j'avais les huit dixième ...par rapport au test qu'on a fait en classe tu veux dire ?*
86 **Moi : oui par rapport aux étoiles, aux poissons aux dauphins ?**
87 Gilles : *y sont... y sont ... qu'est ce que j'ai dit ... poisson deuxpour beaucoup et y*
88 *s'étaient plutôt bien évalués ... bon j'en ai un ou deux qui effectivement étaient soit sous*
89 *évalués soitmais dans l'idée quant'moi j'leur ai présenté le test ... heu ... j'ai été surpris*
90 *parce qu'y en a plein qui m'ont dit ouais ben ça on sait le faire ça on sait le faire ... hum ... je*
91 *m'étais dit (rire) on verra alors y en a un ou deux qui effectivement ... heu ... étaient passés à*
92 *côté du truc ... ben c'est les mêmes qui s'passent à côté du truc en math en lecture voilà ...*
93 *qu'y étaient pas là ... heu ... donc ceux là je les avais à l'œil le jour de de l'évaluation et*
94 *effectivement ils ont rebasculé dans dans le groupe et j'en ai pas beaucoup qui s.. qui*
95 *n'étaient pas pas à leur place dans le groupe c'est à dire y étaient plutôt sous évalués que sur*
96 *évalués*

97 **Moi : ok**

98 Gilles : dans l'idée

99 **Moi : et donc par rapport ... heu ... tu .. tu disais sur ce que les élèves vont a .. vont**

100 **apprendre y a le le fait de construire cette position ... heu ... à l'orientation de la tête et**

101 **... heu ... y a d'autres choses dans ta séance ou c'est essentiellement ... (interrompu)**

102 Gilles : ça va être essentiellement ... essentiellement ça et pis retravailler l'immersion ...

103 l'entrée dans l'eau pardon pour certains élèves qui ont encore ... qu'y se sentent encore heu

104 fragiles c'est à dire si je leurs tiens la main jusqu'au bord du bassin et qu'y sautent dans l'eau

105 ben ça pose pas trop de problèmes mais y .. y ont encore besoin de ces appuis enfin de cette

106 ... de sentir qu'y sont ... qu'on est pas loin quoi ... voilà ... c'est un peu le ... donc c'qui ..

107 c'que je voudrais réussir à faire c'est j'en ai ... heu ... trois pour lesquels ... Samuel Alicia

108 pour lesquels ... pis xxx mais il a rebasculé dans le premier groupe mais j'en ai trois pour

109 lesquels effectivement y .. y manque pas grand-chose mais y manque ce .. ce .. voila ... on

110 sent qu'y sont prêts à rentrer dans l'eau mais y ont encore ces appréhensions donc l'idée c'est

111 qu'y puissent rentrer dans l'eau et que y arrivent à ...ben disons que les autres y rentrent

112 parfaitement si on pouvait travailler sur justement sur l'entrée dans l'eau et le positionnement

113 de la tête ce serait (interrompu)

114 **Moi : parce que là y rentrent dans l'eau comment les trois qu'tu ... (interrompu)**

115 Gilles : ça dépend soit y se lancent ... heu ... y font des .. des plats sur le ventre .. hein .. c'est

116 à dire que vraiment y lâchent tout et sur le plat .. soit on a travaillé la sem.. y a deux se.. y a

117 quinze jours sur la position frite là .. hydrodynamique avec les mains le long du corps rentrer

118 dans un cerceau sans rien écarter sans rien .. heu .. heu ...voilà si y a .. y ont pas .. sinon y

119 sautent carrément dans le bassin en crapaud mais y a pas vraiment de technique d'entrer

120 dans l'eau mais y n'ont pas d'appréhension ... heu

121 **Moi : d'accord**

122 Gilles : avec l'élément liquide y z'y vont spontanément

123 **Moi : heu ... heu ... et comment toi tu vas t'y prendre pour ... heu enfin ... leur**

124 **communiquer les informations ... leur dire c'qu'il y a à faire ... heu ?**

125 Gilles : ouais

126 **Moi : c'qu'il y a à faire pour faire ?**

127 Gilles : alors moi c'que j'fais c'est qu'j'utilise souvent la fiche parce que comme y a les dessins

128 ... heu ... j'leur donne la consigne mais pour être sur qu'elle soit bien comprise ... heu ... j'ai

129 *recours soit à un tutoriel (sourire) c'est à dire un élève qui rentre dans l'eau et qui montre*
130 *c'qui faut faire aux autres c'est à dire qui a bien compris comme en lecture quoi ... qui*
131 *reformule la consigne donc qui est capable de montrer aux autres ce qui est attendu ... heu ...*
132 *en insistant sur justement le positionnement de la tête ou sur la position du corps et si*
133 *vraiment la situation est pas comprise j'ai les images de la fiche que j'peux présenter aux*
134 *élèves en disant bon ben voilà là sur le coup on prend deux minutes avant d'aller dans le*
135 *bassin et ben on va travailler sur ça ... qu'est ce qu'on voit ... comment y faut être*
136 *positionner ... heu ... voilà c'est p't'être plus facile par le dessin d'où l'idée de faire un .. un ..*
137 *voilà avec le dessin*

138 **Moi : et le tutoriel l'élève qui montre**

139 Gilles : *Ouais*

140 **Moi : ça ... (interrompu)**

141 Gilles: *ben des fois ça marche et des fois ça marche pas quoi ... des fois l'élève y dit ouais ..*
142 *ouais j'ai super compris il est voilà il a l'air il a l'air sur de lui ... heu ... en plus voilà c'est*
143 *des élèves qui sont plutôt performants c'est à dire qu'on sait que voilà_ y .. y .. y cogitent vite*
144 *ou en tout cas y comprennent vite les consignes donc on va le choisir ... et pis il est à l'aise*
145 *dans l'eau donc il est capable d'avoir presque une ... un positionnement expert ... voilà ...*
146 *heu ... pour sauter dans l'eau pour rentrer dans l'eau y a des fois ça marche pas ... c'est à*
147 *dire qu'y dit oui oui j'ai compris et au moment de passer à l'acte ... ben ... c'est pas du tout*
148 *concordant ou y respecte pas la consigne ou il a une appréhension qui fait que au départ ...*
149 *ben ... y se lance pas correctement et donc c'est pas ... c'est pas concluant*

150 **Moi: donc c'est plutôt lié à ... heu ... à c'que fait bien ou mal le ... le ... l'élève .. le**
151 **tutoriel plus qu'à ... heu ... à l'activité ou à la compréhension des autres qui regardent ?**

152 Gilles : *de quoi ? La réussite ?*

153 **Moi : la .. la ..**

154 Gilles : *la consigne*

155 **Moi : ouais le fait que l'information soit communiquée que la consigne soit comprise**

156 Gilles : *(silence) au départ oui après moi j'interviens auprès de chaque gamin dans l'eau en*
157 *disant ... ben là tu ... tu fais pas ... t'as pas fait attention où tu poses ta tête ou au moment où y*
158 *passé tu vois comme y passent en individuel même si y sont plusieurs dans l'eau ... y passent*
159 *en individuel on ... on ...je r'prends avec eux quoi ... d'ailleurs ... heu ... je j'leur rentre le*
160 *menton (gestuelle) j'essaye de leur coller le voilà j'leur monte les fesses pour que tout*

161 *doucement y arrivent à ... heu ... j'leur fais un accompagnement personnalisé mais la*
162 *première démonstration elle ... elle est souvent liée à ça*
163 **Moi : d'accord et là quand tu me parles de l'accompagnement personnalisé tu ... tu ...**
164 **heu ... tu ...**
165 Gilles: *Je touche les gamins*
166 **Moi : Tu fais des gestes etc... ?**
167 Gilles: *Ben soit j'les touche soit j'les accompagne ...les gamins par exemple qui ... heu ...*
168 *heu quand on leur dit remonte re..remonte les fesses par exemple qui ... qui se ... qui*
169 *comprennent pas qui sont dans le bassin en train de nager ... y sont en ... tout repliés ... l'idée*
170 *c'est vraiment qu'y puissent remonter le bassin qu'y puissent s'allonger donc soit je fais des*
171 *gestes c'qui est pas simple pasque quand on est au bord du basin pis qu'on s'allonge on a*
172 *toujours quand même la gravité qui nous rappelle au sol ... heu ... soit ... soit avec la perche*
173 *... heu ... ça m'arrive de tapoter sur ... sur les fesses ou d'essayer ... voilà de les soulever ou*
174 *de leur donner la main en me mettant à quatre pattes en leur disant bon ... heu ... voilà ...je*
175 *tiens juste ton menton et pis j't'accompagne quelques ... pour que t'essayes d'aller ... heu*
176 *...la perche marche bien aussi par rapport à ça quoi*
177 **Moi : et toi cette pratique t'as constaté que c'était des solutions ... heu (interrompu)**
178 Gilles: *ben j'sais pas si c'est efficace mais ... heu ça me donne l'impression (sourire) d'avoir*
179 *une ... heu ... une ... heu (déglutition) ... une influence sur ce qui est fait qui est p't'être des*
180 *fois plus efficace que simplement de dire au gamin qui est en train de se débattre dans l'eau*
181 *(rire) allonge, mets ta tête regarde le plafond tend tes bras redresse le dos ... heu ... remonte*
182 *les fesses ... heu ... tend tes jambes en arrière fais les mouvements*
183 **Moi : le fait de le dire tu penses toi que t'as pas d'influence ... en ... en ... (interrompu)**
184 Gilles : *ben pas toujours*
185 **Moi : en annonçant ... heu**
186 Gilles : *pas toujours ... je pense pas ... pasque je te dis quand on est par exemple dans le*
187 *grand bassin ... enfin j'prends xxx c'est le troisième qui est ... qui a du mal dans le groupe ...*
188 *heu ... xxx il est tout tout replié tout ... heu ... r'cro ... enfin r'croquevillé c'est pas le mot mais*
189 *enfin voilà_... il a pas ... on voit bien qu'il est encore trop... pas assez à l'aise pour s'allonger*
190 *pis accepter que à un moment donné y flotte et qu'y peut ... heu ... prendre ... et il est*
191 *tellement concentré sur le fait de pas couler ... enfin de (rire) ... de pas boire la tasse et de*
192 *pas finir au fond du bassin que il est trop crispé donc on peut toujours lui dire mais allonge*

193 *détends toi ... heu ... heu y a un moment ça ... ça marche pas parce que lui il est trop*
 194 *concentré sur le ... le ... le risque qu'il encoure à se détendre justement dans le bassin quoi*
 195 **Moi : d'accord et donc là le ... le recours à l'intervention ... heu ... quand je dis physique**
 196 **... indirecte avec la perche etc... ça participe ... heu ... (interrompu)**
 197 Gilles : *ça participe à ça*
 198 **Moi : Le fait qui ... qui ... (interrompu)**
 199 Gilles : *Ouais j'trouve que ça peut aider justement alors ça peut être là mais aussi dans le*
 200 *petit bassin quand on fait des retours au petit bassin où là par exemple les élèves y ont*
 201 *beaucoup d'appréhensions dans le grand bassin mais quand on retourne dans le petit bassin*
 202 *ben y ont tendance à plus ... heu ... à plus s'étaler à plus se détendre à plus se ... voilà ...*
 203 *donc c'est des situations quand on est dans le petit bassin on peut réintervenir en disant tu*
 204 *vois c'que j'ai dit dans le grand bassin ... heu ... regarde là où t'en es .. regarde comment tu*
 205 *es .. comment t'es dans le petit bassin pasque t'sais qu'à tout moment tu peux reprendre appui*
 206 *... ben tu t'acceptes plus facilement d'être couché voilà*
 207 **Moi : heu et l.le ... dans ces situations ... heu ... comment tu vas t'y prendre pour ...**
 208 **heu ... heu associer les élèves à c'qui ... heu ... à c'qu'ils font ... que dans l'entretien de**
 209 **la semaine dernière ... heu ... t'avais évoqué le fait ... heu ... voilà qu'les élèves ... heu ...**
 210 **se rendent compte que ... heu ... y ... y étaient en réussite ... y étaient capable de faire**
 211 **ceci cela etc...**
 212 Gilles : *ouais*
 213 **Moi : donc comment est ce que toi tu ... (interrompu)**
 214 Gilles : *ben alors sur des situations comme celle là ça va être un peu ... un peu plus*
 215 *compliqué ... heu ... sauf pour les élèves*
 216 **Moi : comme laquelle par exemple ?**
 217 Gilles : *comment ?*
 218 **Moi : quelle situation ?**
 219 Gilles : *ben là les situations par exemple de ... pasque là c'qui m'intéresse c'est vraiment qu'y*
 220 *acceptent l'horizontalité ... pour celle là pour la situation quatorze ... heu ... y a le balisage*
 221 *donc l'idée c'est que les élève ne tiennent plus le bord ou quasiment plus le bord qu'y soient*
 222 *capables de se déplacer sur ... heu ... c'est marqué quinze mètres mais bon sur dix mètres*
 223 *c'est ... c'est suffisant là y ... y peuvent d'ores et déjà se rendre compte de si oui ou non y sont*
 224 *capables de le faire ... heu ... après y a aussi au moment du passage puisqu'on va travailler*

225 beaucoup sur ... heu... justement rentrer dans l'eau se positionner avoir une .. un
226 positionnement de la tête qui est correct .. un positionnement des jambes du dos .. d'accepter
227 de glisser .. heu ... y a aussi le regard .. y a aussi le retour des autres c'est à dire .. ben lui il
228 l'a fait .. est c'que ça fonctionne est c'que ça fonctionne pas ... qu'est ce qu'y allait .. qu'est ce
229 qu'y allait pas et puis .. heu ..et pis .. et pis voilà ... enfin j'ai pas trop de ...

230 **Moi : et le retour des autres y se passe comment ?**

231 Gilles : (silence) ben c ... enfin non c'est ... c'est pas le retour des autres ... c'est plutôt les ...
232 les autres ... comment les autres rentrent dans l'eau ou s'déplacent dans l'eau pour que moi
233 j'fasse pareil ou pas pareil ... c't'a dire qu'y ait une comparaison avec c'que moi j'vais faire ...
234 c't'a dire que ... heu ... elle est rentrée dans l'eau elle a fait un énorme plaf ... heu ... pourquoi
235 ... ben elle avait le menton qui était pas collé ou elle avait la tête qui était pas suffisamment
236 rentrée ou les bras qui étaient un peu dans tous les sens ... heu ... moi quand je rentre dans
237 l'eau je dois penser à mettre mes bras ou je dois penser à ... voilà r'lever mon dos ou ... heu
238 ... (interrompu)

239 **Moi : d'accord ok et les ... heu ... dans les situations que tu vas proposer demain ... heu**
240 **... heu ... les élèves vont faire tous la même chose sur ... (interrompu)**

241 Gilles : oui

242 **Moi : sur les différentes situations ?**

243 Gilles : ouaisouais ... heu ... ceux qui sont vraiment à l'aise dans leur entrée dans l'eau je
244 ... entre les trois qui ont vraiment du mal à entrer dans l'eau ... c't'à dire qu'ont encore besoin
245 de sentir qu'on est pas loin ... qu'y a la perche ... heu ... heu ... j'vais avoir une attention
246 p't'être plus poussée par rapport à ceux là ou j'vais vraiment surveiller parce que j'ai aussi
247 un peu un peu la trouille qu'y s'noient (rire)

248 **Moi : ah bon ?**

249 Gilles : ben qui s'noient non ... mais en tout cas qu'y ... enfin qu'y remontent et qu'à un
250 moment donné y chopent pas la perche ou qu'y soient pas ... heu ... les autres y sont capables
251 de rentrer dans l'eau de faire quelques mètres sans ... deux ou trois mètres sans avoir besoin
252 de perche ... sans avoir besoin de rien du tout pasqu'y ont suffisamment compris comment ça
253 fonctionne pour ... heu ... pour se positionner donc

254 **Moi : Donc ceux là pour ce dont tu viens de parler y ... t'es .. t'es moins ... heu ...**
255 **(interrompu)**

256 Gilles : j'suis moins au taquet c'est à dire que j'vais les faire rentrer dans l'eau on va

257 *travailler bien sur ... sur le positionnement de la tête je sais que au ... enfin ... je pense qu'au*
258 *bout d'un certain nombre de séance même si c'est pas acquis on retravaillera la semaine*
259 *prochaine dessus et on est capable ... on est capable d'y arriver ... les premiers par contre*
260 *ça va être ... ça va être tout l'enjeu c'est à dire de ... de rentrer dans l'eau de manière*
261 *concordante p't'être pas mais déjà au moins de rentrer dans l'eau en acceptant de ... donc*
262 *ce ... la différenciation elle va se faire à ce moment là c't'à dire de les accompagner au départ*
263 *et pis après d'essayer de ... heu ... d'les mettre en confiance pour que eux puissent rentrer*
264 *dans l'eau soit en comptant soit avec une tape sur l'épaule soit ... heu ... heu ... voilà ça peut*
265 *être tout et n'importe quoi soit avec la perche directement dans l'eau soit en mettant la perche*
266 *après pour d'autres ... enfin*
267 **Moi : donc la différenciation ... heu ... elle est liée à ton degré d'accompagnement ?**
268 Gilles : *oui mais y a pas de différenciation des exercices c'est à dire je dis pas ... heu ... là*
269 *dans les exercices que je vais proposer y a ... je fais pas de différenciation ... heu ...*
270 *spécifique en disant ... heu ... bon ben toi tu y arrives toi tu y arrives pas donc y a un groupe*
271 *A qui va faire ça pendant que le groupe B fait ... fait autre chose quoi ... comme ça peut être*
272 *le cas en lecture par exemple ... là c'est pas ça quoi*
273 **Moi : Et ça peut ...tu tu prends l'exemple de la lecture j'pense que c'est queque chose que**
274 **....(interrompu)**
275 Gilles: *ouais*
276 **Moi : du coup tu mets en place dans ta classe ... (interrompu)**
277 Gilles: *ouais qui est facile à faire (rire) ... heu ... qui est pas facile à faire en piscine*
278 **Moi : là tu l'envisages en piscine mais du coup tu dis ... heu ... j'vais pas le faire**
279 Gilles : *ouais je ... je ... pasque j'ai ... j'ai ...j'ai toujours ... j'ai toujours ce groupe quand*
280 *même à prendre en charge qui est un groupe quand même conséquent et puis ... heu ... y me*
281 *manque je pense les référentiels ... enfin la possibilité ... tant en lecture je me dis c'est facile*
282 *parce qu'y a le groupe lecteur et le groupe non lecteur donc je sais faire le ... voilà les élèves*
283 *qu'ont besoin d'moi ... qu'ont pas besoin d'moi ... les élèves qui sont aux ordi et ceux qui ont*
284 *pas besoin de maître pour travailler ... tant en piscine ça me semble beaucoup plus abscon*
285 *c'est quelque chose qui n'est pas ... voila j'me dis je prépare comme j'te l'disais ... je prépare*
286 *déjà mes séances pour qu'elles soient le plus cadrées possible en me disant y faut pas que je*
287 *perde ... un peu comme un débutant ... enfin j'vois l'collègue à côté qui débute avec des*
288 *objectifs hyper précis en me disant ... heu... l'objectif de la séance c'est pas juste qu'y se*

289 *déplacent dans le bassin et pis qu'y vont ... qu'y aillent et qu'y viennent entre deux trucs quoi*
290 *... c'est qu'y apprennent quelque chose*
291 **Moi : Et du coup l'intérêt pour toi d'avoir d'avoir ces do..ces feuilles là ou qui sont ...**
292 **(interrompu)**
293 Gilles : *ouais*
294 **Moi : tu le disais ... voila ... (interrompu)**
295 Gilles : *ben le plus cadrées possible*
296 **Moi : le plus cadrée possible**
297 Gilles : *ou cadrantes possible*
298 **Moi : cadrantes ?**
299 Gilles : *ouais ça me permet à moi de pas perdre l'objectif de ... de vue quoi ... de me dire*
300 *aujourd'hui si on a décidé de travailler sur ... sur ce point là et que le point important c'est le*
301 *positionnement de la tête si j'ai pas ça on a vite d'être perdu dans un ... ben ... dans la*
302 *surveillance ... dans le bruit ... dans les ... passer les consignes .. de pas perdre un de ... heu*
303 *... de surveiller s'ui qui veut sauter de celui qui veut pas sauter ou qui peut pas sauter ou qu'a*
304 *pas les ... qu'on en oublie l'objectif principal qui est voilà ... immerger en acceptant de ou*
305 *positionner son corps de telle façon*
306 **Moi : et ?**
307 Gilles : *enfin moi si j'ai pas ça j'me perds (silence) la séance elle sert pas à ça (silence)*
308 **Moi : D 'accord et ... heu ... et ... et tu évoquais le fait de ... heu .. (hésitation) tout à**
309 **l'heure au début de l'entretien tu disais ... heu ... tu faisais référence à xxx en disant**
310 **...heu ... vous avez pointé la nécessité d'un nombre de répétitions importantes avant que**
311 **les élèves soient à l'aise**
312 Gilles : *hum*
313 **Moi :Et comment est ce que ça tu ... tu en tiens compte ... tu le prends en compte par**
314 **rapport à c'que tu viens d'évoquer sur ... heu ... (interrompu)**
315 Gilles : *ben je programme*
316 **Moi : sur la la complexité et (interrompu)**
317 Gilles : *ouais je programme six séances ... enfin six situations d'apprentissage ...heu ...*
318 *j'compte grosso modo ... comme y a trois quart d'heure ... j'compte grosso modo un quart*
319 *d'heure par ... par truc quoi ... j'me dis bon ben là on va se concentrer sur un quart d'heure*
320 *de d'immersion un quart d'heure de d'entrée dans l'eau un quart d'heure de déplacement mais*

321 *ça n'empêche ...*

322 **Moi : D'accord ... heu ... un quart d'heure par action ... par objectif ?**

323 Gilles : *par action ... voilà... mais pour que les élèves soient pas trop longtemps au bord on*
324 *fait pas ... voilà on fait entrée et sortir rentrer sortir ... on va faire entrée plus quelques*
325 *déplacements sur des trucs qui maîtrisent ... des situations d'avant ... par exemple se*
326 *déplacer à la gouliche ... heu ... r'monter à l'échelle au't bout ... heu ... voilà ... ça ça ... c'est*
327 *une ... c'est pas c'que j'regarde ... l'idée c'est qu'y restent pas trop longtemps au bord et que*
328 *j'puisse en faire passer un maximum soit par deux soit par trois quand ça roule bien soit très*
329 *vite quant ça fonctionne ... mais j'programme à peu près sur le temps quoi ... comme les*
330 *autres séances d'apprentissage ... comme la séance de lecture ... ma séance de lecture j'sais*
331 *qu'elle doit durer trois quart d'heure et ben y faut qu'elle rentre en trois quart d'heure quoi ...*
332 *faut qu'ça cale*

333 **Moi : ok**

334 Gilles : *rire*

335 **Moi : Mais du coup y a des fois où tu dis ben j'arrive quand même pas**

336 Gilles : *ben y a des fois où j'y arrive pas non plus ... ouais ... y a des fois où j'me dis ben*
337 *...heu ... voilà là on a a passé trop de temps ou t'as pas regardé l'heure ou tu t'aperçois que y*
338 *a des élèves qui sont pas loin quoi alors tu t'dis ah allez je ... poker (rire) ... j'y ... j'y vais un*
339 *p'tit coup j'essaie encore un p'tit coup quoi et pis ben ... t'enlèves cinq minutes au dé .. enfin à*
340 *ce moment là.... t'enlèves cinq minutes un peu après ou on a ...tu vois ... une sortie des*
341 *vestiaires ou y a cinq minutes ... ben au final les cinq minutes à la fin tu tu les as perdues*
342 *quoi*

343 **Moi : d'accord**

344 Gilles : *comme ... comme ... comme une autre situation en classe ... j'dire t'as des situations*
345 *de lecture où ça s'passe super bien tu sais pas pourquoi ... heu ... t'as la lecture on fait le*
346 *déchiffrage ... les élèves autonomes ... heu ... font leur fiches ... pendant c'temps là tu*
347 *travailles avec les autres ... les trois qui sont au fond avec les ordi y fonctionnent ... t'as ...*
348 *voilà et pis tu fais la même séance la semaine d'après et pis y a ... voilà ... ça se grippe*
349 *quoi ... y a un un truc qu'est pas comme d'habitude et ça bloque quoi ... voilà*

350 **Moi : Et tu évoquais la la spécificité en disant mais c'est la piscine ...(interrompu)**

351 Gilles : *ouais*

352 **Moi : c'est ... cette spécificité à ... et après tu ... tu évoques la question plutôt de ... heu**

353 ... de ... de la maîtrise de

354 Gilles : ouais

355 **Moi** : de l'enseignement de l'activité donc c'est lié ... heu

356 Gilles: ouais j pense que c'est ça

357 **Moi** : c'est lié au lieu ... à l'environnement ... c'est lié à (interrompu)

358 Gilles : Ben y a plusieurs paramètres ... pasque pour passer une consigne dans l'eau ... elle

359 est quand même ou en dehors du bassin ... c'est quand même jamais simple parce que y a

360 aussi ... y a le froid ... les gamins y ont froid ... y a un moment donné surtout dans le grand

361 bassin ... hein ... quand on y reste longtemps ... heu ... y a les appréhensions ... y a le bruit

362 environnant et pis moi ... y a le fait que j'ai pas ces ... j'ai pas toutes ces compétences là voilà

363 quoi ... y a des choses qui ne ... en art ... j'ai pas de formation en art ... mais j'ai une

364 sensibilité ... j'ai ... j'suis plus facilement tourné vers l'art c'est quelque chose qui

365 fondamentalement m'intéresse ... l'histoire de l'art ... l'évolution des arts le ... heu ... tant le

366 sport c'est quelque chose qui m'intéresse ... heu ... pas du tout ... enfin qui ne m'intéresse ...

367 dans le sens j'y ... j'y trouve pas de plaisir ... j'y trouve pas d'intérêt et donc j'ai pas de

368 d'affinités par rapport à ça ... et donc ... heu ...

369 **Moi** : En tant que pratiquant ?

370 Gilles : en tant que pratiquant ... en tant que personne ouais

371 **Moi** : et par rapport par rapport à la natation en tant que pratiquant ?

372 Gilles: Ben j'y vais ... heu ... oui je nage ... enfin voilà j'ai beaucoup nage ... enfin beaucoup

373 nagé ... j'y allais hyper régulièrement ... c'est nettement moins le cas maintenant (sourire) ...

374 heu ... j'y retourne avec mon fils tous les dimanches enfin voilà ... on fait des ... on y va ré...

375 moi j'ai aucune appréhension ... j'ai pas d'angoisse à aller dans l'eau ... j'aime plutôt ç...

376 j'aime plutôt bien ça ... enfin c'est quequechose qui me plaît ... après j'dis pas que j'avais

377 regarder ... tu vois les jeux olympiques par exemple ça m'intéresse absolument pas ... c'est un

378 truc pffuutt ...heu ... la coupe du monde de foot ... heu ... enfin pour tous les sports

379 d'ailleurs ... c'est un truc qui me ... par contre je prends régulièrement le train pour aller à

380 Paris sur des expos sur ... voila ... sur des musées sur ... heu ... en France d'ailleurs ou en

381 Suisse ... enfin y a des trucs qui m'intéressent vraiment et auxquels je participe... je j'avais

382 volontiers

383 **Moi** : D'accord ... heu ... je veux revenir j'ai deux dernières questions

384 Gilles : hum

385 **Moi : heu ... heu ... du coup pour résumer comment tu vas piloter ... heu ... le cours ou**
386 **la séance de demain ?**

387 Gilles : *(inspiration) ben à l'aveugle ... non parce que j'ai ma fiche ... mais j'vais la pi... j'vais*
388 *la piloter un peu au feeling quand même ... c'est à dire que ... heu ... j'vais quand même*
389 *sentir comment réagi le groupe ... heu ... heu ... et pis il ... les points d'ancrage ce seront les*
390 *réussites en me disant bon ben là on peut continuer pasque on sait que ... je sais que ... heu*
391 *... on peut s'appuyer là dessus et on peut atteindre et améliorer ça et aller jusque là ... heu ...*
392 *et puis ... heu ... et pis le deuxième ... le deuxième facteur ce sera justement le ... là où ça*
393 *pose problème et ceux pour lesquels ça pose problème ... qu'est ce qu'on va ... est ce qu'on*
394 *insiste ou est ce qu'on laisse tomber ... on revient la fois d'après ... est ce que ... heu ... heu*
395 *... est ce que l'objectif était pour le coup adapté à ... au moment d'apprentissage et à la*
396 *situation d'apprentissage ... est ce qu'il fallait travailler ben ces situations là plutôt que*
397 *d'autres ... heu ... est ce qu'il fallait reprendre des séances antérieures pour d'autres enfin*
398 *voilà... c'est un peu dans cette idée là mais tout ça en trois quart d'heure ... heu ... donc c'est*
399 *... c'est une réflexion que tu fais pas sur le coup ... c'est pour ça que ces fiches elles sont*
400 *intéressantes pasque tu les fais après ... après coup ... enfin après coup ou avant coup (rire)*
401 *... en disant j'rentre et jm'e dis ah ouais ben là on avait travaillé ça ... ça a pas marché ou*
402 *alors xxx ou xxxl là ... qui sont vraiment en mal avec l'idée de rentrer dans le bassin ... qu'est*
403 *ce que je vais pouvoir faire ou untel qui pose sa tête et que ... qu'a encore Quentin qui tourne*
404 *sa tête dans tous les sens ... essayer de lui faire comprendre que ... ben ... il a pas besoin de*
405 *la tourner dans tous les sens que de maintenir la tête droite mais en posant ces épaules*
406 *correctement ça va fonctionner ... voilà ... le pilotage y se fait ... heu*

407 **Moi : Tu dis on le fait ... la fiche on l'a fait après coup ça veut dire quoi ?**

408 Gilles : *Ben après la séance ... j'peux pas la faire pendant la séance c'est à dire pendant la*
409 *séance j'ai pas le .. le .. le .. le temps (chip) ... c'est même pas une histoire de temps pasque ça*
410 *c'est la réponse à tout mais j'ai pas le .. le .. le réflexe de m'dire j'abandonne ... j'abandonne*
411 *... je quitte mes élèves même à la fin de la séance trois minutes avant et j'note c'qui faut sur*
412 *ma fiche en disant ben là y a ci .. y a ça ... une fois que j'suis rentré à l'école que j'suis posé*
413 *devant mon ordi et que j'me dis alors qu'est ce qui a fonctionné ou qu'est ce qui n'a pas*
414 *fonctionné ... donc c'est après coup et c'est forcément avant coup pisque c'est avant la séance*
415 *qui suit ... donc c'est c'qui me permet de réajuster*

416 **Moi : du coup tu notes quoi sur ... heu ... quand tu reviens et que t'es face à l'ordi ?**

417 Gilles : *Moi je r'prends ma séance là (montre la fiche)*

418 **Moi** : **la séance qui était prévue ?**

419 Gilles: *la séance qui était prévue ... j'ai fait un copier-coller et après ... je r'pars sur le*
420 *dossier d'accompagnement ... enfin les situations d'apprentissage et je r'garde justement c'qui*
421 *... heu ... c'qui à ... c'qui fonctionne et c'qui fonctionne pas pour le coup avec mes élèves ...*
422 *c'est à dire j'me dis là cette situation elle avait ... elle a plutôt bien fonctionné donc j'la*
423 *remets la séance d'après en me disant ... heu ... comme j'ai deux séances à chaque fois j'en ...*
424 *j'en r'mets une en disant bon ben celle là on y était presque donc j'le remets en place et pis*
425 *j'vais un peu plus loin ... ou l'inverse j'me dis non ça c'était déjà beaucoup trop ambitieux*
426 *pour ... pour la plupart du groupe donc je remets ... heu ... plutôt une ... une séance de la fois*
427 *d'avant par exemple qui avait plutôt bien marché et pis ... et pis j'rajoute une contrainte*
428 *supplémentaire c'est à dire je monte progressivement ... j'essaye de trouver des situations*
429 *approchantes avec un degré un peu supérieur*

430 **Moi** : **et les les situations qui sont proposées tu les ... tu te donnes la liberté de les**
431 **modifier ?**

432 Gilles : *ben nécessairement les gamins y la modifient par eux mêmes ... c'est à dire que quand*
433 *à un moment donné tu vois que ça fonctionne pas ... heu ... j'reste pas arc bouté sur la fiche*
434 *... à un moment donné quand ça marche pas ... ça marche pas ... enfin c'est (sourire) ... c'est*
435 *bloqué ... le gamin y veut pas rentrer dans l'eau ... heu ... on a tout essayé y a bien un*
436 *moment donné où ben y va pas rester trois quart d'heure au bord du bassin à grelotter pasque*
437 *y veut pas sauter dans le bassin ... donc ben tu retrouves d'autres situations de descendre à*
438 *l'échelle ou descendre à la perche ou ... voilà sur des choses qu'on a déjà travaillé et qui sont*
439 *pour lui ... heu ... plus rassurantes enfin plus plus posées*

440 **Moi** : **ok**

441 Gilles: *mais ... voilà c'est en ça ... mais on est quand même sur du pilotage à la ... à ... enfin*
442 *... après c'est en cela pas différent des autres situations d'apprentissage on parlait des*
443 *situations de de lecture ou de maths tu vois bien qu'un gamin par exemple qui qu'a du mal*
444 *avec ses doigts ou qu'a du mal avec les cubes que tu lui a donnés ou avec les chiffres ...*
445 *simplement y va falloir que tu trouves des adjuvants pour ... pour répondre un peu aux*
446 *problématiques que lui rencontre quoi ... aux problèmes que lui rencontre ... donc ... heu ...*
447 *on est un peu pareil ... c'est à dire on est sur du pilotage ... heu ... heu ... aussi sur le coup ...*
448 *quoi ... au moment*

449 **Moi** : et ça ... ça fait suite un p'tit peu à déjà c'que tu disais ... heu ... comment sais tu
450 ... heu ... à l'issue de ta séance ... heu ... c'que tu as fait ... c'que les élèzes ... c'que les
451 élèves ont fait et c'qu'ils ont appris ?

452 *Gilles*: heu ... ben ça ce ... c'est pas c'qu'y a de plus simple pasque quant ... heu (rire) ...
453 d'ailleurs ça m' ... cette fiche m'aide beaucoup aussi ... j'y reviens à ma fiche mais ... heu ...
454 heu ... dans ... dans la fiche jaune qu'on donne aux ... enfin qu'on donne ... sur lesquelles on
455 inscrit c'qu'on a fait séance un séance deux etc ... j'ai toujours beaucoup de mal à formaliser
456 ... heu ... c'qu'on a fait ... c't'à dire que j'ai vraiment ... voilà pour moi c'est à peu près clair
457 dans la progression générale mais j'ai quand même du mal à dire ... heu ... heu ... voilà on
458 est rentré dans l'eau grand bassin ouais d'accord ... mais on est rentré ... on a pas fait que
459 rentrer dans l'eau ... c'est à dire qu'on est rentré ... heu en positionnant la tête en ... hum ... et
460 donc ça c'est toujours un peu ... un peu difficile

461 **Moi** : Comment tu l'expliques ça ?

462 *Gilles* : Ben d'une part parce que c'est très court en fin de période ... enfin en fin de ... en fin
463 de piscine ... y faudrait ramener la fiche mais l'idée étant de faire la liaison ... ah ... c'est
464 toujours ric rac ... c'est à dire entre ceux qui doivent aller ... le bus qu'attend ... on est
465 toujours quand même ric rac par rapport à ça donc sur des contraintes matérielles
466 (inspiration) ... et pis après c'est sur le à chaud quoi ... c'est à dire qu'on est ... on est quand
467 même tout de suite après la séance qu'a bien marché ou pas marché ... heu ... c'est pas
468 toujours facile de dire ben là ça a ... là c'était une bonne séance ... ça a bien marché ça a
469 pas bien marché mais comme en classe d'ailleurs ... enfin quand tu fais le bilan en fin de
470 journée que tu prépares la journée d'après ... heu ... c'est le soir que tu le fais c'est pas sitôt
471 après ta séance quoi ... y a toujours un moment différé qui t'permit de d'accuser le coup pis
472 d'avoir une réflexion sur c'qu'a justement fonctionné ou pas fonctionné ... est c'que c'était un
473 problème technique ... l'imprimante qui fonctionne pas ... est c'que c'était une mauvaise
474 préparation ... ben j'aurai du sortir les cubes avant ou ... est ce que c'est un réajustement
475 qu'a pas eu lieu au bon moment ... j'ai pas r'donné la consigne quant'il fallait ... enfin et ça
476 c'est des questions qui interviennent ... heu ... après la classe en une fois ... une fois que
477 les gamins sont partis une fois que ... heu ... à la piscine c'est tout de suite sur le moment ...
478 c'est à dire on est encore dans le bourdonnement ... y a encore beaucoup de bruit ... y a
479 encore beaucoup de gamins partout et pis faut s'dire alors ça a ça fonctionné ça a pas
480 fonctionné ... qu'est c'qu'a marché qu'est c'qu'a pas marché ... sur le coup c'est ... c'est

481 *difficile mais c'est vraiment après coup qu'c'est ...plus facile ... j'sais pas si c'est le mot ...*
482 *mais ... qu'c'est plus ... qu'ça semble plus évident ... en tout cas ... heu ...*
483 **Moi : au retour à l'école ?**
484 Gilles : *au retour à l'école voilà ... où je prends le temps en me disant j'me pose ... heu ... heu*
485 *... soit tout de suite après ... enfin tout de suite après ... soit dans l'après midi soit le*
486 *lendemain mais ... j's ... voilà... histoire de vraiment de revenir sur c'qui a été fait*
487 **29'00 Moi : d'accord et tu te réfères à c'que (interrompu)**
488 Gilles : *et après j'me réfère donc à c'que ... à c'qu'on avait essayé de mettre en place dans la*
489 *classe et pis en me disant est ce que vraiment ça fonctionne ... est ce qu'on a encore des gros*
490 *plats ou est ce qu'on en avait pas ... est ce que ... heu ... heu ... on a toujours ces*
491 *appréhensions par rapport aux gamins ... qu'est ce qui pose problème pour ces élèves là et*
492 *comment on peut réajuster*
493 **Moi : et est ce que tu as re... est ce que tu as recours ou est ce que tu sollicites ... heu ...**
494 **une situation un peu particulière ... heu ... à la piscine de xxx le maître nageur**
495 **supplémentaire ?**
496 Gilles : *c'est rare .. c'est rare parce que y ... j'trouve qu'il est beaucoup dans le ... heu ... c'est*
497 *pas une critique (sourire) ... c'est un constat ... il est peu dans la démarche d'acquisition de*
498 *des techniques mais il est plus dans la ... uniquement dans la répétition de ... heu ... des*
499 *paliers ... c'est à dire l'élève est capable de s'déplacer quinze mètres ... heu ... heu voilà*
500 *(onomatopée) ... lui y va ... ben ... il est capable de m'dire non mais tu laisses ta fiche là et*
501 *pis tu fais ... tu les fais sauter dans l'eau se déplacer sur quinze mètres et pis on répète ça*
502 *trois quart d'heure quoi ... alors que ... y me semble ... enfin j'suis pas spécialiste mais y me*
503 *semble qu'y a des étapes intermédiaires et qu'ya des choses qui doivent être acquis ... qui ne*
504 *sont pas justement innées chez les élèves et qui doivent être mis en place en amont de cette*
505 *répétition systématique qui peut être faite ... heu ... ah ... on a pas travaillé par exemple le ...*
506 *le déplacement sur le dos ... on l'a pas du tout ... pas du tout entamé ... heu ... mais ... mais*
507 *voilà j'trouve qu'il est trop dans le ... enfin c'est trop dans le ... heu ... y sont voilà... y sont*
508 *palier un ou y sont palier deux donc y sont ... y doivent a..aller au palier d'après ou à l'étape*
509 *d'après donc y doivent savoir faire vingt mètres en déplacement pis voilà ... on oublie un peu*
510 *les étapes ... j'trouve ... on grille un peu les étapes ... donc c'est pour ça qu'y a des fois ... je*
511 *... je ... j'ai du mal à le solliciter parce que ... il est très gentil ... j'aime beaucoup xxx mais ...*
512 *heu ... y a des fois j'me dis boh non c'est pas ... enfin c'est pas comme ça que j' imagine que ...*

513 *même si j'suis pas spécialiste ... j'me dis moi si j'étais dans l'eau ... heu ... en tant que gamin*
514 *j'aurai besoin qu'on ... qu'on m'explique ... c'que j'ai d'ailleurs vécu comme ... moi comme ...*
515 *heu ... apprenant à nager ... c'est à dire ... heu ... mauvais positionnement du dos ... des*
516 *épaules ... de la tête surtout ... enfin comment y fallait poser les bras les ... les ... si t'as pas*
517 *un peu de technique ça fonctionne pas tu peux toujours essayer de barboter*
518 **Moi : Ça c'est des références que tu ... (interrompu)**
519 *Gilles :* *que moi ... moi q'jai eues*
520 **Moi : que t'as eues et du coup maintenant q't'es ... (interrompu)**
521 *Gilles :* *et que maintenant j'ai avec les élèves c'est à dire*
522 **Moi : que tu adoptes enfin**
523 *Gilles :* *oui moi j'ai appris à nager comme skier ... j'ai appris à nager à skier avec l'école ...*
524 *mes parents étaient pas du tout nageurs ma ... (rire) on m'a ... mes parents m'ont dit non non*
525 *mais l'école c'est du ski tu vas faire du ski ... après on est parti au ski ... voilà on a ... on a*
526 *appris à skier donc avec des techniques qui n'étaient pas celles qu'on a apprises à l'école ...*
527 *des techniques ... heu ... des vraies techniques ... la natation c'est pareil ... on barbotait ... on*
528 *savait se débrouiller mais on savait pas nager ... et pis à dix-huit ... heu ... vingt ans j'ai pris*
529 *des cours ... des vrais cours de natation où là j'me suis aperçu que ouais (rire) ... c'était pas*
530 *juste remuer les bras les jambes et pis s'tenir au ... enfin à la surface de l'eau ... c'est qu'on*
531 *pouvait effectivement gagner en en hydrodynamie en poussée en ... et ça c'est des choses que*
532 *je r'place avec les élèves qui m'parlaient pas forcément avant tu vois ... le positionnement*
533 *de la tête ... par exemple mon épouse qui barbote ... heu ... pfft ... alors pour elle c'est un*
534 *truc ... heu ... et j'pense certains de mes collègues aussi d'ailleurs ... j'pense y nagent parce*
535 *que y s'débrouillent et y arrivent à faire des déplacements sans trop boire la tasse ... heu ...*
536 *mais j'pense qu'y en a pleins qui ne se posent pas la question d'savoir comment s'mettre ...*
537 *comment s'positionner le dos ... comment allonger les bras ... comment rentrer la tête ...*
538 *comment ... voilà... pourquoi adopter une position justement la plus plate possible ... heu ...*
539 *ça s...voilà ... ça c'est c'que j'essaye d'amener aux élèves en leur disant c'qui me semble le*
540 *plus important c'est ça ... c'est ce positionnement ... c'est*
541 **Moi : ok**
542 *Gilles :* *voilà*

1 **Moi** : Je voudrais qu'on revienne sur ... heu ... la la séance où j'étais venu ...heu...te
2 filmer et que tu puisses me dire maintenant ... heu...ce que tu y as fait

3 Gilles : (rires) heu ... ben j'ai ... j'ai plus en tête non faut que je reprenne mon (se dirige vers
4 son écran d'ordinateur) faut que j'rprenne mon déroulé parce que j'ai fait pleins de choses
5 depuis heinalors cahier journal ...là... il me semble c'était encore en novembre ... c'était la
6 séance du 17 ? novembre ?

7 **Moi** : heu c'était la séance non du 19 octobre

8 Gilles : (cherche devant son écran d'ordinateur) Ah oui parce que là c'était les évals....donc
9 je reprends rapidement...le 19 octobre la voilà.... Heu ouais ben c'est une séance où j'ai ... j'ai
10 galéré parce que t'étais un peu là faut bien le reconnaître humm ... j'ai travaillé les entrées
11 dans l'eau ... heu ... avec la tête la première et j'ai insisté auprès des élèves pour ... heu ...
12 travailler sur l'alignement du corps pour les déplacements la flottaison et ce qu'on a pas pu
13 faire ben c'est l'immersion ... très peu on a vraiment survolé j'crois en toute fin de séance ...
14 heu ... fallait descendre aller toucher le fond s'asseoir enfin ...donc ces séances n'étant pas
15 été faites moi j'avais transfé ... j'avais transmis à xxx qui avait la séance d'après ...c'qui est
16 peu compliqué sur cette répartition du temps de deux tiers ... un tiers de décharge pour
17 qu'elle puisse continuer justement c'qu'on avait pas fait la séance précédente... pour que ...
18 heu ben elle puisse après avoir l'idée des paliers

19 **Moi** : et pourquoi tu ... tu ... enfin maintenant comment t'analyse le... heu ... le fait de
20 pas avoir tout fait ?

21 Gilles : J'avais peut être prévu trop d'activités (souffle) ...pour les élèves et surtout j'me suis
22 rendu compte que y avait des choses qui étaient pas en place mais qui étaient presque enfin
23 qui étaient pour certains ... qui étaient presque ... presque mis en place

24 **Moi** : c'est à dire ?

25 Gilles : ben y a des élèves qui commençaient à ... ben à s'allonger davantage au niveau du
26 placement de la tête qui commençaient à se se positionner ... heu mieux ... heu donc c'est vrai
27 que j'ai capitalisé là dessus en me disant ben ceux là y z'y sont presque ... on est presque sur
28 quelque chose sur une avancée donc on continue là dessus pt'être un peu trop longtemps ...
29 heu ... un peu ... un peu dans de la systé carrément dans de la systématisation pour ... pour
30 ancrer ces élèves là dans ces nouveaux voilà dans ces nouv dans ces choses qui semblaient
31 vraiment pointer leur nez et pis ... pis qu'y semblaient importantes à installer durablement
32 dans les apprentissages pour ... ben ... pour la validation des paliers quoi

33 **Moi** : et ... heu ... cette systématisation, ce presque tu ... le fait de solliciter davantage
34 les élèves là dessus tu as mesuré ... des transformations sur cette séance là ?

35 Gilles : Ah oui parce qu'on en a r'tra ... parlé après avec xxx parce qu'il a fallu quand même
36 qu'on valide au final les les différents paliers ... heu ... on s'est rendu compte que oui y avait
37 des élèves qui étaient heu ... en ayant systématisé avaient moins d'appréhension y en a
38 toujours qui ont eu des peurs mais qu'y avait quand même des choses qui étaient ... heu ... sur
39 du mieux et puis surtout qui permettaient vers ... enfin d'avancer vers des attendus
40 institutionnels plus plus tangibles quoi voila

41 **Moi** : les attendus institutionnels c'est ...

42 Gilles : Ben par rapport aux paliers enfin de ... de ... et pis par rapport aux aux attendus de
43 ... de nage quoi enfin de positionnement du corps d'alignement de ... heu ... de tête dans l'eau
44 d'accepter de rentrer la tête la première le basculement l'horizontalité ... heu ... et même
45 l'exploration grande profondeur que moi j'avais pas enfin l'exploration pas grande
46 profondeur mais moyenne profondeur que j'avais pas eu le temps de travailler avec les élèves
47 ... xxx l'a fait dans la suite et donc ... heu (message téléphonique sur la messagerie du
48 téléphone de l'école) ... le comment on appelle ça ... le ... le ... le ... les élèves à in fine ont ont
49 ... ont ré.. quasiment tous réussi à le faire en ... en l'ayant retravaillé de manière plus
50 systématique sur les les dernière séances ... y restait deux séances avec moi et deux séances
51 avec xxx

52 **Moi** : et ... heu ... heu ... quel souvenir tu as sur ... heu ... on va dire les situations
53 d'entrée ... les deux situations d'entrées que tu avais proposées et la situation de
54 déplacement ... quel souvenir tu as des réussites des élèves ou de leur progrès ?

55 Gilles : heu ben j'trouve que moi y a ... y a alors de mémoire parce que ça date c'coup ci ...
56 heu ... j'trouve qu'y ... qu'y avait un bon groupe qui était capable de l'faire enfin qu'y avait
57 pas mal d'élèves qui étaient capables ... capables de rentrer dans l'eau en acceptant en
58 rentrant ... je me souviens de Mathias ... je me souviens de heu d'xxx donc y avait je pense
59 enfin de souvenir hein cinq à six élèves qui étaient quand même ... heu ... heu plutôt heu ...
60 voilà plutôt avancés qu'ont bien saisi et qu'on pu donc ... les élèves qui sont vraiment arrivés
61 au palier heu sans trop de difficultés c'est à dire qu'ont bien compris effectivement que la tête
62 était importante dans les déplacements, dans les entrées et pis j'ai quand même un groupe
63 d'élèves dont une en particulier xxx qui à mon avis était dans mon groupe mais qui voila
64 qu'était trop avancée pour le groupe des vraiment débutants ... pis p'être pas assez par

65 *rapport au mien qui elle a vraiment du mal avec ... heu ... celle qui sautait tout droit au bord*
66 *du bassin qu'a failli se râper le dos plusieurs fois contre la margelle ... heu ... elle pour le*
67 *coup ça ... voilà ça a pas été d'une grande ... d'une grande ... heu ... d'une grande efficacité*
68 *sur le long terme même la systématisation même les aides ponctuelles que j'ai pu lui*
69 *proposées en lui donnant la main en l'accompagnant*

70 **Moi : Et comment tu l'explique ça pour ... heu ... pour elle en l'occurrence ?**

71 Gilles : *J pense qu'elle aurait mérité (soupir) ... alors c'est peut être me dédouaner mais je*
72 *pense qu'elle aurait mérité d'être dans ... dans un groupe inférieur elle aurait p'être du être ...*
73 *heu ... peut être plus à l'aise dans le groupe A en fait ...après réflexion...c'est à dire qu'elle*
74 *était ...au départ quand on a fait les tests elle était effectivement bien dans le groupe B sauf*
75 *que très vite ... heu ... les élèves ont enfin moi j'en avais quand même un groupe à*
76 *quatorze quinze donc un groupe important ... heu ... le problème c'est aussi le fait que on est*
77 *avec Stéphanie que on a eu voilà des fois des élèves qui rentraient la séance d'après elle avait*
78 *de nouveaux élèves ... heu ... ce qui s'est passée un peu pour xxx c'est à dire qu'elle a basculé*
79 *au moment où c'était xxx donc moi j'ai récupéré xxx en me disant bon ben elle est dans le bon*
80 *groupe et pis en fait après coup je me dis j'aurai p'être du la rebasculer comme j'ai fait avec*
81 *xxx par exemple en disant y vaut peut être mieux qu'il assoit d'autres compétences maintenant*
82 *d'accepter de rentrer dans l'eau de pas être tout de suite dans la grande profondeur d'être ...*
83 *heu sur ... heu ... accepter de flotter dans un premier temps plutôt que d'envisager l'étape ...*
84 *heu ... heu ... postérieure*

85 **Moi : pourquoi tu dis dédouaner en fait ?**

86 Gilles : *ben parce que je renvoie la ... la faute à d'autres en disant on on me les a donnés*
87 *donc ... donc je les ai pris pis en fait c'est moi qui aurait du faire voilà je porte une part de*
88 *responsabilité je pense aussi par rapport à ça ... c'qui est difficile avec ce découpage des*
89 *quatre groupes c'est que voilà y a des élèves qui sont trop avancés pour un groupe et pis peut*
90 *être pas assez avancés pour l'autre et que je pense j'aurai ... voilà j'aurai dû rebasculer ...*
91 *j'aurai dû je pense*

92 **Moi : et ... et quelle solution là tu évoques la question de d'un groupe qui est composé de**
93 **différents etc... quelle solution tu ...t'as mis en place sur cette séance où tu n'as pas mis**
94 **en place et que tu aurais pu mettre en place ?**

95 Gilles : *ben c'qui ... c'qui gè ... c'qui m'a gêné par rapport à ... à ce ... aux activités dont on*
96 *parle de ... de la séance ... heu ... c'est que c'était une entrée dans l'eau ... Alicia elle est*

97 *jamais rentrée dans l'eau par la tête elle a jamais accepté ou très difficilement acceptée ...*
98 *heu ... de ... de ... de rentrer dans l'eau ...déjà de rentrer dans l'eau en sautant c'était très*
99 *compliqué parce que c'était tout de suite près du bord ... bon c'était déjà pas si mal en soi*
100 *mais qu'était vraiment voilà et qui n'a pas....enfin...qui n'a pas ...compris enfin qui n'a pas*
101 *compris qui était tellement dans l'inquiétude de se noyer enfin de perdre pied enfin que elle ...*
102 *elle a pas vu l'intérêt de se laisser flotter et l'intérêt de ... de le faire et ça j pense que c'est ...*
103 *enfin j pense j suis sur même que la séance ... les séances que j'ai pues faire en amont et en*
104 *aval lui ont pas permis de corriger ça c'est à dire qu'elle avait une angoisse telle par rapport*
105 *à la ... à ce qui pouvait subve ... afin advenir qu'en fait y a eu à aucun moment contrairement*
106 *à d'autres qu'ont essayé xxx par exemple qui était ... heu ... qui était limite enfin qu'était*
107 *voilà plutôt dans les élèves un peu faible du niveau*

108 **Moi : limite c'est à dire ?**

109 Gilles : *limite par rapport aux attendus moi que j'avais par rapport à ... xxx par exemple xxx*
110 *qui était parfaitement à l'aise qui voilà aurait pu passer dans le groupe C ou xxx qui passerait*
111 *dans le groupe C pas sans trop de difficultés mais qui est quand même relativement à l'aise...*
112 *Matigo il était bien dans le groupe B mais plutôt dans les élèves qui avaient voila besoin de*
113 *se reprendre régulièrement au bord besoin de se rassurer avec la perche besoin de ... xxx elle*
114 *était encore en dessous de ça elle était encore en dessous de ces ... donc xxx y a eu par la*
115 *répétition plusieurs plusieurs allers et retours entre j'y arrive plus je choi... je chope le bord*
116 *pis des moments où on sentait que ben oui là je me sens plus à l'aise donc*

117 **Moi : sur cette séance là ?**

118 Gilles : *sur cette séance là et sur les séances qui ont suivi*

119 **Moi : donc là c'est la question du progrès en fait y a eu**

120 Gilles : *Ah oui oui de toute façon en règle générale ... heu ... j'dirai de manière générale y ont*
121 *tous progressé ... y ont tous progressé peut être pas avec les attendus et peut être pas avec le*
122 *même de toute façon pas avec le même rythme et ça c'est inhérent à tous les apprentissages*
123 *mais ... heu ... y ont ... y ont tous eu une progression y ont tous quel ... y ont tous parti d'un*
124 *point A et y ont tous monté une ou deux compétences par rapport à c'qui était attendu même*
125 *si y ont pas forcément validé les ... les paliers même xxx par exemple....Je pense à une ...*
126 *vraiment la trouille de l'eau enfin voilà elle a fait un effort surhumain pendant les séances de*
127 *piscine et elle a quand même ... heu ... même si elle a pas encore compris complètement en*
128 *terme de flottaison elle a quand même progressé dans ce qu'elle a dans ce qu'on lui a proposé*

129 **Moi** : je reviens sur le « dédouaner » en disant remettre la faute sur les autres mais et
130 par rapport aux progrès du coup c'est quelque chose qui te coûte toi par rapport à ton
131 activité heu

132 Gilles : ben on a tous ... c'est pas que ça me coûte mais enfin moi je considère mon job
133 comme ... heu ... comme faire partir les élèves d'un point A vers un point B et pis ben alors
134 après c'est aussi peut être la formation enfin voilà y a peut être d'autres choses là mais c'est
135 aussi atteindre ... atteindre pas l'excellence mais en tout cas le mieux pour les élèves quand
136 on s'est fixé comme objectif qu'ils apprennent à lire quand ils sortent du CP et qu'ils annoncent
137 y a toujours une déception c'est un peu pareil avec la piscine c'est à dire que ... heu ... bon
138 voilà par rapport à la lecture je ... mes élèves... j'ai pour objectif pas que y sachent lire
139 parce qu'ils sauront tous lire c'est pas question

140 **Moi** : pourquoi tu dis ils sauront tous lire ?

141 Gilles : ben parce qu'ils sauront tous lire moi avec l'expérience je peux dire qu'aujourd'hui

142 **Moi** : comment tu l'expliques ?

143 Gilles : moi je pars d'un principe je dis quand les élèves arrivent en CP on leur apprend à lire
144 parce que ... c'est pas moi qui le dit c'est les pédopsy ils ont la maturité psychologique ... le
145 cerveau est prêt pour qu'ils apprennent comme les gamins qui apprennent à marcher enfin on
146 se pose pas la question à un moment donné voilà plus ou moins vite plus ou moins rapidement
147 mais y ... y apprennent tous à un moment donné à marcher donc moi je pars du postulat de
148 départ et je le dis en réunion de rentrée vos enfants sauront ... sauront lire sauront déchiffrer
149 en tout cas ... hein ... je parle vraiment de de l'exercice mathématiques ... hein ... b a ba je
150 parle pas de derrière la compréhension l'implicite etc ... j'parle vraiment du fonctionnement
151 de la syllabique ...si ça fonctionne pas si ça ... moi par l'expérience j'me dit y a autre chose
152 derrière y a des entraves psychologiques des gamins c'est pour ça qu'on travaille beaucoup
153 avec le psy avec ... heu ... y a un souci de handicap c'est à dire y a une limitation à un
154 moment donné cognitive y a des problèmes mnésiques y a ... y a d'autres difficultés y a
155 besoin de l'orthophonie parce qu' y déjà des dys qui se sont mis en place ou que y a un retard
156 avec la MDPH y a plein de choses mais un un élève en CP il apprend à lire et moi mes élèves
157 y seront tous lire en fin de CP je peux ... enfin j'ai aucun doute sur le fait (rires) qu'y
158 apprennent à lire... l'objectif n'est pas qui apprennent à lire l'objectif c'est qui apprennent à
159 décoder en tout cas on va dire le plus rapidement possible

160 **Moi** : et si on fait le parallèle avec la natation

161 Gilles : et ben ce serait ... ce serait la même chose après je suis moi moins à l'aise ... je l'ai
162 dit dès le départ ... moins à l'aise par rapport aux apprentissages ... heu ... plus sportifs ...
163 heu ... j'pense que sur l'ensemble de la scolarité sur l'ensemble de ce qu'on peut proposer y a
164 pas de raison enfin je l'ai vu par exemple avec la grande qui était xxx ... tu sais la toute
165 grande qui avait un peu la trouille de l'eau etc ... heu ... j'l'ai eu heu ... y a cinq ans en CP
166 parce que elle était dans ma classe donc elle a été dans des cours doubles donc elle a du faire
167 plus de trois années ... elle a du faire p't'être quatre années de ... tu vois de natation ... heu ...
168 ben quand je vois comme elle se débrouille ben j'me dis oui y a un espoir y a une lueur ...
169 heu ... parce que ben elle partait de zéro quoi elle mettait pas la tête dans l'eau elle était
170 jamais allée à la piscine enfin elle a encore cette appréhension comme ... comme xxx mais je
171 m'aperçois que c'est des gamins qui sont bien à l'aise dans le groupe B parce que ça les
172 rassure et qui pourrait assez facilement aller dans le groupe C sans dire qu'y seraient
173 d'excellents nageurs et que ... heu ... y prépareront ... heu ... voilà mais je pense qu'y seront
174 cap ... qu'y seront capables de se débrouiller mais quand je parlais d'excellence et que je
175 comparais à la lecture c'est ça l'objectif c'est quand même qu'y soient le plus à l'aise possible
176 le plus rapidement possible pour pouvoir après se débrouiller avec ... heu ... parce qu'y a la
177 technique mais si à la base on est pas un peu dégourdi un peu à l'aise un peu heu bien dans
178 ses baskets heu on y arrive pas quoi

179 **Moi : bien dans ses baskets c'est à dire ?**

180 Gilles : ben bien dans son corps quand on est dans la piscine et pis qu'on est complètement
181 stressé enfin on a aucune chance de d'être à l'aise... heu ... donc par rapport au milieu
182 aquatique

183 **Moi : donc ça tu l'expliques comment ... heu ... ces cas d'élèves que tu as ... heu ... que
184 tu avais des élèves pas à l'aise dans leurs baskets dans l'eau**

185 Gilles : ouais ouais dans leurs baskets dans l'eau ... dans leurs baskets aquatiques ... heu
186 (silence) ... ben ... ben j'pense que c'est inhérent à tout ... à tout individu y a déjà un ... un ...
187 (silence) ben y a ... y a quand même des pré-requis on est à Besançon on est une école où y a
188 je pense quand même beaucoup enfin moi j'y vais le dimanche matin donc ... (rire) avec mon
189 fils ou le samedi on voit quand même beaucoup de familles qui vont avec leurs enfants c'est à
190 dire que je croise régulièrement des parents ... y a déjà des gamins qui effectivement font du
191 sport naturellement en tout cas des activités aquatiques régulièrement donc y sont plus à
192 l'aise avec ça ... qui sont ... qui fréquentent la piscine ... qui ont pas cette angoisse de l'eau

193 *pas ... pas la peur de l'eau ... heu ... donc je pense qu'il y a déjà des pré-requis à la base y a*
194 *déjà une ... quelque chose qu'arrive avec la maison ... hein ... avec des angoisses qui peuvent*
195 *être générées par les parents j'en sais rien ...hein ... ça c'est mon idée ... heu ... pis y a aussi*
196 *tout ce que les parents mettent en place ... heu ... au départ voilà le ... le ... pour le ski les*
197 *parents qu'ont le vertige ou pour la natation ou les parents plus sportifs ou les parents plus y*
198 *a quand même ... y a quand même une forte imprégnation de l'environnement familial et de*
199 *ce qui arrive à l'école quoi*

200 **Moi : et là si je fais machine arrière de quelques décennies toi dans dans ton contexte**
201 **familial par rapport à la question du ski que tu avais déjà évoqué ou de la natation heu**

202 Gilles : *ben mes parents y ont toujours été très ouverts c'est c'qui ... c'est c'qui nous a sauvé*
203 *(sourire)*

204 **Moi : c'est à dire sauvé ?**

205 Gilles : *ben y ont non c'est parce qu'on mes parents sont pas du tout sportifs ni*
206 *l'un ni l'autre y étaient pas lecteurs ni l'un ni l'autre ... enfin on était dans un milieu heu*
207 *plutôt ouvrier à la base donc on avait pas accès ... nous on a eu accès à la culture à l'art ...*
208 *heu ... au sport ... heu ... tardivement ... enfin par le biais de l'école mais c'était des écoles de*
209 *campagne donc aller au musée c'était heu ... on était à xxx donc pour aller au musée c'était*
210 *soit Montbéliard soit aller au cinéma c'était xxx donc c'est pareil c'était des films pas*
211 *forcément très ... très ... voilà récents ou en tout cas pas forcément heu ... heu ... souvent très*
212 *commerciaux enfin en tout cas dans les programmations en général ... heu ... moi j'ai eu*
213 *accès à l'art j'dirai arrivé à la fac même au lycée quoi ... au lycée on était dans un*
214 *environnement quand même bon c'était xxx on aurait pu mais j'ai très peu de souvenirs qu'on*
215 *soit parti sur ... heu ... des ... des ...les classes à PAC par exemple ou ...*

216 **Moi : du coup ... heu ...des parents ouverts ... heu ... tu me dis plutôt que t'as eu accès**
217 **tardivement mais ... heu ...**

218 Gilles : *mais mes parents ont toujours ... heu ... quand y a des trucs qui ont ... qui se sont*
219 *proposés c'est à dire que moi j'ai appris ... au ski j'ai appris à skier ... j'ai commencé à*
220 *apprendre à skier ben dans les mêmes dispositifs que c'qu'on a là ... heu ... avec xxx avec xxx*
221 *enfin donc c'était le mercredi à l'époque donc on avait des instits pétris de bonne volonté qui*
222 *affrétaient des bus et pis y disaient voilà on part ... heu ... le matin on rentre et donc pendant*
223 *cinq ans de ma scolarité enfin quatre ans de ma scolarité parce que ça commençait au CEI je*
224 *crois ... heu ... on allait trois ... quatre c'est p'être même plus mercredis dans la ... dans la ...*

225 dans l'année enfin dans la saison hivernale on prenait le bus on allait skier ... les instits
226 étaient moniteurs quoi y nous montraient ...

227 **Moi : dans le cadre de l'école ?**

228 Gilles : Dans le cadre de l'école

229 **Moi : et pour la natation ?**

230 Gilles : et pour la natation ... heu ... moi j'ai appris heu à nager parce qu'on partait en
231 vacances au bord de la mer et que ... et pis qu'on m'a dit ben tu va ... tu vas ... tu vas
232 apprendre à nager ... t'as l'âge pour apprendre à nager donc ... alors y avait un prof au bord
233 du bassin qui nous jetait à l'eau et pis

234 **Moi : donc c'est pas tes parents qui t'ont appris ...**

235 Gilles : ah non non non mes parents eux y ont toujours été là pour dire c'est normal que vous
236 appreniez à ... à ... voilà à faire du ski c'est normal que vous appreniez que vous ayez une
237 culture naturelle pour ... pour plein de choses je ... je parlais de xxx ... à xxx moi je suis parti
238 en Italie j'suis parti en Norvège j'suis partialors que mes parents avaient pas forcément
239 les moyens pour ça mais en tout cas c'est pour eux c'était important qu'on le fasse et donc on
240 a ... ouais ... on a

241 **Moi : pourquoi tu penses que c'était important en fait ?**

242 Gilles : (Silence) Ben je pense que c'est plein de ch... bon après ça serait dans l'histoire
243 familiale mais je pense que y ont pas ... enfin maman a le bac papa n'a pas le bac il a été
244 placé à xxx au séminaire chez les curés parce qu'il en fallait un ... donc lui il était destiné à
245 être curé à la base ... heu ... sauf que ça a pas marché parce que voilà papa chez les curés
246 c'était un peu compliqué ... heu ... voilà il a quand même fait ... il a quand même fait ...
247 heu ... des études mais très sommaires avant de rentrer chez xxx parce qu'il fallait y fallait
248 bosser et que ...heu... dans l'environnement familial ma... du côté de maman et du côté de du
249 côté de papa les mes mes grands pères surtout pas trop mes grands mères mais mes grands
250 pères étaient des gens très ... très investis heu dans la communauté heu...mon grand-père qui
251 était maire l'autre qui était premier adjoint ... heu ... et qui avaient l'habitude de recevoir ...
252 j'avais un grand-père qui était très copain avec Edgar Faure enfin donc c'était des gens qui
253 avaient l'habitude même s'ils étaient dans un milieu de base ils avaient l'habitude avec leurs
254 moyens de recevoir de se mouvoir dans des milieux qui étaient pas forcément les leurs et mes
255 parents ont toujours eu ça à l'esprit c'est à dire que même si nous on est ouvrier ... heu ...
256 derrière ben toi tu feras ce que tu feras mais en tout cas y a un certains nombre de choses

257 *qu'on doit t'apprendre voilà à la maison on recevait pas beaucoup mais quand on recevait ...*
 258 *heu ... voilà on avait tous les codes pour savoir comment fallait faire quoi ... on a été éduqué*
 259 *à l'ancienne quoi*
 260 **Moi : et une culture physique ...**
 261 Gilles : *non*
 262 **Moi : ça faisait partie de**
 263 Gilles : *Pas du tout ...et d'ailleurs je le garde ... moi je j'étais*
 264 **Moi : parce que tu disais heu y avait cette ouverture à vous donner accès à**
 265 Gilles : *voilà ...mais c'est ... on faisait du ski parce que par exemple ben si on allait à la*
 266 *montagne y fallait qu'on puisse se dire que oui on était capable comme le cheval c'est pareil*
 267 *on était capable de faire du cheval comme la musique je me suis essayé à la musique mais*
 268 *j'suis une brèle (sourire) mais je me suis essayé au piano enfin c'était important qu'on ait*
 269 *accès et qu'on goûte en fait à ça quoi*
 270 **Moi : Donc c'était plutôt dans une perspective utilitariste de ... ou**
 271 Gilles : *de pas être ...de pas être idiot enfin de pas être dépourvu c'est à dire que ben voilà y a*
 272 *... moi j'ai appris à danser par exemple enfin danse de salon j'ai appris enfin une éducation à*
 273 *l'ancienne quoi ou ... heu*
 274 **Moi : mais sur une initiative ... heu ...**
 275 Gilles : *parentale ouais ... c'était mes parents qui ... moi j'ai fait ... j'ai commencé par faire*
 276 *du judo j'ai arrêté à la ceinture orange c'était déjà ... c'était déjà bien assez (sourire) après*
 277 *j'ai fait ... je suis passé au au piano j'ai fait quatre ans de piano c pareil c'était pas terrible et*
 278 *pis après mais j'étais suffisamment évolué suffisamment grand pour faire ... j'ai fait du cheval*
 279 *... j'ai fait ben le ski depuis ... voilà le ... un peu de natation je me suis essayé à la course à*
 280 *pieds enfin mais j'ai jamais eu ça dans le sang quoi ... un musée l'opéra c'est des trucs qui me*
 281 *bottent mais le sport ...*
 282 **Moi : mais ouvert au sens de propositions qui vous étaient faites ou ... heu ... ou plutôt**
 283 **quelque chose ...**
 284 Gilles : *y a eu les deux*
 285 **Moi : ...d'un peu plus ...**
 286 Gilles : *y a eu les deux ... y a eu tout ce qui était opportuniste c'est à dire que... ben on était à*
 287 *la campagne donc quand y avait des trucs qui se proposaient ... heu ... voilà qu'étaient pas*
 288 *trop loin et qui étaient pas trop chers ben on ...voilà c'était possible donc on le faisait et pis*

289 *après heu y a eu des choses parce que papa travaillait chez xxx donc y a quand même un*
290 *comité d'entreprise important ... heu ... j'me souviens par exemple de séjours linguistiques*
291 *où ... heu ... très vite moi je suis parti en séjour linguistique en Allemagne en Angleterre là sur*
292 *une volonté de mes parents de le faire ... dire c'est important que tu maîtrises ... heu ... voilà*
293 *que tu maîtrises une langue ... deux langues c'était ...*

294 **Moi : et par rapport à la pratique physique ?**

295 *Gilles : non le sport ça a jamais été un truc formidable chez nous c'est à dire que quand il*
296 *fallait faire du sport ... heu ... y avait suffisamment de haies à tailler à la tronçonneuse ou*
297 *d'affouage à faire ou de ...j'ai un oncle qu'était agriculteur donc d'aller lui prêter main forte*
298 *pour les moissons pour ... heu ... voilà c'était ça le sport bon c'qui était pas en soi hein on est*
299 *jamais resté oisif à lire c'était pas ça c'est à dire ... d'ailleurs voilà y avait quand même cette*
300 *pratique du travail plus que du sport l'activité physique elle se manifestait plus par du travail*
301 *que par du sport*

302 **Moi : je ... je reviens sur ce que tu disais au début parce que j'avais pas relevé mais**
303 **quand je te dis ce que tu as fait tu me dis j'ai galéré alors est ce qu'on peut revenir là**
304 **dessus**

305 *Gilles : ouais ouais ... heu ... oui j'ai ... j'ai (silence) ... j'suis pas à l'aise enfin j'te le dis tant*
306 *une séance de lecture je suis à l'aise avec la lecture ça ne me pose vraiment aucun problème*
307 *enfin je ... mais je pense que je pars avec moins de ... on parlait de postulat et de je pense*
308 *que je parle avec moins d'a-priori négatifs parce que de toute façon j'ai un an pour faire*
309 *progresser mes élèves et je sais qu'en un an je suis capable de leur ... de leur apprendre à lire*
310 *... heu ... ce qui est moins le cas avec huit séances de piscine quoi ... je ... alors soit mes*
311 *objectifs ... enfin mes pré ... enfin moi mes ... mes objectifs sont beaucoup trop haut c'est à*
312 *dire qu'y vont faire cinquante mètres (rire) sur le ventre avec la technique soit (silence) oui ...*
313 *enfin moi je suis pas à l'aise ... je ... je ... je ... j'ai du mal à me dire que j'arrive à faire*
314 *progresser mes élèves sur ... heu ... sur tant de séances ... à la fin je me rends compte que oui*
315 *y ont progressé qu'on a fait des trucs y sont à l'aise que ... heu ... j'en ai plus qui sont tétanisés*
316 *à l'idée mais c'est ... c'est moins ... c'est pas évident ...*

317 **Moi : et comment tu l'expliques parce que tu dis ... heu ... je sens que je les fais pas**
318 **progresser et en même temps à la fin je constate que**

319 *Gilles : ouais ben parce qu'on est p't'être encore plus dans les séances de piscine vraiment la*
320 *le nez dans le dans le bassin enfin le nez dans c'qui s'passe ... enfin on est tel ... enfin moi*

321 *je trouve beaucoup en surveillance beaucoup en ... y a beaucoup d'élèves mine de rien c'est*
322 *quand même des groupes nombreux enfin pour moi j'en avais quatorze ... heu ... entre celui*
323 *qui est au bout c'lui qui commence à se lâcher c'lui qui veut pas rentrer et on a quand même*
324 *un écart une hétérogénéité qu'est très marquée je trouve dans un environnement qui est pas*
325 *aussi facile qu'une salle de classe quoi mais j'aurai les mêmes ... c'que j'te dis là ... j'aurai les*
326 *mêmes inquiétudes en ... (hésitation) ... en athlétisme j'aurai les mêmes inquiétudes en ...*
327 *enfin sur les compétences qu'on doit développer au ... voilà en lutte ... en*

328 **Moi : sur ces activités là et par rapport à la natation ce serait pour toi les mêmes ...**

329 Gilles : *les mêmes appréhensions les mêmes inquié ... les mêmes inquiétudes les mêmes ...*

330 **Moi : mais les inquiétudes c'est à dire ?**

331 Gilles : *de progression c'est à dire je les fais pas progresser on fait de l'athlétisme est ce que*
332 *vraiment est ce que vraiment même si y lancent plus loin même si y positionnent mieux leurs*
333 *corps pour aller sauter dans la fosse correctement même si y arrivent est ce que vraielle...est*
334 *ce que réellement y a un ... y a un prog ... enfin voila est ce que réellement c'est lisible*

335 **Moi : si on revient sur la natation c'est quoi le progrès pour toi ?**

336 Gilles : *ben de là où y partent et là où y arrivent c'est à dire est ce que ... est ce qu'y a une*
337 *progression qui permet à un moment donné de ... de ... de manière quantifiable de dire ben*
338 *oui y sont capables à un moment donné par exemple de lâcher le bord et de se déplacer sur*
339 *cinq mètres d'aller toucher la ligne d'eau et de revenir enfin voilà... enfin ... et c'est pas*
340 *toujours facile ... enfin pour moi en tout cas à apprécier à quantifier et à me dire voilà xxx*
341 *qui saute ça ... il a progressé en ça mais il va pas encore jusqu'à la ligne d'eau alors est ce*
342 *que c'est ... est ce que c'est suffisant ... est ce qu'il aurait pas fallu mettre d'autres choses en*
343 *parallèles pour ce groupe là est ce que ... est ce que ... est ce que les adjuvants ... enfin est ce*
344 *que les aides étaient suffisantes est ce que la remédiation ... enfin la remédiation l'étayage*
345 *était ... était adapté est ce que ... heu ... et en même temps comment j'aurai pu le faire*
346 *sachant que j'avais le nez dans ceux qu'étaient déjà partis à l'échelle et pis que les autres ne*
347 *voulaient pas rentrer dans l'eau et pis que lui était en train de sauter est ce que à un*
348 *moment donné j'aurai pas du tout capitaliser dess... que sur lui et pis laisser les treize autres*
349 *faire un truc p't'être plus voilà ... mais c'est ... c'est ... c'est ça c'est quelque chose que je*
350 *saurais faire en lecture et que j'ai plus de mal à à faire en sport enfin en ... en et encore plus*
351 *en piscine parce que dans la cour à la limite je veux dire en athlétisme bon ben c'est encore*
352 *plus ... bon alors qu'en en piscine c'est voilà... j'serai moins à l'aise mais c'est ... alors après*

353 *c'est ... oui mais c'est ... enfin c'est ce que je crois c'est que je sais c'est ce que je sens*

354 **Moi : c'que je crois, c'que je sais c'que je sens ?**

355 Gilles : *oui en tout cas c'est mon ressenti par rapport à ça je ... je ... je sens bien que je suis*

356 *pas moi aussi à l'aise que ...heu ...voilà que ce que je ... oui j'sais pas (silence)*

357 **Moi : Pourtant tu disais lors**

358 Gilles : *ou alors y manque des séances p't'être ... p't'être que si j'avais plus de latitude dans*

359 *les séances p't'être que je me dis on est parti pour un trimestre complet et y a ... j'sais pas*

360 *douze séances quinze séances j'en sais enfin voilà et pis que ben je me dis on a quinze séances*

361 *pour arriver de là et pis être vraiment sur le l'acquisition le ... le ... l'ancrage le ... le ...*

362 *voilà... on est sûr que c'est stabilisé peut être peut être*

363 **Moi : Et là par rapport à cette séance là sur le temps de la séance et si on va plus loin sur**

364 **le temps des huit séances ... heu ... tu dis quand même qu'il y a eu des progrès donc des**

365 **apprentissages et des choses stabilisées ...**

366 Gilles : *oui il y a eu des apprentissages mais je saurai pas ... c'qui me gêne si tu veux c'est*

367 *que j'ai l'impression qu'c'est ... même si j'prépare les séances même si j'les pense et que j'ai*

368 *l'impression que c'est plus de l'apprentissage informel que réellement de l'apprentissage*

369 *formel*

370 **Moi : c'est à dire ?**

371 Gilles : *c'est à dire que j'ai l'impression que les élèves progressent ... heu ... pas sans que j'ai*

372 *mis en place des dispositifs spécifiques sans que j'ai proposé quelque chose mais où ma part*

373 *à moi de ... de ... de d'intervention elle est très limitée ... très limitée par rapport à c'que les*

374 *élèves d'eux même feraient*

375 **Moi : et ça ... ce ... ce type d'apprentissage tu dis informel c'est des choses que tu**

376 **retrouves que en natation ou c'est des choses qui des fois tu t'en rends compte....**

377 Gilles : *non mais je m'en rends compte dans d'autres situations ben de toute façon dans*

378 *d'autres situations oui évidemment ... heu ... sauf que dans la classe on gère un groupe qui est*

379 *très hétérogène par définition puisqu'on a toute la classe que dans le groupe a priori le*

380 *groupe B même si y a une dér.. une hétérogénéité qui est quand même importante ... heu ... y*

381 *a quand même un niveau qui se veut un tant soi peu homogène et je me dis qu'en ayant un*

382 *niveau spécifique avec des objectifs très spécifiques ma part de ... de ... d'enseignement en*

383 *tout cas d'induction elle devrait être beaucoup plus importante que ce que les gamins feraient*

384 *... feront naturellement par exemple dans une séance de ... on revient à la lecture dans une*

385 *séance de lecture*

386 **Moi : et toi ça te gêne que les élèves apprennent sans que ...**

387 Gilles : *non mais c'est pour ça que je me questionne sur mon ... mon ... mon positionnement*

388 *... enfin mon rôle dans l'enseignement dans dans vraiment dans l'apprentissage de ... de ... de*

389 *ça c'est à dire quelle est ma part moi de ... de ... de ce que j'peux mettre en place auprès des*

390 *élèves pour qu'ils apprennent quoi voilà c'est pour ça que j'ai dit aussi que j'avais du mal*

391 *aussi certainement à quantifier les progrès que j'ai du mal à me rendre compte de ... de c'que*

392 *je ... de ... de l'incidence de ces séances et des dispositifs d'apprentissage mis en place dans*

393 *la progression générale du groupe*

394 **Moi : et tu ... tu dis le groupe B c'est un groupe qui est peu hétérogène ou moins**

395 **hétérogène que dans d'autres configurations ... heu ... est ce que en repensant à cette**

396 **séance ... heu ... c'est pour toi un groupe homogène ou**

397 Gilles : *ah non... il est pas ... ben non il est pas du tout homogène parce que on parlait de la*

398 *différence entre les élèves qui avaient du mal à rentrer dans l'eau ne serait ce qu'accepter ça*

399 *et pis ceux qui se débrouillent presque enfin voilà qui sont plus limites du groupe C alors que*

400 *d'autres sont limites du groupe du groupe B mais j'trouve que les élèves ... groupe A pardon*

401 *... ceux qui sont à la limite du groupe A même si y ont progressé ... là où j'ai un doute c'est*

402 *sur c'que j'aurai pu leur proposer de plus ou un peu plus pour qu'y soient plus vers le groupe*

403 *B hauteur C plutôt vers le groupe B plutôt vers le A*

404 **Moi : et comment tu l'as traité toi dans cette séance l'hétérogénéité de ton groupe ?**

405 Gilles : *ben moi j'ai essayé de faire passer les élèves en individuel enfin ... hein ... même si ça*

406 *a beaucoup tourné et que les élèves ... y avait des élèves qui étaient plutôt sur une activité*

407 *ritualisée en se positionnant ... j'ai essayé de reprendre les élèves un par un sur sur c'qui*

408 *étaient capable de faire et ... et d'aménager ... enfin j'vois xxx je lui ai tenu la main parce*

409 *qu'elle avait encore besoin de ce moment là ... heu ... mais bon à part ça j'ai pas trop ...*

410 **Moi : Ça c'était sur la tâche d'entrée...**

411 Gilles : *d'entrée ouais*

412 **Moi : enfin la première tâche d'entrée et sur la situation de déplacement ?**

413 Gilles : *sur la situation de déplacement ... heu ... avec les ... avec les ... ben j'avais ... j'avais*

414 *quantifié de mémoire avec les planches hein c'est ça y avait les planches donc y en avait une*

415 *à cinq mètres et une plus loin donc ... heu ... la seule différenciation elle était là après je*

416 *regardais les élèves ceux qui étaient les moins avancés essayer voilà de le faire en cinq*

417 *mètres et ceux qui étaient un peu plus dégourdis ... heu ... de le faire en quinze mètres et mais*
418 *j'ai pas vraiment de dispositifs d'aménagement*
419 **Moi : ton ... ton hétérogénéité tu la traites à travers ... heu ... la prise en charge enfin**
420 **d'individualiser**
421 *Gilles : ben oui plutôt*
422 **Moi : et tu disais j'ai du mal ... j'ai du mal à voir c'que ... heu ... c'que je mets en place**
423 **est ce que t'arrives à te souvenir de la manière dont tu t'y es pris pour justement ... heu**
424 **... faire progresser les élèves les faire apprendre sur les situations d'entrée et la situation**
425 **de déplacement**
426 *Gilles : (long silence) eh ben non (silence) non ... répète la question*
427 **Moi : comment est ce que ... qu'est ce que tu as mis en place en terme de modalités**
428 **d'accompagnement pour... heu ... pour aider les élèves à à apprendre ou à progresser ?**
429 *Gilles : ben j'ai retravaillé avec eux de mémoire sur le ... sur le positionnement de la tête hein*
430 *... heu... j'leur ai fait collé les ... le menton sur ... heu ... et pis y avait le positionnement du*
431 *... c'est ça dont tu parles le positionnement des genoux ...au bord du bassin ... heu ... et pis*
432 *après on a travaillé sur ... heu ... les mains au dessus de la tête dans l'idée de ... de voilà...*
433 *de rentrer*
434 **Moi : donc là il y a le contenu et après toi comment est ce que tu t'y es pris pour ... heu**
435 *Gilles : ben pareil en individuel*
436 **Moi : mais comment t'as fait passer ça en fait sur ton activité d'enseignant**
437 *Gilles : eh ben je ne sais pas ... (silence) en leur montrant enfin j'ai mis un élève modèle et*
438 *c'est lui qui a guidé le groupe dans le positionnement enfin de mémoire j'crois que c'est ça*
439 *un élève qui était particulièrement ... et après quand y passaient en individuel moi je j'les*
440 *positionnais pour justement qu'y se ... heu ... heu ... leur montrer comment y devaient être*
441 *enfin dans leur posture*
442 **Moi : quand tu dis les positionner**
443 *Gilles : ben y avaient ... y avaient le ... le les genoux pliés le menton rentrés enfin collé au*
444 *torse et pis après le basculement pour que y restent le plus longtemps avec la tête dans le ...*
445 *sans relever la tête et éviter de se prendre un plat quoi*
446 **Moi : sur cette position de départ et sur une fois qu'y avaient réalisé l'action ...heu ...**
447 **donc c'était par la base de consignes orales ?**
448 *Gilles : oui ben moi j'ai peut être montré une ou deux fois comment y fallait rentrer la tête*

449 *enfin comment y fallait ... heu ... positionner la tête mais je ... à part un ou eux élèves*
450 *qu'étaient en réussite et qui eux ont montré aux autres comment faire ... Mathias je crois*
451 *d'ailleurs ... heu ... sinon non y avait ... j'ai pas ou j'ai montré la fiche ... je sais plus ... je*
452 *sais plus*

453 **Moi : et sur le fait de de les manipuler ?**

454 Gilles : *ah*

455 **Moi : pour qu'y se mettent dans la bonne position sur les entrées dans l'eau**

456 Gilles : *peut être certains y me semble oui peut être certains peut être que j'ai repris avec*
457 *certains en les touchant enfin en les touchant ... en les accompagnant ... heu ... en*
458 *rentrant la tête en poussant la tête en basculant le bassin enfin en les accompagnant ... peut*
459 *être pas d'une tape sur les fesses mais en tout cas en leur faisant comprendre que les fesses*
460 *basculaient en premier et que*

461 **Moi : et ça toi ces ces modalités d'accompagnement ... heu ... c'est quelque chose**

462 Gilles : *ben elles se sont faites intuitivement... tu vois j'ai pas de souvenirs ... je peux pas dire*
463 *ça c'est un truc auquel j'ai pensé sur ... heu ... c'est pas une modalité à laquelle j'ai réfléchi*
464 *quand j'ai préparé mon ma séance parce que j'ai pas de souvenirs ... enfin j'ai pas de*
465 *souvenirs moi c'qui m'intéressait c'est p't'être la question zou sous-jacente c'est l'objectif final*
466 *c'est à dire que ... heu ... y fallait qui rentrent ... heu ... la tête la première dans l'eau nanana*
467 *après savoir comment effectivement au départ j'ai amorcé le truc effectivement je ... moi j'ai*
468 *pas amené de réflexion personnelle là dessus ... enfin personnelle d'enseignant là dessus je*
469 *me suis pas dit comment je vais faire comprendre aux gamins que ... heu ... au départ ou soit*
470 *en modélisant c'est à dire en montrant avec le co avec le copain qui sait faire et qui lui va*
471 *donner soit ... heu ... oui effectivement en les tripotant (sourire) enfin en tout cas en en*
472 *plaçant la tête et pis en relevant le bassin et pis heu ...*

473 **Moi : et toi si je reviens à tes à ton apprentissage de la natation comment est ce que tu as**
474 **appris ou comment est ce qu'on t'a appris ?**

475 Gilles : *c'est vieux ... c'est hyper vieux alors ... heu ... j'me souviens de ... nous on allait dans*
476 *l'eau ... heu ... on allait dans l'eau quoi c'est à dire ... heu ... on nous prenait on nous jetait*
477 *dans l'eau enfin on nous jetait c'est un bien grand mot mais en tout cas ... heu ... y fallait être*
478 *très bon ... nous on allait à la mer donc j'étais ... j'avais pas la trouille de l'eau c'est pas*
479 *quelque chose qui m'angoissait profondément donc j'ai pas j'ai jamais développé de névrose*
480 *par rapport au fait d'être dans l'eau ou de plus avoir pieds ou de ... de mémoire j'ai jamais eu*

481 *la trouille de l'eau donc c'qui fait quand les apprentissages de piscine se sont faits par*
482 *rapport à de la brasse par rapport à ... j'ai pas de traumatismes enfin j'ai pas eu*
483 *d'angoisses absolues à me dire oh j'avais plus pieds fallait que je chope le bord ... j'me sou ...*
484 *ouais j'ai pas un grand souvenir de ça mais en tout cas ça n'a jamais ... heu ... été source*
485 *d'inquiétude*
486 **Moi : non mais sur ... c'est sur les ... heu ...**
487 *Gilles : pas sur la façon*
488 **Moi : sur la façon dont tu as appris ou on t'as appris à nager**
489 *Gilles : j'en sais rien ... ben je pense que c'est pareil c'est en montrant quoi ... enfin c'qu'on*
490 *voit c'est à dire tend les jambes avec ...heu ... voila lève les bras ... heu ... j'pen j'pense que*
491 *j'ai appris com.. par mimétisme enfin par ... heu ... y a quelqu'un qui montre comment y*
492 *fallait se mettre et pis pis moi j'ai appris comme ça quoi voila*
493 **Moi : tt sur ... heu ... heu ... sur la manière dont tu as fonctionné là sur cette séance ...**
494 **que tu ... dont tu te souviens ... heu ... enfin quand je te sollicite etc sur le fait voilà de**
495 **... de d'organiser ... d'un petit peu ... de de toucher ... d'organiser les corps etc ... cette**
496 **manière de fonctionner ça ... ça ... tu ... c'est quelque chose que t'as appris ?**
497 *Gilles : J'ai pas de souvenirs par rapport à ça... non non non et pis ...non non j'ai pas de ...*
498 *et pis même à l'i à l'iufr parce qu'à l'époque c'était l'iufr on a ... on a pas eu de formation*
499 *piscine enfin de mémoire dans le tronc de formation on a eu formation sur les jeux collectifs*
500 *c'était xxx qui faisait ça ... heu ...Jean chez pas quoi xxx xxx ... heu ... et on a fait sur du ...*
501 *sur des manipulations de balle sur des lancers sur des parcours ... heu ... mais j'ai y me*
502 *semble pas qu'on avait des cours de piscine si y fallait aller chercher un mannequin mais ça*
503 *c'était dans le cadre du concours c'était pas dans le cadre de la formation ... heu ...*
504 *manipuler les corps comme tu le dis c'est ... non c'est quelque chose que j'aurai fait plutôt*
505 *spontanément ... enfin plutôt si j'l'ai fait en tout cas c'est ... c'est sur le ... sur le le moment ...*
506 *enfin c'est pas ...*
507 **Moi : et du coup pourquoi en fait si on revient là dessus pourquoi tu fais ce choix par**
508 **rapport aux apprentissages**
509 *Gilles : eh ben parce que ... eh ben certainement parce que ça devait être pour moi le moyen*
510 *le plus sûr que les élèves heu comprennent c'que je veux ... enfin c'que j'veux ... c'qui est*
511 *attendu c'est à dire c'qui est concluant et que ça devait pas être le cas jusque jusqu'avant et*
512 *que donc ... heu ... après la parole après la démonstration y a un moment où on passe aux ...*

513 *aux actes enfin entre guillemets ou ... heu ... y fallait voilà essayer de modeler le corps pour*
514 *que ... heu ... pour que ça se fasse*

515 **Moi : et cette ... et cette ... heu ... manière de faire ... heu ... tu as pu repérer que elle**
516 **avait des ... des effets positifs sur la réussite des élèves par rapport aux autres**
517 **manières de fonctionner ?**

518 Gilles : *(silence) ben c'est ... tu vois j'ai ... j'en ai pas un souvenir ... heu ... c'est ça qui est*
519 *fou ... c'est que j'pense que je l'ai fait vraiment naturellement et que c'est pas quelque chose*
520 *qui m'est ... heu ... donc de là à dire si ça a fonctionné ou pas j'pense que c'est un des moyens*
521 *peut être pour un groupe d'élèves ... y a l'élève qui spontanément va le faire et pis qui est tout*
522 *de suite en réussite ou rapidement en réussite et donc y a pas ... heu ... qu'a compris ... y a*
523 *cl'ui qui va regarder c'est ... voilà tous les canaux quoi ... on sait qu'y a des élèves visuels*
524 *auditifs bon ben là c'est p't'être un des canaux qui a été sollicité pour ... heu ... pour le faire*
525 *après est ce que ce canal est il est plus ... heu ... fonctionnel pour certains ... heu ...*
526 *certainement est ce qu'après c'est le seul canal qu'y faudra solliciter à l'avenir je ... je pense*
527 *pas c'est comme quand on fait n'importe quelle séance de découverte y a quand même on sait*
528 *qu'y faut travailler sur sur plein de choses quoi sur ... sur le kinesthésique c'est à la mode sur*
529 *les manipulations parce que les enfants en ont besoin ... sur du visuel y en a d'autres qui voila*
530 *sur de la ... heu ... sur de l'auditif parce qu'y a des gamins qui sont voila très ... très à*
531 *l'oreille*

532 **Moi : et tu évoquais ... heu ... t'as fait référence à par rapport à la natation et à ces**
533 **modalités de ... de ... d'enseigner ou de faire apprendre les élèves à à de à des**
534 **formations**

535 Gilles : *ouais*

536 **Moi : ou à l'absence de formation**

537 Gilles : *ouais moi je ... moi je ... enfin moi je ... je ... heu ... serais partant moi pour de la*
538 *formation in situ enfin sur vous êtes dans le groupe A ... heu ... vous êtes dans le bassin et*
539 *pis vous êtes dans le groupe A vous ne mettez pas la tête sous l'eau et qu'est ce qui va vous*
540 *gênez qu'est ce qui vous pose problème quitte à avoir une collerette avec une bouée autour*
541 *du cou pour vous montrer qu'on peut vraiment pas mettre la tête sous l'eau ... heu ... qu'est*
542 *ce qui va gêner qu'est ce qui est problématique vous êtes dans le groupe B qu'est ce qui va*
543 *être problématique qu'est ce qui va poser souci vous êtes dans le groupe C ...*

544 **Moi : c'est à dire d'être en position d'élève**

545 Gilles : ouais d'être en position d'élève c'est à dire d'avoir ... de se dire moi voila si on est
546 dans le groupe B on atteint on cherche à atteindre je sais pas moi le palier le palier un par
547 exemple ou à être dauphin trois si ...

548 **Moi** : est ce que ça t'apporte pasquel intérêt tu vois au fait de se retrouver en
549 situation d'élève

550 Gilles : ben moi je sais moi je je sais faire ça tu me diras en lecture c'est pareil j'sais lire
551 ça m'empêche pas de leur apprendre à lire ... heu ... mais je ne étant à l'aise plutôt moi
552 dans l'eau je ... j'ai parfois du mal à comprendre ... à comprendre ... à voir c'qui pose
553 réellement problème aux élèves pourquoi à un moment donné lâcher le bord ... heu ... c'est ...
554 heu ... très problématique et qu'est ce qu'on peut ... à ce moment là si tu veux pas lâcher le
555 bord qu'est ce qu'on peut proposer concrètement pour ... heu ... pour aider à surmonter ça
556 par exemple

557 **Moi** : Et à ton avis c'est quoi qui est problématique pour les élèves dans le fait de lâcher
558 le bord ?

559 Gilles : et ben c'est la la perte de repères ... enfin le risque à un moment donné de ... d'y
560 passer enfin de (silence) ... de s'noyer... j'pense ... j'pense (silence) ... cette perte de ... de ...
561 de ... d'environnement stable enfin connu de se retrouver .. heu ... mais je ... oui j'sais pas j'ai
562 parfois du mal à ... enfin parfois j'ai du mal à ... toute façon je le dis depuis le début j'ai du
563 mal avec ... heu ... avec ça c'est à dire avec ... qu'est ce que je peux proposer qu'est ce que je
564 peux mettre en place et surtout pourquoi à un moment donné ça ... ça bloque qu'est ce que je
565 peux faire pour que cela ne bloque plus qu'est ce que je peux mettre en place pour que on
566 dépasse ce moment de ... de ... d'angoisse d'inquiétude pour ... heu ... pis peut être essayer de
567 mieux les comprendre

568 **Moi** : Qui ça ?

569 Gilles : les élèves

570 **Moi** : C'est à dire mieux les comprendre ?

571 Gilles : mieux comprendre leurs angoisses leurs in... leurs inquiétudes leurs ... quand c'est en
572 CP je me dis ben y savent pas lire je leur apprends à lire ... enfin y savent pas lire ... je ... je
573 ... voila ...y partent de zéro y vont à plus un plus deux plus trois enfin suivant les groupes ...
574 heu ...

575 **Moi** : et tu dis mieux comprendre si je reviens aux élèves là sur ta séance ... heu ... heu
576 ... tu penses qu'ils l'ont vécue comment en terme de réussite de progrès et de plaisir ?

577 Gilles: *ben plaisir j'pense qu'y ... y ont du plaisir ...enfin pas tous enfin pas tous à la même*
578 *échelle en tout cas mais que y avait ... y a pas d'angoisse ... j'espère en tout cas ... ils l'ont*
579 *pas manifesté ...heu ... ouvertement j'ai pas senti d'élèves qui étaient complètement bloqués*
580 *par rapport au fait d'aller à la piscine et qu'avaient pas envie d'y aller qui voila donc*

581 **Moi : Et arrivé au bord du bassin**

582 Gilles : *arrivé au bord du bassin bon c'est voila y a toujours une un moment d'appréhension*
583 *j'pense qui est pas illégitime ... hein ... pisque voila y ... on y va dans l'idée d'apprendre des*
584 *nouvelles choses donc c'est ... si c'était que la zone de confort on progresse pas non plus donc*
585 *...heu ... hum*

586 **Moi : t'as le souvenir d'avoir eu des élèves qui ont ...**

587 Gilles : *ah oui même au-delà*

588 **Moi : Dans ce groupe là sur cette séance ?**

589 Gilles : *oui oui sur cette séance (hésitation) ... xxx peut être*

590 **Moi : xxx c'était heu ?**

591 Gilles : *xxx un petit ouais ben il était hyper timide alors si tu l'as repéré c'est que ...*

592 **Moi : non j'ai pas le souvenir**

593 Gilles : *Et pis y avait ... heu ... attends parce que je cherche qui est ce qui était dans le groupe*

594 **Moi : y avait une xxx c'est possible ?**

595 Gilles : *Ah oui xxx mais je m'en souviens ... mais qui est repartie dans le groupe elle ... elle a*
596 *fait juste un aller retour en fait elle ... elle était dans le groupe A elle est venue chez moi pour*
597 *cette séance parce qu'elle se débrouiller soi disant bien un peu comme xxx sauf que très vite*
598 *... heu ... heu elle était pas à l'aise enfin dans le grand bassin et elle est repartie dans le*
599 *groupe A*

600 **Moi : pourquoi est ce qu'elle est repartie en fait ? tu te souviens ?**

601 Gilles : *je me souviens parce que ... parce que quoi ... ben parce que elle pleurait ... attends*
602 *qu'est ce qu'il y avait elle avait peur d'aller dans le grand bassin je crois que c'est ça parce*
603 *que la maîtresse trouvait qu'elle se débrouillait bien dans le groupe A qu'elle était*
604 *suffisamment ... heu ... à l'aise etc ... et y fallait rentrer dans le bassin en sautant je ... de*
605 *mémoire hein et je crois ça ... ça l'a complètement bloquée dès le départ elle l'a pas fait et*
606 *donc elle est voila elle voulait pas plus aller dans le bassin enfin dans le grand bassin et donc*
607 *elle est repartie dans le groupe A*

608 **Moi : et en terme de heu en terme de réussite les élèves com... tu penses qu'ils ont vécu**

609 **comment la la séance ?**

610 Gilles : *hah c'est des questions hein (silence) ben écoute dans l'ensemble enfin dans l'idée*
611 *j'pense que heu y a ceux qu'étaient très en réussite donc qui ont à mon avis voilà plutôt bien*
612 *vécu la chose (silence) heu*

613 **Moi : comment ça c'est traduit pour le... le ... cette réussite ... enfin comment ils y ont eu**
614 **accès ?**

615 Gilles : *(silence) ben je ne sais plus ... (silence) ... ben en réalisant le parc... pas le parcours*
616 *mais en réalisant le le déplacement qu'avait été prévu c'est à dire d'aller toucher la ligne*
617 *d'eau pour ceux qu'étaient capable de le faire donc là y avait ... y avait vraiment un moyen*
618 *tan... enfin évident de ... de réussite et pis après y avait le retour ... heu ... où y devaient ...*
619 *heu ... pas toucher le bord enfin pas s'raccrocher au bord pour ceux qu'étaient capables de la*
620 *faire ou de limiter les retours au bord pour ceux qui étaient le plus en difficulté donc y avait*
621 *moyen à mon avis de vérifier ... enfin de vérifier voila de pouvoir eux quantifier leur réussite*
622 *et leur capacité à respecter ... enfin à respecter à atteindre c'qu'était demandé ... c'qu'était*
623 *voulu*

624 **Moi : Et ... heu ... je voulais revenir sur ... heu ... sur autre chose c'était ... heu ... sur**
625 **cette séance là ...heu ...quelle ...comment tu caractériserais sur cette séance enfin si tu**
626 **t'en souviens le ... heu ... le ... la relation au maître nageur que t'as pu avoir ?**

627 Gilles : *(silence) intrusive*

628 **Moi : intrusive c'est à dire ?**

629 Gilles : *heu ... je me souviens oui oui parce que j'étais mal positionné pour ... heu ... je ... bon*
630 *y fallait surveiller les élèves qui se déplaçaient et j'étais positionné pas du bon côté j'étais*
631 *positionné côté de l'échelle du côté du du perchoir j'sais pas si tu te souviens*

632 **Moi : alors l'échelle**

633 Gilles : *J'te regardais toi et en fait il m'a dit non non mais t'es très mal placé faut que tu te*
634 *places ... heu ... de l'autre côté c'est à dire que j'te tourne le dos pour surveiller les gamins*
635 *qui sautent donc je....*

636 **Moi : qui est ce qui t'as dit ça ?**

637 Gilles : *eh ben c'était ...heu ... comment y s'appelle le chef de bassin ...heu ... Thierry c'est ça*
638 *de mémoire ou peut être l'autre qui était sur le perchoir ... heu ... mais je ne pouvais plus*
639 *surveiller je ne pouvais donc plus surveiller et vérifier la réussite de la progression sur les*
640 *quinze mètres puisque j'étais de dos enfin j'étais de dos à ceux qui étaient en train de de*

641 *fonctionner donc je ... voilà ... je ... je voyais bien que la position que j'avais était pas la ...*
642 *optimale au départ mais elle me permettait quand même d'avoir les deux sauf que là j'avais*
643 *plus le vraiment le contrôle de la... de l'activité*

644 **Moi : donc intrusive pour toi ?**

645 Gilles : *un peu intrusive ouais*

646 **Moi : donc c'est un truc que tu vis comment ?**

647 Gilles : *ben pas toujours bien pas toujours ...heu ... (silence) oui pas toujours bien pis j'ai*
648 *l'impression ... j'te l'ai déjà dit mais j'ai l'impression qu'les que les maîtres nageurs sont dans*
649 *le ... pas tous mais xxx est dans le ... le ... le ... les paliers dans la validation des paliers et*
650 *pas forcément dans la progression en tout cas pas forcément dans la mise en place*
651 *d'activités ...heu... qui p't'être selon moi serviraient à rien mais qui permettraient aux élèves*
652 *d'être justement plus à l'aise plus à même de ... voilà... de sentir de la flottaison sentir de ..*
653 *des pour que derrière y puissent mieux appréhender les les apprentissages et mieux*
654 *appréhender les situations pour valider justement ces paliers j'ai l'impression que alors c'est*
655 *p't'être à nouveaux lié au temps pris*

656 **Moi : là pour le coup c'était ... c'était plus une intervention ... heu ... par rapport à**
657 **l'aspect de ton positionnement**

658 Gilles : *oui oui mais y a déjà eu ... enfin j'élargis la question ... heu ... à l'aune de ce que ...*
659 *voilà en disant mais ça y faut que ... par exemple que là y aillent toucher la ligne d'eau pis*
660 *qu'y reviennent et pis que ... j'lui dit oui mais enfin l'idée c'est que si y arrivent déjà pas à*
661 *rentrer dans le bassin aller toucher la ligne d'eau c'est pas trop l'objectif donc si déjà y*
662 *acceptent de rentrer dans l'eau et pis même si y vont pas jusqu'à la ligne d'eau mais qu'y vont*
663 *au moins tout seul à un mètre et qu'y reviennent comme xxx s'essayait à le faire et que ça*
664 *marche pas à tous les coups mais qu'il essaye au moins de le faire je me dis c'est ... c'est déjà*
665 *en soi un un début de palier enfin un début d'étape donc voilà et je trouve que ... enfin*
666 *j'trouve dans l'idée que c'est intrusif c'est ça c'est à dire ... ben là y faut y faut que tu ou il faut*
667 *qu'il fasse vingt-cinq mètres sur le dos vingt-cinq mètres sur le ventre j'men fiche par rapport*
668 *au groupe B ... enfin j'en fiche c'est pas comme ça que je devrais le dire mais en tout cas*
669 *j'crois qu'y a d'autres ... enfin moi je le sens comme ça moi j'trouve qu'y a d'autres choses à*
670 *mettre en place avant d'envisager les vingt-cinq mètres quoi*

671 **Moi : Et tu as le souvenir d'autres relations dans cette séance avec le même maître**
672 **nageur ou avec d'autres ?**

673 Gilles : *Sur cette séance là y a toujours au départ voilà quand tu vas les saluer parce que je*
674 *trouve que c'est des gens quand même très agréa ... enfin pour moi très agréables très*
675 *disponibles ... heu ... très prévenants très à l'écoute de ce qui se fait ... heu ... très pro pis on*
676 *s'entend plutôt bien enfin voilà plutôt des relations cordiales après j'ai pas de ... heu ... je me*
677 *souviens pas spécifiquement ... c'est compliqué c'est oui des fois de les voir intervenir peut*
678 *être que c'était le cas sur cette séance mais je confonds_... heu ... de les voir descendre parce*
679 *que y a un gamin qui s'est écarté pis qu'est au milieu du pis qui barbote et pis j'ai et pis voilà*
680 *comme j'te dis moi je suis de dos et pis j'ai les autres qui sautent et pis alors je me dis merde*
681 *est ce que j'ai fauté parce que j'ai pas vu l'autre qui se noyait ou est ce que je me dis après*
682 *tout ben c'est leur rôle parce que y sont quand même là sur les perchoirs pour sur ... pour*
683 *surveiller aussi le bassin mais est ce que j'aurais pas dû moi le voir aussi ... enfin voilà c'est*
684 *pour ça que je parle pas d'intrusion ben si j'ai parlé d'intrusif mais aussi de ... de ... de*
685 *questionnant quoi en disant est ce que est ce que j'assure bien la sécurité du groupe est ce que*
686 *je suis bien au bon endroit est ce que est ce que c'est ce qu'y faut faire*

687 **Moi : et est ce qu'y a déjà des interventions de leur part sur ... heu ... une aide ou des**
688 **conseils pour heu en terme de ...**

689 Gilles : *xxx le fait oui*

690 **Moi : ... de te donner des éléments pour**

691 Gilles : *pour les élèves oui il le fait mais ... heu ... là tu devrais prendre une frite ou là y*
692 *devrais essayer de faire avec ... dans les séances préalables on avait fait ça ... on avait fait*
693 *des frites par exemple parce que je voyais bien que ça que ça panâit un petit peu que c'était*
694 *pas ben voilà ... ben voilà tu pourrais mettre en place ... heu ... pour ceux qui se débrouillent*
695 *avec une planche avec les autres avec une frite*

696 **Moi : et sur ... et sur un... des fois le fait de à travers toi ou de te dire à toi des conseils**
697 **que les élèves devraient mettre en place pour réussir**

698 Gilles : *non c'est très ponctuel voilà y passe dans les groupes y regardece qui se passe c'est qui*
699 *se fait enfin on le voit pas pas beaucoup enfin et pis après les autres maîtres nageurs*

700 **Moi : et ça c'est quelque chose comment toi en tant qu'enseignant là qui fait sa séance**
701 **comment tu reçois des ... des voilà des informations ou des conseils de maîtres nageurs**
702 **en disant**

703 Gilles : *ben ça ... bon ben pas sur cette séance là mais ça c'est déjà effectivement ... heu ...*
704 *produit d'ailleurs sur la séance je me demande s'il est pas intervenu sur justement le*

705 *positionnement de la tête ou sur le le l'allongement du corps maintenant que j'ai ... tu vois je*
706 *me demande si y avait des gamins tu sais qui pédalaient qui étaient tout recroquevillés et*
707 *qu'arrivaient pas du tout à se déplacer et qui n'allongeaient pas justement le ... le ... les*
708 *fesses enfin qui n'étaient pas sur l'allongement sur cette séance là moi je suis toujours ... oui*
709 *avide de conseils évidemment puisque c'est quelque chose que je ... ben dans ... de manière*
710 *générale ... hein ... j'ai jamais eu de problèmes avec ... accepter des gens dans ma classe ...*
711 *heu ... y a des gens qui le vivent très mal les inspections les ... moi ça ne me pose pas trop de*
712 *problèmes c'est pas quelque chose qui me... mais plus dans l'idée du conseil et de*
713 *l'accompagnement parce que je sais bien que ... en plus là c'est quelque chose que je maîtrise*
714 *d'autant moins moins bien que j'y suis pas à l'aise quoi donc c'est quelque chose qui oui*
715 *effectivement peut de manière ... heu (hésitation) ... rapide cibler ... heu ... servir les*
716 *apprentissages ouais*

717 **Moi : et on ... on ...tu as évoqué la question de de la formation par rapport aux**
718 **formation que t'as pu avoir en natation ... heu ... récente heu**

719 *Gilles : mais j'en ai pas eu*

720 **Moi : Ah t'as pas eu de récemment t'as pas eu de formations en natation ?**

721 *Gilles : Ah non moi ma formation à la natation c'est de la formation théorique heu ... heu ...*
722 *et j'te dis à l'iufrn j'avais ... j'ai même pas eu de formation ... heu ... les formations que j'ai*
723 *eues... j'ai eu ...*

724 **Moi : C'est quoi formation théorique en fait ?**

725 *Gilles : ben le tronc commun de ... de ... de deuxième année de ... enfin d'année de ... de*
726 *...comme le ... de titulaire ... de stagiaire*

727 **Moi : ah oui d'accord et depuis en fait y a pas eu de**

728 *Gilles : ben non j'ai eu un stage enseigner la grammaire au tout début que j'ai commencé hein*
729 *c'était trois semaines enseigner la grammaire au cycle deux un très bon stage après j'ai passé*
730 *directeur donc j'ai eu le stage de direction trois semaines et deux semaines et pis après les*
731 *stages autismes un stage sur l'autisme un stage où j'tai eu toi ... heu ben c'était le même*
732 *stage sur l'autisme non sur le sport la mise en pratique du sport pour le gamin qu'était en*
733 *fauteuil ... sport pour élèves handicapés ... heu ... mais non en terme de formation j'ai pas eu*
734 *de formations alors après y a les formations ... heu ... heu ... les formations pédagogiques*
735 *enfin que vous avait fait avec xxx enfin qui sont sur des formations plus à mon sens plus*
736 *théoriques enfin plus théoriques c'est à dire on présente le bassin on explique comment va*

737 *fonctionner la piscine nouvelles modalités etc ... mais qui sont pas réellement ... ben on en a*
738 *eu aussi avec ... heu ... ben avec d'ailleurs tu y étais avec xxx sur ... heu ... de la formation*
739 *annuelle mais pareil sur des vidéos sur les gamins qui rentraient dans l'eau c'était à xxx non*
740 *c'était à xxx ou je sais plus ... enfin voilà sur des situations on se dit ... ah ben oui là qu'est ce*
741 *qui fonctionne qu'est ce qui fonctionne pas*

742 **Moi : et ça c'est des choses ?**

743 Gilles : *oui qui servent*

744 **Moi : dans ce type de formation c'est des choses ... heu ... que tu utilises**

745 Gilles : *oui y a ... y a des choses que j'utilise enfin voilà cette formation par rapport au*
746 *positionnement du corps aller chercher un anneau lesté aller récupérer remonter la gamine*
747 *qui était en rétro pédalage enfin c'est des choses qui me ... mais moi j'aurai besoin d'une ...*
748 *d'une formation*

749 **Moi : et c'est quoi que t'utilises par rapport à ... qu'est ce que tu ... qu'est ce qui pour**
750 **toi te semble important dans ce contenu ?**

751 Gilles : *ben c'est de voir ... c'est de voir c'est qui est là ... c'était par rapport à d'la à d'l'attendu*
752 *et par rapport à là ... le bassin était complètement aménagé ...hein ... y avait un toboggan qui*
753 *glissait dans l'eau y avait une rampe inclinée avec ...heu ... différents paliers de ... voilà...*
754 *j'peux rentrer j'peux sauter j'peux ...heu ... c'était de voir des situations vraiment concrètes*
755 *hein c'était de voir des choses vraiment ... heu ... heu voilà ça ça fonctionne ça ça fonctionne*
756 *pas ... je me souviens un moment donné elle essaye de plonger pis elle y arrive pas parce que*
757 *elle a mal mis sa tête elle recommence ... heu ... voilà c'est des choses qui ss sont parlantes*
758 *pour moi plus que du contenu purement théorique quoi c'est à dire ben voila un gamin il est*
759 *capable de sauter avec la tête la première en positionnant ... ça je le sais mais qu'est ce qu'on*
760 *fait et comment on fait pour qu'il arrive à le faire pour que y dépasse ses angoisses et qu'il*
761 *accepte quand même de rentrer dans l'eau ... heu ... comment j'aménage j'sais pas avec un*
762 *tapis avec un toboggan avec un... un ça c'est des choses que je ... je voilà que j'aimerais avoir*

763 **Moi : mais que tu n'as pas forcément dans le cadre de ces contenus de formation ?**

764 Gilles : *non*

765 **Moi : auxquels tu as pu avoir accès ?**

766 Gilles : *Non on a eu un magister aussi sur ... ben ... c'était ça ... j'te ...c'était un magister*
767 *qu'on a eu sur les activités aquatiques qu'était bien ... heu ... mais qu'aurais pour moi voilà...*
768 *j'aurais voulu pouvoir ne serait ce qu'être observateur sur une séance dire ben ça on en rêve*

769 *tous d'aller voir comment ça se fait chez les autres ... mais dire ben voilà là par exemple*

770 **Moi : on en rêve de tous de comment ?**

771 Gilles : *Non mais je sais pas je me dis par exemple j'vois le jeune collègue y me dit ah et pis*

772 *comment tu fais en lec ben j'lui dis ... ben viens moi je te montre ... enfin j'te montre c'que je*

773 *fais... j'dis pas que c'est bien mais au moins que tu te rendes compte de ce que c'est qu'une*

774 *classe de CP des gamins qui ne savent pas lire parce que lui il a des CE2 y me dit mais*

775 *comment on apprend à lire à des enfants enfin c'est le truc le plus improbable du monde enfin*

776 **Moi : et pour la natation c'est ... heu ...**

777 Gilles : *Et moi j'aurai besoin de ça moi j'aurai un ... un ... pas un tuto hein... mais j'aurais*

778 *besoin de voir des situations ... heu ... parlantes évidentes en me disant là voilà_... heu ... et*

779 *pis là il est positionné comme ça et pis qu'est ce que le maître a mis ... enfin qu'est ce que le*

780 *l'instit a fait ou l'enseignant le maître nageur et qu'est ce qui voilà et qu'est ce qui cherche à*

781 *faire au travers de cette séance et ... heu ... qu'est ce qu'on va développer et si ça bloque*

782 *qu'est ce qui peut mettre en place et qu'est ce qui l'a mis en place et qu'est ce que*

783 **Moi : et tu disais le ... le ... le ... la partie contenu théorique en quoi est ce qu'elle te ...**

784 **enfin qu'est ce qui dans cette partie là de la formation te questionne ou te convient pas**

785 **en fait ?**

786 Gilles : *ben c'est que c'est à mon sens parfois trop axé sur de la ... sur de la théorie c'est à*

787 *dire que ... heu heu ... mettre enfin les attendus c'est ça voilà y a henhenhen les attendus*

788 *institutionnels c'est ça y faut se mettre comme ci il faut faire ça voilà c'est bien faut le faire*

789 *mais y a toute une partie j'trouve prat prat pragmatique pratique qui ... qui manque tu vois*

790 *j'parlais ... on parlait de l'intervention du maître nageur t'es mal placé ... heu... ah oui j'suis*

791 *mal placé mais pourquoi j'suis mal placé enfin et ça c'est pas du pratique enfin c'est pas de la*

792 *théorie et où est ce que je me mets comment est ce que je me positionne heu j'me souviens de*

793 *la première séance de piscine que j'ai fait avec mes élèves à à j'étais à saint-Hippolyte donc*

794 *on montait sur le plateau à xxx ... à xxx le maître nageur m'avait dit mais ... heu ... les gamins*

795 *descendaient dans le bassin à l'échelle et y descendaient enfin pour moi y descendaient dans*

796 *le bassin donc je me suis jamais posé la question de savoir comment on descendait dans un*

797 *bassin puisque moi spontanément je descendais dos au bassin c'qui est la procédure experte*

798 *mais je me suis jamais posé la question ... y me dit mais les élèves y peuvent pas descendre*

799 *avec le ventre face au bassin et je voilà c'est des trucs qui sont p't'être évidents pour*

800 *quelqu'un qui ... qui sait faire ça ... comme moi je commencerais jamais par le oin en lecture*

801 *(rire) ... je commencerai toujours par des phonèmes simples ... heu ... et ben y a des trucs qui*
802 *sont peut être évidents et qui ne le sont pas*

803 **Moi : d'accord c'était cette première séance d'enseignement elle était particulière ?**

804 Gilles : *non pas spécialement parce que c'était une séan ... et pis j'avais un groupe d'ultra*
805 *débutants donc déjà rien que de les faire rentrer dans l'eau en soi c'était déjà une épreuve ...*
806 *(sourire) heu non... y avait rien de spécial mais y ...voilà y a des p'tites choses qui sont qui*
807 *ne relèvent pas de la théorie mais qui sont ... heu ... qui nous ... qui me s'rait nécessaire de*
808 *r'prendre de voir en tout cas de voir fonctionner en me disant bon ben la c'est ... tu vois là ce*
809 *groupe là y fonctionne ... y fonctionne bien ou ah ben tiens on a fait ça mais ... heu ... mais*
810 *ça fonctionne pas on on aménage d'une façon différente immédiatement ou alors ben est ce*
811 *que les élèves ont progressé ou pas progressé ... comment est ce qui peuvent s'en rendre*
812 *compte ... comment est ce que sur ...heu ... quelque chose d'assez détaillé enfin de ... sans*
813 *parler de guider mais d'assez détaillé pour que ... pour avoir une idée précise assez précise*
814 *de c'qui faut faire et quand même une vision globale de la progression et de la progressivité*
815 *des apprentissages sur ... heu ... ben pour le coup quatre ans enfin trois ans CE1 heu CP CE1*
816 *CMI pour voir si pis après le collège mais bon au moins dans l'im dans l'élémentaire pour*
817 *voir cette progression pis voir comment les élèves progressent*

818 **Moi : et par rapport à la natation comment tu ressens là tu dis à la fois du précis et du**
819 **global mais comment c'est quelque chose qui te questionne sur l'enseignement de la**
820 **natation ?**

821 Gilles : *ben oui mais comme tous les apprend ... enfin non c'est comme tous les apprentissages*
822 *les apprentissages y ne se ... enfin heu y ne sont mis en place que dans l'idée de ... de*
823 *d'atteindre les compétences attendus ... enfin les compétences la maîtrise attendue de ces*
824 *compétences ... heu ... le baba il n'a d'intérêt que s'il ne permet de de décoder ou d'encoder*
825 *et pis derrière d'y mettre du sens et donc de rentrer dans l'implicite d'un texte écrit et donc de*
826 *comprendre un me enfin*

827 **Moi : et le global en natation ce serait quoi ?**

828 Gilles : *Le global en natation de ... de remettre tout ça en natation ... j'pense que les élèves*
829 *soient capables de de nager ... heu ... voilà d'arriver à terme à se déplacer sans ... moi je*
830 *vois ça à la fin du CMI mais je me trompe peut être hein peut être à la fin du collège mais en*
831 *tout cas de voir ... de voir les élèves être capables de rentrer dans l'eau ... heu ... sans*
832 *appréhension et de se déplacer sur cinquante mètres en utilisant une forme de déplacement*

833 *qu'elle soit dorsale qu'elle soit ventrale mais en tout cas qu'y soit capable de se déplacer sur...*

834 **Moi** : **et cette perspective là c'est quelque chose qui te manque ?**

835 Gilles : *c'est un peu abscons*

836 **Moi** : **c'est à dire ?**

837 Gilles : *c'est un peu abscons c'est à dire je quand je vois mes élèves ou quand je vois les*

838 *élèves j'ai du mal à me dire que ... heu ... en huit huit fois trois en vingt quatre séances y*

839 *arriveront à la fin à faire ça à rentrer dans l'eau sans plus de ... voila sans forme ni procès et*

840 *d'faire ça sur cinquante mètres*

841 **Moi** : **et si je reprends un petit peu tout ça et je te remets dans la peau de toi élève**

842 Gilles : *hum*

843 **Moi** : **entre ce global et ce précis et entre ce entre ce théorique et ce pratique comment**

844 **est ce que t'étais toi élève par rapport aux apprentissages ?**

845 Gilles : *ben la théorie ... heu ... enfin moi j'ai des séances ... j'ai des des souvenirs ... heu ... y*

846 *a peu de souvenirs que je que je garde de l'école mais en tout cas je me souviens de ... des*

847 *séances de lecture on avait un tableau à scratch avec des étiquettes ... heu ... qu'était*

848 *purement théorique c'est à dire qu'on avait vraiment ... heu ... des sons il fallait les*

849 *mémoriser y avait des couleurs c'était la méthode en couleur donc on apprenait ... heu...*

850 *donc c'est ... c'est ... c'est ... j'ai un souvenir extrêmement précis de la salle de classe et de ce*

851 *tableau noir sur lequel y avait des des étiquettes où très vite j'ai ... voilà... y a eu très vite un*

852 *basculement sur ... heu ... bon ben j'ai compris comment ça fonctionne et donc je suis capable*

853 *de transposer sur ... heu ... les choses qu'on a pas encore vues sur ... heu ... c'que font les*

854 *élèves ... heu ... plutôt expert donc j'dirai qu'y a l'apport théorique il a été ... heu ... il a été*

855 *utile mais il a été assez vite dépassé après sur le ... sur la natation ... enfin sur le sport de*

856 *manière plus générale j'ai toujours eu un peu de un ... peu de comment je dirai pas de mal*

857 *mais un petit peu de de de confusion à voir vraiment le théorique dans le sport hormis le côté*

858 *très technique*

859 **Moi** : **c'est à dire ?**

860 Gilles : *ben les positionnements par exemple au foot ou au basket où il faut être là plutôt que*

861 *là parce que ça ... voilà la stratégie de jeu ... heu pfft ... moi ça me j'vais là où voilà où*

862 *j'pense moi intuitivement que c'est là que je suis le mieux placé (sourire) c'est pour ça*

863 *d'ailleurs que j'ai jamais de sports collectifs parce que j'pense que je suis archi nul ... heu ...*

864 *je ... j'vois j'ai du mal à ... à voir le théorique dans le ... dans le ... sauf dans le côté*

865 *technique au ski voilà on positionne de telle façon nanana ... en sport c'est pareil on ramène*
866 *les épaules on s'allonge hormis ces détails là je ... j'ai du mal à voir vraiment le ... le ...le... le*
867 *théorique là dedans je pense qu'on est plutôt sur du ... sur du ... sur du pratique en tout cas*
868 *moi c'est comme ça que je le pra que j'le pratique le pratique c'est à dire que je me dis ah ben*
869 *là tiens quand je suis en brasse coulée je m'aperçois que c'est quand même mieux quand ...*
870 *heu ... après est ce que c'est très académique ou est ce que c'est pas académique en tout cas*
871 *je m'aperçois que ma poussée sous l'eau elle est quand même plus intéressante quand mon*
872 *corps est comme ça quand mes mains sont positionnées et que voilà... que plutôt quand j'ai la*
873 *tête un peu relevée pis que je suis moins ...*

874 **Moi : et comment est ce que ça t'essaye de ... cette manière de fonctionner comment est**
875 **ce que tu ... t'essayes de la mettre en place dans ton rôle d'enseignant ?**

876 Gilles : *ouais ben je ... je ... j'essaie ... enfin j'essaye je ... je parlais de ... d'être à l'aise tout à*
877 *l'heure enfin d'être ... heu ... heu j'crois que ce ... ce que je voudrais peut être c'est essayer de*
878 *les ... d'ailleurs c'est pour ça que je prends plus le groupe A parce que je trouve qu'y sont*
879 *beaucoup trop heu... beaucoup trop fermés pas encore assez ouverts par rapport à c'qui*
880 *peuvent faire dans l'eau donc leur dire y a aucun risques quoi tu peux y aller je suis là je suis*
881 *pas loin ... enfin essayer de les mettre en confiance ... heu ... pour que on soit pas vraiment*
882 *dans le ... dans le ... le ... dans le théorique et qu'on soit dans le j'expérimente je me rends*
883 *compte que oui je peux flotter que je peux rester un certain temps en rétro pédalage sans être*
884 *complètement stressé et couler essayer ...appréhender les choses de manière plus intuitive*
885 *et moins moins formelle donc les activités qui sont mises ... heu ... progressivement pour*
886 *atteindre les les objectifs donc d'être moins dans le palier 1 y faut maîtriser les cinquante*
887 *mètres nanana c'est plus dans cette dans cette idée là c'est à dire d'expérimenter de se dire*
888 *ben je me laisse flotter ou*

889 **Moi : et intuitif c'est important pour toi**

890 Gilles : *j'trouve*

891 **Moi : dans le fonctionnement ?**

892 Gilles : *ouais*

893 **Moi : dans ton fonctionnement ?**

894 Gilles : *général y a ... y a beaucoup de choses qui se font ... heu ... les élèves en lecture enfin*
895 *on revient à la lecture mais ... heu ... dans tous les apprentissages c'est à dire on essaye et pis*
896 *ben tiens oui on le fait en lecture c'est à dire on se dit j'ai lu le début d'un mot heu j'sais pas*

897 *moi chaperon ben j'ai chat j'ai pe j'ai pas le on de rond chaper pfft ben oui mais ça parle de*
898 *quoi ben des trois petits cochons et du chaper ben p't'être chaperon ben oui mais on a quel*
899 *mot ben on a cochon qu'on a vu avant et pis on a caneton qu'on a fait pis on a ah on retrouve*
900 *le on enfin et on a quelque chose qui se construit heu comme ça c'est à dire j'ai pas toutes les*
901 *inférences pis chape chaperon ça va être chaperon rouge mais on a pas vu le ou on a pas vu*
902 *le ge oui mais on l'a vu dans et pis l'idée c'est c'est de construire un p'tit peu ça en lecture on*
903 *travaille sur les antonymes sur les les synonymes les homonymes et on fait des listes*

904 **Moi : et en natation cette intuition pour les élèves ?**

905 Gilles : (silence) *je ... je ... oui je les laisse j'dirai que je les laisse pratiquer ... enfin je les*
906 *laisse faire aussi beaucoup parce que de toute façon par la force du groupe de toute façon*
907 *j'suis obligé de les laisser s'essayer par eux mêmes ... heu ... c'qui manquera peut être c'est*
908 *justement ... heu ... la synthèse de tout ça c'est à dire dire un moment donné ben voilà t'as fait*
909 *ça t'as vu ça fonctionne bien maintenant moi je te guide pour que ben que tu tu voilà que tu*
910 *gagnes en efficacité et pis que t'atteignes quelque chose qui soit plus expert*

911 **Moi : Pourquoi ça manquera cette synthèse ?**

912 Gilles : *ben parce que je ... je le fais je pense que je le fais pas ... je le fais pas assez j'pense*
913 *que je n'apporte pas ... enfin on revient à ce qu'on disait tout à l'heure je pense que j'apporte*
914 *pas assez à mon avis de ... de ... heu ... de... de ...de ...de ...de technique de ... de ... voilà de*
915 *synthèse p't'être pas de technique mais de la synthèse à ce que les élèves sont capables ... heu*
916 *... de produire à un moment donné comme je peux le faire en lecture*

917 **Moi : et du coup le fait de pas apporter cette synthèse tu l'expliques comment ?**

918 Gilles : (silence) *ben par l'environnement je pense que je suis pas ... je gère ... je gère ... je ...*
919 *je y a beaucoup trop de choses en même temps pour que j'arrive à le faire ... moi j'dis pas que*
920 *voilà c'est ... c'est de la faute de l'extérieur j'pense que j'suis dans un environnement qui est*
921 *... entre la surveillance entre les groupes l'heure à gérer le ... le ... le ... c'que voilà ce que je*
922 *voudrais faire avancer un peu plus et pis ceux à qui je pourrais apporter justement cette*
923 *synthèse ben ça fait trop de contraintes d'un coup et que ... et qu'y faudrait presque faire une*
924 *séance après coup en les ayant filmer par exemple et pis par exemple en disant ben là c'était*
925 *bien et pis les reprendre en individuel et passer un temps en disant ben là voilà tu vois tu*
926 *pourrais t'allonger tu pourrais être un peu plus et je pense que je suis pas assez présent ...*
927 *enfin pas assez présent j'suis présent physiquement mais je suis pas assez disponible pour un*
928 *moment donné dire ah ben là voilà là t'as fait ça ou si je le fais c'est de nouveau trop intuitif*

929 *pour que ce soit vraiment à mon sens de l'apprentissage enfin formel que moi j'apporte le*
930 *côté ... heu ... expert de la chose ... bon je sais pas si c'est clair*

1 **Moi : Toi qu'est ce que tu aimes apprendre ?**

2 Gilles : moi ce que j'aime apprendre ... ben c'que j'aime apprendre heu ... ben tout ce qui est
3 ... hum c'est difficile ça ... les matières que j'aime apprendre .. c'que j'aime heu tout c'qui est
4 en ... pff .. alors déjà tout c'qui ... rien de scientifique rien de mathématique et rien de
5 scientifique ça c'est pas mon truc savoir que la terre tourne machin etc ... enfin c'est ... pour
6 moi c'est c'est bien assez abstrait heu ... hum tout ce qui ... j'sais pas plutôt heu plutôt en lien
7 avec l'histoire tu vois ... plutôt tout ce qui est sur un versant historique ce serait plutôt mon
8 truc heu ... (silence) plutôt oui sur oui ce serait ça ... plutôt sur heu ... voilà sur les les les
9 ...l'histoire ouais l'histoire de France en générale les interactions entre heu ...le le l'histoire
10 heu heu et pis le quotidien enfin l'histoire au travers du temps tu vois ... comment s'est
11 construit par exemple heu ... de la géopolitique au quinzième siècle et pis comment elle
12 nourrit derrière heu heu la politique de d'expansion de ... heu heu des crises luthériennes et
13 le développement du catholicisme enfin des ...voilà des choses qui seraient et qui expliquent
14 aujourd'hui un peu les fondements heu de la société enfin ... les les grandes bases de ...

15 **Moi : et dans ton activité professionnelle d'enseignant qu'est ce que tu aimes**
16 **apprendre ?**

17 Gilles : en tant qu'enseignant ce que j'aime apprendre heu qui couche avec qui (rire) non c'est
18 pas vrai ...qu'est ce que j'aime apprendreaux élèves ?

19 **Moi : toi en tant qu'enseignant**

20 Gilles : ah moi en tant qu'enseignant

21 **Moi : aux élèves si tu veux et pis toi en tant qu'enseignant**

22 Gilles : moi ce que j'aime bien apprendre aux élèves c'est heu ... bon la lecture j'ai un gros
23 gros truc en lecture je j'adore ça et pis de plus en plus tout ce qui est heu ... par rapport au
24 questionner le monde le vivant heu ... le le corps les a... voilà le monde du vivant tu vois on
25 avait des cétoines là récemment comment on peut heu ... comparer ça avec l'être humain en
26 terme de c'qui est différent c'qui c'qui les rapproche c'qui les différencie ... le règne animal
27 enfin voilà ça c'est quelque chose que j'aime bien heu ... c'que moi j'aime apprendre en tant
28 qu'enseignant heu ... ce serait plutôt dans le domaine des arts et de la culture heu en lien
29 avec ... ben là on a eu le magister sur justement le PEAC heu ce qu'on fait avec la ville au
30 travers d'interventions de professionnels en chant en musique en en art de manière générale
31 cinéma etc ... enfin on a un projet d'école qui est depuis ... ben depuis six ans maintenant
32 parce qu'on arrête pas de le reconduire sur heu ... la production écrite en lien avec les arts

33 *visuels c'est quelque chose qui ... ouais que j'aime que moi j'aime bien j'aime bien faire des*
34 *recherches là dessus me dire bon ben voilà on va voir tel film au ciné qu'est ce qui y a*
35 *d'intéressant heu .. parce qu'on a école et cinéma aussi on ... ça c'est quelque chose qui me*
36 *... ouais qui m'attire*

37 **Moi : et heu comment est ce que tu apprends toi ?**

38 Gilles : *oh ben alors ça c'est costaud ... ben je fais pas mal de recherche sur internet, j'veis*
39 *un petit peu au CRDP aussi sur heu des ouvrages plus spécifiques en fonction ... là on avait*
40 *un projet sur Thomas Trope et images animées avec le parcours culturel de la ville de xxx heu*
41 *... bon y avait pas grand-chose au CRDP qui était ... voilà c'est plutôt des parties des*
42 *paragraphes heu ... ou sur internet voir comme c'est traité y a pas mal de circos qui publient*
43 *... les académies de Strasbourg c'est plutôt bien fait y ont quand même pas mal de documents*
44 *heu et pis comme on est en lien avec école et cinéma heu ... aussi tout ce qui était ... eh ben*
45 *Canopée maintenant ça a changé c'est Nanouk mais voila des parc... des plates-formes*
46 *d'échanges de choses qui sont heu ... ou ou les collègues disent ben tiens on a travaillé là*
47 *dessus voilà comment on a exploré le truc*

48 **Moi : sur des initiatives que tu fais toi ?**

49 Gilles : *ah oui ben là on a le parcours culturel qui a été proposé sur magister mais bon moi*
50 *j'ai ... enfin j'ai on a on a du mal avec magister tous autant qu'on est ... j'trouve que heu heu*
51 *la la ça correspondait à c'qu'on travaillait puisque effectivement le parcours culturel on est*
52 *dans un projet d'école culturelle on est donc ... ça on a les progressions à faire donc j'dirai*
53 *que ça ça ça s'y prête bien ... on parlait on avait le climat scolaire par exemple ça*
54 *correspond à rien c'est à dire c'est quelque chose qui descend mais qui ne correspond pas à*
55 *un besoin de formation*

56 **Moi : mais quelle différence tu fais entre par exemple sur les parcours culturels le fait**
57 **d'avoir le magister et puis le fait toi éventuellement de sur le même média qui est un peu**
58 **à distance toi d'aller chercher des choses sur internet ?**

59 Gilles : *ben je ben le magister ça reste général puisque c'est quelque chose qui est destiné de*
60 *manière heu transversale à l'ensemble d'une d'un groupe hein ... c'est à dire aussi bien ma*
61 *collègue qui va travailler sur parcours culturel le ... avec les gallo-romains que sur le*
62 *parcours culturel avec heu la citoyenneté ... enfin j'dirai que c'est général quand tu fais des*
63 *recherches par rapport à ce que tu vas travailler ou ce que tu dois amener à tes élèves tu vas*
64 *le faire en fonction des besoins que toi tu estimes heu heu nécessaires ou les des apports que*

65 *tu penses légitimes par rapport à ce que tu vas travailler plus précisément heu ... tu vois dans*
66 *le parcours culturel par exemple y a tout une .. y a tout un début sur heu .. le discours de*
67 *Filipetti devant j'sais pas qui devant les députés ou devant les recteurs qui explique le bien*
68 *fondé de l'art enfin heu on remet pas en question ça pis je trouve que c'est quelque chose qui*
69 *n'apporte rien moi dans ma démarche d'enseignant c'est à dire que c'est pas parce que c'est*
70 *au programme que je le fais c'est parce que je pense que effectivement derrière y a y a une*
71 *légitimité par rapport à à ça et à l'enseigner aux élèves en tout cas à leur mettre le pied à*
72 *l'étrier par rapport à une démarche culturelle donc le discours de Filipetti il apporte rien*
73 *dans n'importe quel ... d'ailleurs quand je fais mes recherches j'ai le programme j'ai pas heu*
74 *ni le BO à côté de moi ni les circulaires qui ont cadré ni le rapport de tel ou tel médecin ou de*
75 *tel ou tel spécialiste qui vient corroborer le fait que oui y faut faire de l'art à l'école donc si tu*
76 *veux c'est un peu ça c'est à dire que je comprends que dans une offre de formation y faut*
77 *quelque chose de qui balaie de manière globale et pis qui prenne appui sur des textes*
78 *fondateurs sur heu .. sur la loi .. sur heu .. mais nous dans l'école on est plus sur un côté*
79 *pratique enfin technique que réellement sur quelque chose de de de de docte comme ça peut*
80 *l'être*

81 **Moi : c'est quoi technique pour toi ?**

82 *Gilles : ben par exemple là pour Thomas Trope c'était ne serait ce que comme on fabrique*
83 *quel matériel on a besoin heu .. de quoi y faut que je me prémunisse avant ma séance .. qu'est*
84 *ce qui faut que j'apporte .. est ce qu'y a des choses qui vont heu .. est ce qui faut que je*
85 *découpe du matériel spécifique donc ça peut être ça .. ça peut être aussi l'approche .. c'est à*
86 *dire au-delà de ça qu'est ce qu'on .. qu'est ce qu'on va travailler heu .. est ce que .. est ce que*
87 *on travaille .. par exemple y a tout une un principe au niveau de la perception de l'œil .. est*
88 *ce qu'on en parle à des élèves .. est ce qu'on en parle pas heu .. est ce que les élèves doivent y*
89 *être sensibles doivent pas y être sensibles comment on passe d'une étape à l'autre comment on*
90 *fait les transitions heu .. c'est dans ce sens là le côté pratique technique quoi technique de la*
91 *classe quoi*

92 **Moi : et toi en tant qu'élève t'apprenais comment ?**

93 *Gilles : hen (silence) j'ai plutôt heu .. j'dirai plutôt .. j'dirai que c'était plutôt facile sauf en*
94 *scientifique et en math j'ai jamais été trop trop heu .. voilà c'est pas un truc qui m'a .. qui me*
95 *passionne vraiment donc je pense que ça (sourire) m'a jamais trop servi .. j'pense que c'était*
96 *assez facile jusqu' à ce que le niveau augmente enfin comme on disait en cours de la scolarité*

97 forcément les marches à à les étapes à franchir sont sont plus importantes donc
98 nécessairement heu .. c'est y avait plus de travail mais j'dirai que j'ai toujours été quelqu'un
99 de studieux donc quelque part ..

100 **Moi : et sur la manière d'apprendre ?**

101 Gilles : et moi j'ai .. je je je lisais beaucoup enfin par le canal on avait peu de manipulations
102 de mon souvenir on était beaucoup sur .. ben du transversal quoi on fait et pis on rece .. moi je
103 recevais le .. on le travaillait sur des exercices sur des rituels sur heu .. mais .. ben pis bon on
104 avait pas accès à l'image ou très peu quoi enfin on était .. on avait une salle info mais enfin
105 bon on en avait parlé déjà hein qui était ...

106 **Moi : donc sur quelque chose d'assez théorique ?**

107 Gilles : ah oui oui oui ... ah oui nous on restait sur .. on apprenait les .. enfin moi je me
108 souviens de leçons heu préfabriquées quoi ... vivants non vivants heu ... enfin des trucs je ...
109 le corps humain y avait ça ... ça ça y fallait apprendre les mots ...enfin on était pas sur
110 quelque chose de ... on était pas du tout sur quelque chose de de de pratique quoi

111 **Moi : et par apport à tout ça comment est ce que tu en tiens compte dans ton
112 enseignement avec tes élèves ?**

113 Gilles : ben moi je reste j'pense dans un enseignement qui est pas forcément toujours très
114 pratique pour revenir au mot voila ... j'pense que effectivement j'apporte des trucs mais y a
115 quand même une partie ... moi j'ai quand même une très grande j'pense prégnance de ce qui
116 été fait auparavant et donc dans le modèle que je peux que je peux donner à mes élèves je
117 reste quand même dans un

118 **Moi : quand tu dis c'qui a été fait auparavant ?**

119 Gilles : par rapport à moi ... enfin dans ma posture d'élève je trouve que je .. que je reproduis
120 quand même ce ce schéma là ... après y a aussi la difficulté de de gestion de classe pas pas
121 que dans l'enseignement de la piscine (rire) pas que en sport de manière générale les activités
122 avec heu ... j'en fais .. on fait de la manipulation .. on était sur la monnaie là par exemple des
123 échanges ... des terme à terme on a travaillé sur la dizaine on a beaucoup manipulé ... après
124 on a beaucoup manipulé je pense que se .. que ça pourrait être largement plus développé je
125 pourrais encore en faire ... enfin quand je vois en maternelle mon fils qu'est en maternelle la
126 la la facilité avec laquelle ça se passe et la façon dont les choses se se déroulent en
127 maternelle ... moi j'ai pas cette facilité là ... c'est à dire qu'y à un moment donné on revient
128 quand même heu ... je suis plus à l'aise je dirai dans du ... dans du technique dans du

129 *théorique*

130 **Moi** : qu'est ce que tu en dis du fait que dans ta manière d'enseigner tu es plutôt sur ce
131 modèle là et en même temps quand tu te retrouves en situation de formation d'avoir
132 besoin de choses pratiques ?

133 Gilles : oui parce que je pense que la ... enfin on moi je trouve que c'est justement ça ... c'est
134 qu'on a beaucoup de théorie et pas beaucoup de pratique ... c'est à dire que on en avait parlé
135 aussi moi j'aimerais bien que... pouvoir avoir un stage d'observation dans une classe où il y a
136 beaucoup de manipulation où heu l'enseignant il a des CP et pis heu il a une salle ... deux
137 salles ... enfin j'avais vu ça à Fribourg y a hyper longtemps parce que c'était une école
138 Montessori j'avais fait mon stage de PE1 PE2 heu c'était Freinet Montessori bon l'institut
139 c'était Montessori et c'est vrai que c'était c'était que ... complètement inédit quoi les gamins
140 étaient par terre sous les tables avec des bouquins y en avait qui étaient dans une salle avec à
141 côté ... bon c'était une salle avec des paravents donc elle tirait un paravent en cloison donc
142 elle séparait la classe en deux y avait un espace avec tapis ... heu les gamins étaient
143 beaucoup dans le jeu dans l'in dans l'informel et pis derrière y avait un côté théorique qui
144 était très très discret heu ... dans la formation telle qu'on l'a elle est à mon avis pas assez
145 pratique quoi pas assez heu ... pas assez tangible quoi ... c'est à dire on nous dit bon ben
146 voilà ce à quoi il faut que vous arriviez des progressions des machins des outils communs des
147 ok d'accord mais au service de quoi au final au service de la classe au service de ce qu'on
148 va y faire et de la façon dont on va le faire quoi heu (silence) ... j'trouve que ça ça manque et
149 pis donc forcément j'ai du mal à passer moi le le cap et donc à ... et donc quand je dis je fais
150 des recherches oui c'est plus par rapport à ça ... c'est à dire dire à un moment donné les
151 élèves sont acteurs y sont ... y se mobilisent par rapport à quelque chose y font ... j'vois ma
152 collègue de CM2 alors y sont en CM2 donc c'est peut être plus facile mais en CM2 elle a
153 ..elle est plus là dedans quoi les élèves ont des ... ont des espèces d'ateliers y tournent y vont
154 sur les ordi y passent machin enfin voilà... y a une espèce de truc qui se fait un peu
155 spontanément moi j'ai pas cette spontanéité là par exemple voilà

156 **Moi** : et ça te ...

157 Gilles : non moi ça ne me perturbe pas mais des fois je me dis on a vingt ... j'ai vingt six
158 élèves vingt sept heu ... ben y passent pas tous par les mêmes heu ... y en a certainement qui
159 se .. qui sont .. pour qui ça ne va pas .. enfin pour qui la .. enfin le fonctionnement est pas
160 optimal quoi heu .. dans l'idée y a pas de heu .. j'en laisse pas sur le bord du chemin heu .. là

161 au mois de février ont voit d'ailleurs la classe se rassemble enfin qu'y a vraiment le noyau qui
162 se dessine et pis que l'idée c'est les satellites quoi c'est ceux qui sont trop trop loin (rire) qu'il
163 faut ramener justement autour du noyau pour pas qui soient .. pour pas qui soient pas éjectés
164 quoi ... donc heu ça fonctionne pas trop mal parce que dans l'idée y ... voilà y a des élèves
165 qui sont effectivement en difficulté mais y sont pas ... voila y sont pas trop loin donc on arrive
166 encore à les rattacher y voila ... y sont dans la combinatoire ... y commencent à ... ou en
167 mathématiques on voit que la logique commence à s'installer même si tout n'est pas en place
168 mais je me dis même pour ces gamins là c'est peut être la ... ma façon de fonctionner de ...
169 ma pédagogie qu'est peut être pas adaptée tu vois ... qu'est peut être pas heu ... et que le
170 réajustement y devrait peut être aussi de mon côté ... du leur mais ça on a mis en place le
171 RASED on a mis en place le psychologue on a mis en place des convocations de parents enfin
172 on a mis la différenciation les APC mais peut être que aussi voila ce serait nécessaire qu'y ai
173 un autre ... une alternative quoi .. pour moi me dire à ce moment là ben là ça passe pas donc
174 hop je peux passer sur aut ... un peu comme à la piscine quoi ça bloque tu te retr ... hop
175 j'peux j'peux rebondir sur autre chose quoi ... c'que j'ai parfois du mal à faire ... c'qu'est plus
176 facile quand même en lecture lalala mais voila que j'ai plus de mal à faire

177 **Moi : et et ça par rapport à la formation ?**

178 Gilles : ben je crois qu'y manque toujours moi en formation un volet ... un volet pratique
179 quoi ... un volet pratico pratique même si la tendance va pas ... va au mieux ... va vers du
180 mieux c'est à dire qu'on nous ... on nous présente j'trouve ... ben dans le parcours culturel là
181 ... bon ça reste des supports écrits on voit pas comment la leçon a été faite comment
182 l'enseignant heu on arrive à la trace finale si tu veux mais heu ... ce serait intéressant
183 d'ailleurs de voir heu ... voila quel est le le le le point de départ ou à quel moment on en est
184 dans la progression ... c'est à dire est ce que le spectacle est mis à la fin au départ heu ...
185 qu'est ce qu'on a travaillé dans quel champ ça entre ... ça va un peu mieux ... c'est à dire
186 qu'on est plus dans du concret dans du du dans du mais ça reste quand même je trouve très ...
187 assez abscons quoi a... ssez loin de ce qu'on ... tu vois c'est comme les comme quand on filme
188 des groupes de de d'élèves bon y a dix élèves y a pas de bruit dans la classe ... y a ... y a
189 vingt six élèves pardon ... pis tu vois la maîtresse qui travaille avec cinq ou six élèves pis qui
190 dit ... pis on te dit ben voilà y faut que vous échangeiez ... oui sauf que on a pas cinq ou six
191 élèves quoi ... on en a vingt et pis qu'on est tout seul dans la classe pis pendant ce temps là
192 les vingt autres y font quoi alors on différencie on est sur une phase de jeu mais y a déjà

193 beaucoup plus de bruit heu ... y faut avoir les yeux partout parce que y a l'autre qui grimpe
194 sur la table y a machin qui ... enfin donc c'est ... c'est ça qui manque c'est à dire que oui dans
195 la théorie on y revient c'est facile de prendre un groupe de cinq élèves en APC c'est super
196 simple de prendre cinq élèves faire de la manipulation de sortir des cubes les ranger heu ...
197 d'installer son matériel de ... c'est comme peinture quoi c'est facile quand t'as cinq élèves
198 quand t'en as vingt six pis qu'y faut gérer le matériel qu'y faut gérer l'installation qu'y faut
199 gérer le ... ben c'est pas ... c'est pas évident quoi ...c'est pas ... et donc ça ... ça manque de
200 voilà... ça manque de ... j'trouve de concret ... de c'qui se passe dans une classe quoi

201 **Moi : et tu penses qu'une formation pourrait apporter ces éléments là ?**

202 Gilles : je suis pas sur mais en tout cas elle pourrait amener à réfléchir sur ... c'est à dire
203 bon ben voilà je fais cette activité ... quel est son but ... quelle est sa finalité à ... c'est le ...
204 c'qui se fait en formation mais au delà de ça quelle gestion j'ai de tout ça comment j'l'anticipe
205 comment j'le programme comment j'le conçois dans ... tangiblement dans la classe qu'est ce
206 que heu ... quels sont les petits trucs ... tu vois j'ai une collègue par exemple qui est venu
207 lundi je dirai pas d'où elle vient on lui a installé un VPI alors la pauvre on lui a collé le VPI
208 parce que l'école était voilà...elle est dans une école où ben visiblement y a pas eu de travail
209 qu'a été fait de manière transversale ou si ça a été fait ... elle prend ses fonctions cette année
210 heu ... elle a une soixantaine d'année on lui a collé le truc elle elle demande de l'aide on lui
211 dit ben ouais mais non c'est pas programmé cette année débrouille toi avec c'que t'as donc
212 elle me dit ben j'ai un outil qu'a l'air super sauf que pour l'instant il a juste l'air super (rires)
213 parce que moi je sais pas comment l'utiliser heu ... si ce n'est en tant que vidéo projecteur
214 mais j'ai pas de truc quoi ... comment je ... heu travailler avec des étiquettes ... elle a des CP
215 comment je peux faire comment je peux ben je dis passe et je te montrerai donc elle est venue
216 ... elle travaille pas lundi matin elle est venue dans la classe elle a regardé parce que ...
217 parce que elle a besoin de de ça ... c'est à dire comment je peux faire mes étiquettes comment
218 je peux les décaler ... est ce que ça fonctionne avec les gamins comment ça ... heu voilà...
219 elle est ressortie avec heu ... en me disant oh ben c'était super je reviendrai mais j'ai déjà
220 plein d'idées pleins de pistes pleins de trucs des sites que je peux utiliser où y a déjà des trucs
221 prêts mais en parallèle aussi des façons de fonctionner heu ... ah pis tu fais comme ça ben
222 oui j'ai pas pensé et puis moi je fais si ... bon ben voilà c'est dans ce sens là

223 **Moi : je traduis cela comme une idée de compagnonnage**

224 Gilles : un peu ouais

225 **Moi : Toi c'est quelque chose qui te semble ...**

226 Gilles : ouais je trouve que c'est pas comme les directeurs ... tu sais la dir ... moi j'étais
227 tuteur de directeur y a ... enfin tuteur accompagnateur c'est pas ... y a deux ans avec la
228 directrice de xxx qui m'appelait de temps en temps ... qui me dit ben voilà je suis coincée là
229 ... la cour est pas fermée est ce que c'est normal heu ... y manque du grillage heu ... y a tel
230 truc ... j'étais allé à xxx ... je suis allé à xxx deux fois ... deux ou trois fois ... trois fois heu ...
231 pour voir un petit peu la configuration des locaux si y a des trucs à changer si heu ... tu vois
232 avec mon expérience ... j'dis pas que voilà ... donc y a des trucs qui ont vu le jour y a des
233 trucs bon qui sont en travail avec la mairie ... y a des choses qui sont hé ... voilà j'trouve que
234 c'est ... c'est pas mal ... je vois les jeunes qui sont en formation par exemple y a xxx xxx qui
235 vient à côté heu ... ben elle est .. elle est de bon conseil quoi des fois tu vois elle dit aux
236 jeunes y a si y a ça ben t'as fais si t'as fait ça oui mais tu pourrais ... est ce que t'as pensé
237 hein ... donc tu le vois qui heu ... le lendemain ou le surlendemain qui a changé des trucs
238 quoi qui réajuste qui ... plus dans l'idée d'accompagnement dire ben tiens j'ai un besoin
239 spécifique heu ... j'trouve que c'est plus ... j'ai ... c'est plus en terme de ... d'individuel quoi
240 en terme de ... ou peut être de petit niveau ... mais dire peut être nous on a deux CP ... dire
241 ben on fait ça pour les deux CP parce qu'on est sur des progressions communes on a la même
242 méthode voilà... mais je ... voilà je pense que ce serait plus dans ce sens là ... à mon avis

243 **Moi : je reviens sur heu les formations natation de l'année dernière de quoi tu te**
244 **souviens des différents temps de ces formations ?**

245 Gilles : je me souviens très bien des vidéos vous aviez pris à la piscine de xxx lors de la
246 première formation vous nous avez présenté tout un ensemble de photos de la gamine qui va
247 chercher les anneaux au fond enfin ... le bassin était complètement aménagé et puis elle
248 descendait ... elle va ... elle est toute seule elle est filmée dans le bassin etc ... donc on voit ...
249 on voit pas les autres on sait pas (sourire) hein ... tu vois c'est toujours la gestion du groupe
250 mais on la voit effectivement qui descend ... qui va chercher les anneaux qui heu ... qui qui
251 qui ... l'activité qui se déroule et pis justement c'qui c'qui fonctionne c'qui fonctionne pas
252 pourquoi comment voilà à ... c'est quelque chose dont je le souviens

253 **Moi : et est ce que tu te souviens d'autres choses ?**

254 Gilles : (silence)

255 **Moi : Et alors pourquoi de ça en particulier ?**

256 Gilles : ben parce que je me suis d ... ben parce que je me suis vu observer cette gamine ...

257 *c't'a dire que j'étais dans le positionnement où je me disais ben ouais là pour le coup ça*
258 *marche pas ... c'que j'ai beaucoup de mal à faire dans ma ... dans mon groupe ... c't'à dire*
259 *que heu ... j'y pense j'y ai pensé aussi là en for ... là en y étant en disant quand je gère mon*
260 *groupe là qui passe un par un etc ... qu'est ce que je regarde ... qu'est ce que je dois regarder*
261 *et qu'est ce qui fait que ça fonctionne ou que ça fonctionne pas dans le groupe heu ... on en*
262 *avait parlé d'ailleurs la tête etc ... j'trouvais que là de voir cette gamine dans l'eau c'était ...*
263 *c'était facile à observer ce que j'ai beaucoup de mal à faire je trouve dans heu ... dans le*
264 *groupe ... enfin dans le groupe à la piscine quoi là c'était évident parce qu'on voyait qu'elle*
265 *... parce que heu ... c'était évident qu'à un moment donné elle avait du mal à cause de son*
266 *positionnement du corps de heu ... d'atteindre les objectifs qu'étaient ... bon elle savait tout*
267 *faire à priori ou quasiment tout faire heu ... donc c'était ... c'était une approche heu heu*
268 *(silence) ... qui me pl ... qui me parle ... enfin qui répondait à une besoin j'pense de ce que*
269 *j'aurai voulu pouvoir faire dans dans ... en situation concrète donc on revient à du pratique*
270 *... c'est à dire j'aurais voulu pouvoir transposer c'qu'on voyait là ... dire ben pourquoi ça*
271 *marche pas pourquoi ... quelle aide on va pouvoir lui ..._à pro ... lui amener et qu'est ce que*
272 *moi je peux ... comment je pourrais le transposer avec mes ... avec mes douze quatorze*
273 *élèves dans ... quand je vais à la piscine quoi*

274 **Moi : et par rapport à ce souvenir et cet intérêt t'as trouvé des réponses dans ton**
275 **contexte à toi ?**

276 Gilles : *non mais ça ... non mais ça ... c'est le mot à la mode ... ça a amené une focale*
277 *différente sur ta séance c'est à dire que tu l'as à l'esprit que effectivement y a un critère de*
278 *réussite et que ce critère là doit être atteint mais qu'y a une technique une technicité pour*
279 *pour atteindre l'objectif heu ... là heu ... je trouve que y avait une focale qui était posée c'est*
280 *à dire dire y faut que ... y faut que j'l'ai à l'esprit tout le temps c'est à dire comment est ce que*
281 *je me positionne ... comment est ce que je suis dans mon objectif pour que ben ça fonctionne*
282 *et qu'y ait pas un raté et que le gamin galère pas et que à la fin il ait pas compris pourquoi ça*
283 *fonctionnait pas et que moi non plus d'ailleurs ... que je ... tu vois parce qu'on est trop dans*
284 *l'activité et pas assez dans ce temps là d'observation dans ce voila ... de prendre du temps*
285 *pour chacun pis dire attention là t'es pas bien positionné ou attention ...*

286 **Moi : et qu'est ce que tu n'as pas apprécié ou aimé dans ces ... qu'est ce que tu n'as pas**
287 **aimé dans ces temps de formation natation ?**

288 Gilles : *(long silence) ben pas aimé j'en sais rien ... après est ce que in fine ça m'a apporté*

289 *quelque chose d'autre ben je dirai rien parce que tu vois j'en garde pas un ... c'que je garde*
290 *c'est ça ... c'est à dire ce ce ce point là parce que c'était un point d'entrée qui me semblait*
291 *intéressant dans ma pratique après ce qu'y avait autour pis les activités aquatiques et tout ça*
292 *moi je l'ai dit j'utilise beaucoup le document d'accompagnement des piscines de xxx là ...*
293 *enfin le ... c'qui m'aide à préparer c'est le document c'est pas ma bible de la piscine mais pas*
294 *loin j'utilise beaucoup beaucoup beaucoup ça ... après est ce que la formation en tant que tel*
295 *m'a apporté plus que ce document là ... hum j'suis pas sur parce qu'au final j'utilise toujours*
296 *les mêmes ... ou enfin toujours cet outil là et j'ai pas l'impression hormis cette hein ... cette*
297 *entrée dont je parlais j'ai pas l'impression d'avoir eu une un apport spécifique ... enfin tu*
298 *vois d'avoir complètement changé ma façon de procéder et de ... et d'avoir levé tous les*
299 *problèmes t'as dû le voir (rires) ... d'avoir levé tous les problèmes toutes les difficultés à la*
300 *piscine quoi ... pis de me dire hein ... voi ... et pis tralala*

301 **Moi : et par rapport au document support qui est celui du projet de la piscine de xxx heu**
302 **est ce que tu dis que tu l'utilises beaucoup est ce que par rapport à ce document ça a**
303 **changé ta manière de fonctionner en natation entre avant et après ce document ?**

304 Gilles : *ah ouais je trouve que c'est beaucoup plus précis ... je j'ai j'ai des objectifs qui sont*
305 *beaucoup plus heu ... précis et j'travaille des compétences qui sont aussi beaucoup plus*
306 *ciblées ... j'trouve que c'est un document qui apporte heu heu ...*

307 **Moi : c'est quoi pour toi le précis en natation?**

308 Gilles : *ouais ben je reste sur le côté technique parce que je pense qu'y a toujours quand*
309 *même cette technique ... c'est à dire que si le si le corps est pas bien posé*

310 **Moi : la technique c'est le précis ?**

311 Gilles : *ouais j'trouve qu'y a voilà ... y a une façon de se positionner ... y a une façon de*
312 *d'être ... enfin une posture qui fait qu'à un moment donné heu ... tu tu tu ... c'est concluant ou*
313 *c'est pas concluant ... enfin t'arrives à nager ou à pas nager ou en tout cas c'est moins ...*
314 *c'est moins consommateur énergivore ou c'est moins heu ... moi c'est pour ça que je me dis*
315 *les étapes enfin dans la façon dont je perçois le truc je suis peut être complètement à côté y a*
316 *des étapes à mon avis indispensables à ... à acquérir à asseoir chez les élèves pour que au*
317 *travers de l'ensemble voilà... de trucs on arrive à un peu comme une montre quoi on arrive*
318 *au final à ce que ça fonctionne et que ça prenne pas de retard bon là je demande pas à ce que*
319 *ce soit ça (sourire) ... mais qu'en tout cas ben y ait moins ... moins d'appréhension et pis qu'y*
320 *soient capables à un moment donné avec leur corps ben d'explorer le milieu aquatique quoi*

321 *mais bien ... sans appréhension*

322 **Moi : dans les entretiens précédents tu faisais référence au précis et au global c'est quoi**
323 **pour toi le global en natation ?**

324 *Gilles : c'est comme l'image de la montre quoi c'est tous les rouages et une fois que tout est*
325 *positionné ben que tout fonctionne ensemble et pis que ça fonctionne bien ... c'est à dire le*
326 *savoir nager ... je dirai c'est le ... c'est le le le palier du collège enfin là où les élèves sont*
327 *capables de se déplacer sur heu ... cinquante mètres heu ventral dorsal enfin ... je j'ai plus*
328 *exactement le ... et pis qui sont ben voilà... qui sont en mesure comme dans le groupe des des*
329 *CM2 là qui sont ...*

330 **Moi : et comment ce précis et global tu le heu ... tu le ressens tu le perçois tu l'envisages**
331 **dans tes séances natation entre l'objectif de cycle et la situation d'apprentissage**

332 *Gilles : ben moi j'ai mon ... j'ai un groupe plutôt débutant donc je reste sur des objectifs déjà*
333 *de voilà... de de d'approcher le milieu de l'eau mais d'essayer aussi de comprendre que le ...*
334 *la façon dont je ... dont le corps va répondre dans l'eau ... ma tête va être mise etc répond*
335 *aussi à une posture générale de ... heu du corps en entier donc de la façon dont je vais heu*
336 *heu ... dont je vais me positionner donc je suis plutôt sur ce versant là ... après sur la partie*
337 *heu ... plutôt technique technicité ... je je je laisserai plutôt ça au maître nageur après en me*
338 *disant y a un moment ou y a une étape où comme les gamins qui annoncent ... qui d'un seul*
339 *coup deviennent lecteurs y a une étape qui se fait naturellement en lecture parce que je les ai*
340 *tout le temps et qu'à un moment donné à force de répétition d'entraînement heu on y arrive*
341 *heu ... sur huit séances on en est pas là et je pense que l'année d'après quand le groupe passe*
342 *dans le groupe C pour la plupart enfin ... évolue dans les pratiques de la natation ... les*
343 *choses se mettent tout doucement en place pour atteindre tout doucement le global (silence)*
344 *... mais doucement enfin voilà... moi j'apporte une partie de ... qui me semble important sur*
345 *justement la façon dont on va se poser dans l'eau dont on doit heu ... dont on peut aussi heu*
346 *... être à l'aise dans l'eau hein ... c'est à dire si on est complètement crispé complètement en*
347 *boule ben forcément on peut pas à un moment donné heu heu voilà... plus on se déplie plus*
348 *on se déploie plus on est à l'aise moins on panique plus c'est facile d'être dans l'eau plus heu*
349 *... plus on flotte plus on on apprécie le ... et moins les gestes sont coûteux et voilà... mais*
350 *pour ça y faut quand même ben apporter un certain nombre de choses quoi ... c'est à dire*
351 *effectivement faut se déployer faut accepter de s'allonger faut heu voilà... la tête est*
352 *importante le la façon dont le dos va être cambré ou pas enfin*

353 **Moi: et si je fais le parallèle avec la formation heu ... ce serait quoi le précis et le global**
354 **heu ...sur des temps de formation ?**

355 *Gilles: ben je pense que le précis sur des temps des formation ça pourrait être heu heu ...*
356 *alors après heu c'est peut être trop abscons mais heu ... j'pense que y aurait ... enfin pour moi*
357 *c'que je verrai d'intéressant c'est d'avoir heu ... d'avoir déjà un un ... une idée des quatre ...*
358 *des quatre niveaux qu'est ce qu'on fait dans le groupe A ... qu'est ce qu'on fait dans le groupe*
359 *B ... qu'est ce qu'on fait dans le groupe C ... qu'est ce qu'on fait dans le groupe D ou qu'est ce*
360 *qu'on est en mesure d'attendre sur un gamin qui n'est jamais allé à la piscine ... c'est pas*
361 *groupe A B C ou D ... un gamin qui pratique mais le dimanche matin avec ses parents heu ...*
362 *qu'a encore les brassards la plupart du temps ... un gamin qui commence à se débrouiller ...*
363 *c'est à dire que voilà y ... il a pas tout compris mais bon ça se met et pis le gamin qui est*
364 *plutôt bien avancé pis qui est à la limite d'être expert quoi ... pis là heu avoir heu voila ...*
365 *quatre entrées différentes et pis dire bon ben si vous êtes dans ce groupe là heu ... qu'est ce*
366 *qu'on pourrait pratiquement envisager dans le groupe A ... c'est à dire heu heu*
367 *quel (charabia) ... quelles vont être les appréhensions de ces gamins ... c'est à dire heu qu'est*
368 *ce qui va leur poser problème heu est ce qu'y a des séances en amont heu ... avant la*
369 *piscine ... est ce qu'il faut aller parce qu'ils connaissent pas du tout l'endroit heu ... qu'est ce*
370 *qui va leur poser effectivement problème ... est ce qu'il fait froid est ce qu'il fait chaud ... est*
371 *ce que le fait que ce soit si grand ça pose problème heu ... quel est matériel dont il va y avoir*
372 *besoin ... est ce que je vais avoir besoin de planches est ce que je vais avoir besoin de*
373 *ceintures est ce que je vais avoir besoin que des flotteurs est ce que je vais avoir besoin de*
374 *cerceaux est ce que je vais avoir besoin d'anneaux est ce que la cage faut que je la mette en*
375 *place tout de suite est ce qui faut que je coince la perche dans la planche enfin voila ... dans*
376 *le groupe B le même truc dans le groupe C ... là le gamin qui est à ce moment là de*
377 *l'apprentissage et pis qui doit passer ... enfin qui qui ... à qui y manque rien ... qu'est ce que*
378 *je vais pouvoir lui apporter ... est ce qu'il faut que j'aie le relais par une planche ou est ce*
379 *qu'il faut pas que je l'aie ... est ce que heu les flotteurs ou la frite ... est ce que c'est utile voilà*
380 *... j'trouve que là ... alors on est sur du très ... peut être trop concret mais en tout cas sur un*
381 *peu des groupes de besoin des voilà ... de se dire ben si je prends tel groupe ou si j'ai tel*
382 *groupe ou si ... ou justement de s'essayer et de dire ben est ce que c'est aussi facile d'avoir le*
383 *groupe A que d'avoir le groupe B que le groupe C ou que le groupe D mais si je suis dans le*
384 *groupe D heu ... souvent ça fait peur parce qu'on se dit ben c'est c'est ultra technique il faut*

385 nananana ... en même temps est ce que c'est vraiment ça ... est ce que dans ce groupe là ...
386 est ce que dans le groupe des élèves qui sont à la limite de voilà ... entre le bien nager et le
387 très bien nager qu'est ce qu'on peut leur apporter comment on peut faire qu'est ce que ... on a
388 huit séances quelle est l'étape pour voilà... j'trouve que c'est un peu ça qui manque quand
389 on prépare les séances de piscine ... moi je préss je préss je prépare mes séances pour le pour
390 le groupe B ... c'est à dire que pour ce groupe là sans considérer l'ensemble de
391 l'apprentissage heu ... comme quand j'ai des CP bien sur que je je les prépare en lecture etc
392 ... que je pense que l'année prochaine ils vont avoir du CE1 pis qu'y vont préparer aussi

393 **Moi : donc en formation t'aurais besoin plus de global, de précis ?**

394 Gilles : ben les deux en fait j'aurai besoin d'avoir une ... j'pense qu'y aurait ... enfin pour moi
395 je le vois ... moi je verrai bien quatre groupes pour justement que tout le monde est l'idée de
396 ce qui se fait dans les quatre groupes mais que dans chacun de ces quatre groupes y ait un ...
397 ben je l'ai dit quelque chose de précis pour chaque groupe quoi ... c'est à dire le groupe des
398 débutants heu ... problèmes solutions enfin c'est pas ça heu (rires) ... c'est une colonne avec
399 avantages inconvénients non ... une colonne avec c'qui c'qui va poser problème les outils à
400 ma disposition par exemple ... pis comment ces outils peuvent inter agir pour quel objectif
401 pour quelles compétences mais pour quel objectif ... pis derrière ben ça va nous amener tout
402 doucement au groupe B avec le même truc c'est à dire de ... à ...où y partent quels sont les
403 les problèmes s'il y en a quelles sont les facilités s'il y en a ... et pis justement quels outils
404 quelles démarches quels objectifs et pis pis ... comme ça on balaie on est sur sur une vision
405 globale du truc mais avec voilà des points d'entrée qui sont en fonction de ce qu'on va
406 pratiquer dans le groupe parce que mes élèves quand ils sont dans le groupe C ou dans le
407 groupe D ben je sais ... ben je sais pas ... je me doute de c'qu'y font ... je les vois mais j'ai pas
408 d'idée précise de ce qui est pratiqué dans chacun de ces groupes quoi (silence) tu vois ...
409 donc heu ... je vois en final ben c'est acquis non acquis bon ben d'accord bon ben voilà...
410 mais j'ai pas de vision sur ce qui ... sur ... de là où ils sont partis pis de là où ils sont arrivés
411 parce que je les ai pas eu dans mon groupe donc au final je me rends pas bien compte

412 **Moi : Je reviens à la question de la lecture t'as eu t'as fait de stages de lecture ?**

413 Gilles : Un heu ... un au tt alors super hein ... avec madame xxx

414 **Moi : Quel souvenir tu en as ?**

415 Gilles : Ah alors super c'était trois semaines à l'époque on avait trois semaines c'était
416 vachement bien c'était au mois de juin ... c'était super on avait des remplaçants tout le monde

417 *était remplacé et c'était ah ... c'était formidable ... enfin moi j'en garde un souvenir ... c'était*
418 *au tout début de carrière donc c'était après l'iufm j'avais la première année où j'ai commencé*
419 *j'ai eu un CP d'entrée de jeu et là donc j'étais en formation initiale enfin ... c'était stagiaire*
420 *donc j'avais pas de formation c'est la deuxième année donc en 2006 2007 non 2005 2006 ça*
421 *devait être au mois de juin 2006 peut être 2005 enfin bon voila ... c'était quand même y assez*
422 *longtemps et et pour le coup j'ai gardé plein plein de trucs de ... ça c'était des trucs hyper*
423 *concrets je me souviens de l'écriture par exemple comment on apprend aux élèves à écrire ...*
424 *enfin co ... qu'est ce qu'on leur dit qu'est ce qu'on ... que je garde encore aujourd'hui ... c'est*
425 *à dire la façon dont on a de former les lettres et tout ça elle date de cette époque là ... et qu'on*
426 *d'ailleurs et que j'ai importé ici (sourire) pour le CP en maternelle ... enfin la façon heu*
427 *... on est avec des pleins et des déliés comme on apprenait avant justement pour pas lever le*
428 *stylo pas couper les mots ... sur tout c'qu'était ... à l'époque c'était novateur aujourd'hui bon*
429 *beaucoup de monde le fait ... mais surtout c'qu'était liste ... liste de synonymes liste*
430 *d'antonymes liste d'homonymes les verbes enfin ... on fait des listes de tout et n'importe quoi*
431 *... les mots en tion un s deux s m devant mpb enfin ... on est pas dans la leçon mais on est*
432 *déjà dans l'imprégnation en CP heu ... à l'époque c'était la grande querelle De Robien heu*
433 *heu ... mixte globale heu enfin voila ... syllabique heu ... avec une analyse précise des*
434 *manuels on avait fait ... elle avait amené pleins de manuels ... à l'iufm y avait une*
435 *bibliothèque enfin ... une un centre de documentation elle avait pris des manuels on avait*
436 *passé deux jours à analyser les manuels en cours à l'époque heu ... aussi bien de ... heu Rémi*
437 *Colette ... enfin à la limite Gaffi enfin ... y avait vraiment qu'est ce qu'on doit regarder qu'est*
438 *ce qu'on doit chercher qu'est ce qui est important comment on va la choisir comment on va la*
439 *retenir heu ... quelle priorité on se fixe y a eu tout un travail sur les fichiers aussi heu ... les*
440 *fichiers de lecture qu'est ce que ça apporte qu'est ce que ça n'apporte pas qu'est ce qu'on peut*
441 *faire qu'est ce qu'on peut pas faire heu voila ... y avait y avait vraiment vraiment ... en*
442 *phonologie pareil ... bon moi j'ai une formation de linguiste donc c'est vrai la phonologie*
443 *c'était quelque chose qu'était évident ... enfin l'appareil phonatoire et ... mais heu ... ouais*
444 *des des choses qui bon pour moi étaient évidents mais pour d'autres n'étaient pas aussi*
445 *évidents et franchement c'était une formation qui avait qui a duré trois semaines mais qui*
446 *était ... enfin pour moi voilà... y a deux formations j'dirai qui pour moi sont ... celle là et puis*
447 *celle de direction qui était fait par la même personne*
448 **Moi : et chaque fois faite par madame xxx**

449 Gilles : *c'est ça (rire) ... c'est ça*

450 **Moi** : **et du coup cette personne a de l'importance par rapport au souvenir que tu as**
451 **de ...**

452 Gilles : *après c'était quelqu'un de très ... enfin moi ce que j'aime beaucoup ... c'est quelqu'un*
453 *qu'était très très directe ... enfin très très au clair qui disait les choses comme elles avaient*
454 *besoin d'être dites heu ... mais qui était très ... enfin très abordable ... enfin dans son statut*
455 *qui restait quelqu'un d'abordable ... c'qu'est moins le cas de monsieur xxx juste pour le ... la*
456 *comparaison qu'est quelqu'un à mon sens beaucoup moins abordable que l'était madame xxx*
457 *en dehors de ... en tant que personne je parle voilà*

458 **Moi** : **(propos inaudible)**

459 Gilles : *non je pense pas je pense que ça change pas autant ... les inspecteurs ça peut*
460 *changer parce que voilà... on a pas tous les mêmes affinités avec les uns en terme de*
461 *formation j'dirai que non le canal ...*

462 **Moi** : **pourtant t'as ... les deux souvenirs ... enfin les deux choses qui t'ont marqué dans**
463 **ta formation c'est au final**

464 Gilles : *ouais mais ...mais alors ... j'pense pas que c'est pas forcément la personne c'est le*
465 *contenu de ce qu'elle apporte peut être c'est la façon dont elle heu ... dont ce qu'elle a amené*
466 *à ce moment là heu ... était utile pour heu ... pour moi c'est à dire que à un moment donné*
467 *c'était c'était pratique c'était très concret et en même temps très global c'est à dire que heu ...*
468 *c'était la première fois par exemple en lecture qu'on me parlait de progress ... enfin on m'en a*
469 *parlé à l'iufr hein ... on disait les progressions les progressions les programmations les mach*
470 *... enfin voilà ça on nous en parle ... on nous bassine avec ça c'est la première fois d'ailleurs*
471 *c'est un truc que je garde depuis depuis maintenant plus de dix ans heu ... où elle nous ... elle*
472 *nous a très clairement expliqué ce que ... ce à quoi ça servait ... enfin ce à quoi ... c'est à dire*
473 *dans une classe de CP où on en était heu dans l'apprentissage et ce que concrètement ça*
474 *amenait en terme de pratique de la classe en terme d'ajustement au niveau du programme en*
475 *terme de d'anticipation et de ... ben au contraire de rattraper c'qu'a pas été ... enfin voilà au-*
476 *delà du côté où y faut que ce soit transmis au remplaçant si vous n'êtes pas là enfin y avait*
477 *vraiment en tant qu'outils en tant en tant que matériel en tant que matériau même que*
478 *t'utilises tous les jours pour heu ... aussi bien ...*

479 **Moi** : **donc toi par rapport à ce souvenir là tu différencies heu ... le contenu de la**
480 **personne**

481 Gilles : ouais alors après est ce que cette personne avait justement un ... des des aptitudes ou
482 des acuités spécifiques qui fait que elle avait des points d'entrée très très précises qui
483 répondaient à des besoins heu ciblés qu'on avait à l'époque ... en tant que directeur je me
484 souviens qu'effectivement on a fait du droit elle nous a parlé de de questions de droit ... alors
485 moi le droit c'était quelque chose de heu ... purement abstrait et elle voilà... elle nous a parlé
486 du statut justement heu heu ... à quel moment l'état se substitue à l'enseignant ... enfin voilà
487 ... est ce que en tant que personne on peut être incriminée ou pas ... quelles sont nos
488 obligations ben de service ... qu'est ce que ça veut dire ce à quoi ça ... c'que ça ... à l'iufm on
489 nous en avait jamais parlé heu ... et je pense qu'y a pleins de collègues à qui on en a jamais
490 parlé ... c'est à dire que qu'y se rendent pas compte que effectivement un gamin qui tombe
491 dans les escaliers ben c'est lui qui peut être en taule ... enfin c'est voilà ... et que ... et que
492 moi je le fais ... et donc tu vois pour te dire à chaque réunion de direct ... de rentrée avec mes
493 collègues quand on parle de la sécurité de la cour du placement des enseignants dans la cour
494 ... les enseignants qui sont là depuis dix ans y m'entendent rabâcher les mêmes choses mais
495 les nouveaux on ... je fais un point spécifique sur heu ... c'que ça veut dire sur qu'est ce que
496 ça veut dire être dans la cour ... c'est pas j'prends pas cinq minutes pour aller pisser si je suis
497 pas remplacé je vais pas me servir un café si ... je suis pas avec le collègue en train de me
498 faire les ongles ou de répondre au téléphone non c'est que je suis de surveillance dans la cour
499 parce que derrière heu ... je délègue mon autorité et que moi personnellement j'ai pas envie
500 de finir en taule donc la collègue qui est de service ben je lui délègue cette autorité donc elle
501 elle doit être effectivement en mesure de ... ça c'est quelque chose qui date de cette formation
502 ... sur l'aménagement des locaux par exemple c'est un truc c'est pareil ... est ce que j'ai des
503 escaliers est ce que j'en ai pas ... à quoi je fais attention heu ... elle nous avait parlé ... par
504 exemple le matin j'pense que y a pas beaucoup d'endroits où c'est fait mais heu ... faire le
505 tour de la cour ... c'est madame xxx qu'était intervenue qui disait qu'à xxx ... ben forcément là
506 où c'est placé y retrouvent des préservatifs et des seringues ... elle disait ben tous les matins
507 l'enseignant de service y fait le tour de la cour ... nous on en est pas là mais par exemple
508 quand y a des tempêtes quand y a le ... ben moi le matin j'arrive dix minutes plus tôt et je fais
509 le tour des cours je regarde ... nous on a des problèmes de tuiles qui tombent ... enfin ça ça
510 date de cette formation et c'est des trucs concrets

511 Moi : et tu penses si ça avait été fait par quelqu'un d'autre ça ...

512 Gilles : ça aurait pas changé ... avec ce contenu là ça n'aurait pas changé tu vois ... je la vois

513 *en plus elle elle intervenait parce que sur ces stages ... alors sur le stage de directeur y avait*
514 *heu ... comment elle s'appelle qu'est qui es toujours directrice à ... quand on va à xxx là ...*
515 *c'est un RPI à ...*

516 **Moi : xxx**

517 **Gilles** : xxx ... comment ... je sais pas comment elle s'appelle une brune là qu'est directrice
518 *pareil depuis très très longtemps y avait elle qu'était dans les formateurs ... y a xxx xxx y avait*
519 *heu ... xxx xxx qui était en formation sur un module enfin y avait plusieurs intervenants mais*
520 *elle chapeautait l'ensemble si tu veux ... alors j'dirai pas ... j'dirai pas aujourd'hui que tout*
521 *était heu ultra précis mais on avait eu un point sur la santé par exemple heu ... le médecin*
522 *scolaire qui était venu nous avait dit bon ben voilà en tant que heu ... en tant que directeur*
523 *vous êtes amenés à contrôler ... bien sûr y a les signalements heu ... mais derrière y a*
524 *l'absentéisme qu'est ce que ça incombe ... qu'est ce que ça ... et ça c'est des choses qui sont*
525 *heu ... qui sont vraiment concrètes qu'on utilise au quotidien... l'absentéisme scolaire c'est*
526 *un truc ... qu'est ce que ça cache comment on fait quelle démarche on ait plus qu'une note ...*
527 *tous les ans on reçoit une note sur l'absentéisme scolaire ... alors qui change à la marge y a*
528 *les formulaires etc ... j'la relis parce que tous les ans j'relis les notes de service mais c'qui me*
529 *reste de de de de ... c'que je sais de l'absentéisme y vient pas de la note qu'on a tous les ans y*
530 *vient pas de cet apport théorique y vient de de c'qu'on nous a montré de c'qu'on nous explique*
531 *voilà... est ce que tous les coups sont visibles est ce qu'il y a des choses qu'on peut déceler*
532 *sans que ce soit visible est ce que ... et et donc j'pense que c'est plus elle qui coordonnait*
533 *l'ensemble de actions qui fait que ce qu'on a eu à traiter pendant ces trois semaines là ... et*
534 *je crois d'ailleurs ... enfin pour en avoir discuté avec le directrice de xxx que ça continue à*
535 *être comme ça c'est à dire que la formation de directeur elle est quand même plutôt bien faite*
536 *d'après son retour à elle et qu'en tout cas ça répond plutôt à des problématiques ciblées à des*
537 *choses qui concrètement heu ... et en lecture pour moi c'était ça reste une référence ça c'est*
538 *clair ... c'est un truc*

539 **Moi : Le stage ou madame xxx ?**

540 **Gilles** : le stage (sourire) ... et donc j'te dis voila ... pour le stage y avait madame xxx et pis
541 *pour le stage de lecture y avait celui de xxx celui de xxx le directeur comment y s'appelle xxx*
542 *non*

543 **Moi : actuellement c'est monsieur xxx**

544 **Gilles** : ah xxx ... donc c'était lui y avait heu ... te xxx à heu ... en face de la piscine avant

545 *qu'est parti en retraite maintenant au xxx heu ... xxx heu ... xxx xxx j'crois y avait bon bref*
546 *j'sais plus ... on était heu ... voilà y avait plusieurs personnes qui apportaient ... qui qui*
547 *venaient et qui expliquaient concrètement ... enfin voilà*
548 **Moi : je change un peu on avait évoqué lors des précédents entretiens la question du**
549 **contact physique ...**
550 *Gilles : ouais*
551 **Moi : que tu menais avec les élèves en natation est ce que ...**
552 *Gilles : mais en ... en tout en lecture aussi hein ...*
553 **Moi : c'est à dire**
554 *Gilles : ben en lecture je vais souvent m'asseoir à côté d'eux heu ... pour leur montrer que je*
555 *suis là heu ...j'ai souvent la main pas forcément sur eux mais pas loin ... un gamin qu'a bien*
556 *réussi c'est pas rare que je lui passe la main ... que je lui pose la main sur la tête par exemple*
557 *en disant bon c'est bien t'as bien bossé c'matin ... enfin c'est plus dans ce ... ou un gamin je*
558 *suis obligé de taper sur le bureau (geste) voilà je lui en colle pas une*
559 **Moi : c'est pas spécifique à la natation ?**
560 *Gilles : ah non non c'est pas spécifique à la natation ... non*
561 **Moi : C'est des choses qui se passent en classe ?**
562 *Gilles : oui un gamin par exemple qui serait en train de jouer avec sa règle que j'ai déjà*
563 *repris quatre cinq fois ... qu'a déjà eu une gommette qui va ... qui va avoir la troisième*
564 *gommette donc convocation des parents je peux très bien lui prendre les mains ... pis lui pos*
565 *voilà ... pas lui bloquer mais en tout cas lui poser les mains avec les miennes par dessus en*
566 *lui disant y faut que ... voilà maintenant y faut que tu te détendes ... y faut que tu te calmes y*
567 *faut ... oui c'est quelque chose*
568 **Moi : tes interventions elles sont pas forcément quand tu les décris là elles sont ...**
569 *Gilles : ah elles sont spontanées*
570 **Moi : elles sont spontanées mais elles renvoient pas au même registre entre prendre les**
571 **mains entre ...**
572 *Gilles : ah non y a de tout*
573 **Moi : entre avoir un contact physique pour marquer une réussite et ceux de natation tu**
574 **les expliques comment ?**
575 *Gilles : (silence) ben moi quand quand j'ai besoin de de de toucher un gamin en natation c'est*
576 *plus pour heu ... pour le reprendre ... c'est plus pour le ou le solliciter lui dire j'te parle et pis*

577 *voilà c'qui faudrait que tu fasses ... c'est plus dans ce sens là ce sera pas pour heu ... ce se*
578 *pas forcément pour heu ... si à la fin en sortant du bassin en lui disant ... ça m'arrive des fois*
579 *de leur dire bon ben c'est bien ... enfin voilà aujourd'hui c'était pas mal t'as vu ce que t'as été*
580 *capable de faire ou heu ... dans le bus des fois un gamin qui a marché ou qu'arrivait pas à*
581 *mettre la tête sous l'eau je me suis déjà vu lui dire tu tu me gardes une place à côté de toi ...*
582 *pis lui dire dans le bus lui dire bon ben c'est bien t'as ... alors je je m'assieds pas sur lui mais*
583 *voilà je suis à côté de lui pour lui montrer que voilà ...*

584 **Moi : donc ça c'est des choses que tu fais spontanément ?**

585 Gilles : *oui je je me pose pas ... je me pose pas de questions quoi ... après je tripote pas mes*
586 *élèves en permanence hein ...*

587 **Moi : et quel intérêt tu vois à ça ?**

588 Gilles : *et par contre je déteste qu'y me heu ... touchent eux*

589 **Moi : ah bon ?**

590 Gilles : *ah oui en début d'année y essayent toujours de venir me faire un bisou un machin ...*
591 *alors ça y a un bisou dans l'année c'est le dernier jour c'est tout ... c'est un truc je ... ouais*
592 *j'aime pas trop ça ... les gamins qui grouillent qui viennent te tripoter comme en maternelle*
593 *... des fois je descend en maternelle à la récré dis y viennent te tirer après le pantalon ça je*
594 *... non j'aime pas ça*

595 **Moi : et comment tu l'expliques ?**

596 Gilles : *j'sais pas c'est un truc ça me ... ça m'est désagréable à moi ... je j'aime pas ça voilà*

597 **Moi : et du coup le fonctionnement inverse ce que t'expliques c'est quelque chose heu ...**
598 **en fait au final en quoi ça te paraît nécessaire ou important de le faire ?**

599 Gilles : *quand je fais la démarche de voilà... ben je pense que ça marque le pas ... enfin moi*
600 *... enfin je trouve que ça marque le ... ça marque plus le pas à un gamin lui montrer qu'on est*

601 **Moi : le pas quoi ?**

602 Gilles : *lui montrer qu'on est là ... lui montrer qu'on est physiquement là ... enfin*
603 *physiquement lui montrer que heu ... on est ... lui montrer qu'on est oui ... physiquement ...*
604 *enfin je sais pas comment le dire lui montrer qu'on est là ... c'est pas juste heu ... c'est pas*
605 *juste on parle*

606 **Moi : parce que moi j'entends quand tu dis marque le pas y a marque le pas et moi**
607 **j'entends le pas comme le non**

608 Gilles : *ah non ça ... ah non non non ... c'est c'est (silence) ... c'est lui affirmer que ... c'est*

609 *lui affirmer sa sa présence donc lui lui montrer qu'on est là ... c'est à dire lui dire à un*
610 *moment donné stop tu te recentres sur heu ... sur toi et moi ... c'est à dire qu'on est dans ...*
611 *on est dans une situation d'apprentissage comme la piscine tu fais pas n'importe quoi ça part*
612 *pas dans tous les sens en lecture pareil ... là t'es ... concentres toi ... recentres toi sur heu ...*
613 *sur toi quoi ... sur c'que sur ce qui se passe ça ... j'trouve que ça marque plus que quand on*
614 *dit assieds toi ... ça m'arrive souvent de décroiser les jambes d'un gamin de ... parce qu'il est*
615 *assis sur une fesse ou parce que ... alors des fois le regard suffit hein ... il suffit que je penche*
616 *mes yeux que j'me voilà... parce que ... mais souvent ça m'arrive de lui décroiser les jambes*
617 *ou de lui redresser le dos quand y écrivent souvent*
618 **Moi : je reviens à quelque chose que tu as dit deux fois lors de deux entretiens différents**
619 **sur toi enfant par rapport à l'apprentissage de la natation à deux reprises tu as dit « on**
620 **nous jetait à l'eau » quels souvenirs tu as de ça ?**
621 *Gilles : je ... bon pas de traumatisme si c'est la question ... c'est pas quelque chose qui m'a ...*
622 *on était beaucoup dans dans le faire ... c'est à dire ... enfin moi j'ai pas eu l'impression*
623 *d'avoir eu beaucoup de d'apport pratique ... c'est à dire que y ... enfin moi dans le souvenir*
624 *que j'en ai fallait se débrouiller dans l'eau ... y fallait heu comme au ski*
625 **Moi : mais sur le en gros on nous prenait on nous jetait à l'eau ?**
626 *Gilles : ouais ben j'ai pas de ... pas d'angoisse parce que je vais à la piscine avec plaisir ...*
627 *c'qu'est pas le cas de mon épouse par exemple ... qui elle a un une voilà... elle commence*
628 *après des des années des années d'angoisse ... elle allait pas à la piscine elle allait pas ...*
629 *commence ça commence à aller mieux mais moi j'ai j'en garde pas un mauvais souvenir en*
630 *tout cas j'ai pas un souvenir cuisant en me disant heu ... han c'était affreux ... c'était je me*
631 *souviens qu'on avait froid ... on allait à la piscine à xxx à l'époque le toit s'ouvrait enfin voila*
632 *... on allait à la piscine au xxx et je me souviens qu'effectivement heu ... y faisait froid voila*
633 *c'est le souvenir désagréable que je garderai de la piscine mais on aimait beaucoup y aller*
634 *comme le ski je me souviens on avait très froid on partait pareil c'était le mercredi à l'époque*
635 *heu ... trois mercredis dans l'année je me souviens qu'y faisait un froid de canard mais on*
636 *apprenait à skier heu ... on nous montrait une fois et pis on on montait en crabe on*
637 *descendait ... on montait en crabe on descendait ... enfin je me souviens de ça heu ..voilà ...*
638 *pas de souvenirs désagréables par rapport à la piscine*
639 **Moi : et sur la manière dont on t'a appris comment est ce que tu en tiens compte en tant**
640 **qu'enseignant ?**

641 Gilles : je crois que les souvenirs sont trop loin pour heu ... pour que j'aie le souvenir par
642 rapport à ça ... j pense que c'est plus dans ma pratique à moi c'est plus que voilà... à une
643 époque je nageais régulièrement c'qu'est beaucoup moins le cas maintenant donc voilà
644 j'trouve que heu ... j'avais pris des cours plus spécifiquement de technique là cette fois ci hein
645 ... hum voilà de respiration de positionnement de d'allongement de de renforcement
646 musculaire enfin des choses comme ça heu ... bon cette dimension de renforcement
647 musculaire elle est pas auprès des élèves ça viendra après mais sur la technique oui je pense
648 qu'y a des choses qui qui restent ... oui qui restent heu ... qui restent ... qui sont prégnantes
649 hein ... on revient au positionnement du corps quoi qui revient heu ... moi c'était le truc qui
650 me faisait défaut quoi ... j'nageais ... enfin je me souviens parti en vacances y avait un
651 concours dans la piscine c'était nager le plus vite etc ... moi j'avais aucune technique ... ça
652 avait été un flop terrible (rire) une défaite cuisante heu ...sans comprendre vraiment pourquoi
653 pis après coup je me dis ben oui effectivement heu ... ça avait pas fonctionné pour la simple
654 et bonne raison que heu ... que j'avais la technique quoi heu ... je savais pas comment y
655 fallait faire pour heu aller vite aller sans s'essouffler heu ... et pis pouvoir faire deux ou trois
656 fois l'aller retour sans rrrr suffoquer comme un (sourire) ... comme un coq au soleil quoi
657 **Moi** : entre ce que tu utilises de ton expérience et de l'apport reçu en formation
658 comment est ce que tu
659 Gilles : ben je pense que c'est un mélange
660 **Moi** : dans ta pratique d'enseignant quelle part prend l'un ou l'autre ?
661 Gilles : ben je pense que ça fait résonance heu ... c'est enfin ... c'est c'est une résonance
662 entre les deux ... c'est à dire que y a d'une part heu ...le le le ... c'que je peux préparer moi en
663 classe en me disant bon ben voilà y a ça on va travailler par tel biais on va faire telle entrée
664 ou on va refaire tel exercice on va le reprendre ou pas le reprendre le développer enfin voilà
665 ... pis en même temps se dire oui mais si toi t'étais dans l'eau et que tu devais réussir cet
666 exercice là qu'est ... enfin quel ... qu'est qu'est ce que t'as ... qu'est ce de quoi t'aurais besoin
667 et donc c'est à ce titre en disant bon ben oui quand tu nages effectivement tes épaules sont pas
668 exactement mises pareil ... t'es t'es positionné différemment donc c'est en ça que ça fait
669 résonance voila j'pense que les deux ... les deux s'nourrissent
670 **Moi** : je reviens à la relation avec le maître nageur lors des séances quand le maître
671 nageur te dit comment faire
672 Gilles : ouais

673 **Moi : quels sentiments ça a en toi ce moment là ?**

674 Gilles : heu ... pfff ... c'est c'est (silence) ... c'est quand même dérangeant ... tu vois le quand
675 même ... c'est quand même dérangeant c'est à dire que oui bien sûr il a raison c'est pas
676 comme ça ... mais ça reste heu ... ça reste dérangeant parce que ça renvoie effectivement à
677 une incompétence ou en tout cas à une lacune dans la façon ... c'est à dire que je leur
678 apprends mais j'leur apprends pas bien heu ... ou en tout cas pas suffisamment bien pour que
679 j'ai la piste ouverte quoi ... c'est à dire que heu ... sur le coup on se dit ah ben merde ça fait
680 dix minutes qu'y font l'exercice et pis ben ça fait dix minutes qu'y font du ... qu'y font du brin
681 comme on dit dans le nord ... qu'y font de la voilà... qu'c'est que c'est pas bien ... que ce que
682 le leur apprends c'est pas ça donc c'est en ça que c'est dérangeant parce que bien sûr y a une
683 remise en question ... après in fine il a raison de le faire parce que ça sert à rien de leur faire
684 apprendre des trucs si c'est pas bon voilà c... 'est en ça que c'est quand même dérangeant

685 **Moi : donc t'as l'impression quoi de redevenir élève à ce moment là ?**

686 Gilles : ah non pas du tout ... oh pis j'ai aucun souci avec ça ... enfin j'veux dire c'est c'est ...
687 j'ai pas de problèmes avec les gens qui me disent que je que c'est pas bien ... enfin je veux
688 dire j'suis ... en plus en tant que directeur ... je suis un positionnement où de toute façon on
689 sait qu'on fait pas l'unanimité y a toujours des gens qui seront là pour dire qu'à un moment
690 donné c'est pas bien heu ... ou que c'est pas comme ça ou que voilà... là c'qui est différent
691 c'est qu'y a un positionnement savant enfin sachant en tout cas pour le pour le maître nageur
692 et que c'est dérangeant dans l'idée de se heu ... de se se se remettre soi en question ça veut
693 dire de dire ben visiblement heu ... c'était ... j'suis passé à côté du truc quoi mais ça ne me
694 dérange pas ... c'est à dire que ... enfin ça me dérange ça ne ça ne me frustre pas ... je me dis
695 pas oh la la la honte j'suis une merde (sourire) ... enfin voilà j'en suis pas là ... je me dis bon
696 ben voilà sur le coup c'était raté bon ben c'était raté ... j'saurai pour la prochaine fois...
697 j'apprends sur ce réajustement mais je le vis pas du tout comme un ...

698 **Moi : donc c'est quelque chose qui ... que tu vois comme heu ... utile intéressant ?**

699 Gilles : ah ben oui ... ah ben oui évidemment ... ça sert à rien de faire saut ... enfin ça sert rien
700 de faire faire des exercices à des gamins ... enfin c'est comme ... c'est comme si je faisais une
701 séance en parallèle avec la lecture comme si je faisais une séance de lecture sans avoir
702 d'objectifs derrière ou en tout cas que l'objectif c'est de travailler sur le son V et pis que je
703 fasse le son F alors bien sur l'appareil phonatoire il est pareil y en a une c'est la sourde et
704 l'autre c'est la sonore ben c'est presque pareil mais la nuance est dans le presque ... ben à la

705 *piscine c'est un peu pareil quoi ... ça sert à rien que je fasse ou que je mette les élèves dans*
706 *une situation qui in fine n'est pas la situation ... enfin qui va pas nourrir un apprentissage*

707 **Moi : et si je fais le parallèle entre le maître nageur et les formateurs que tu as pu avoir**
708 **comment tu compares leurs apports ?**

709 Gilles : *ben le positionnement il est pas le même dans un cas quand je vais à la piscine*
710 *c'est moi c'est moi le maître donc c'est moi qui montre aux ... enfin qui enseigne aux élèves et*
711 *qui leur dit ...qui leur explique c'est qui faut qui fassent donc c'est moi qui suis sensé avoir la*
712 *science ... ou en tout cas qui suis sensé leur montrer le le heu ... le chemin la voie heu ...*
713 *dans l'autre cas je suis élève pisque je suis dans le bassin et c'est à moi qu'on apprend ... c'est*
714 *à dire qu'on on me dit comment fonctionner comment faire pour heu ... donc les*
715 *réajustements y se font pas au même titre ... j'trouve y en a qui se font de maître à élève et*
716 *l'autre qui se fait de maître à maître ... mais maître comme les maîtres tailleurs et pis le*
717 *maître qui pratique enfin le le le le maître savant celui qui voilà... d'une d'une confrérie et*
718 *pis celui qui apprend avec un maître justement donc le rapport il est pas exactement le même*
719 *je trouve*

720 **Moi : et toi comment tu vis ça entre justement les deux pour revenir à la natation entre**
721 **le formateur et le MNS par rapport à ce que tu viens de décrire ?**

722 Gilles : *ben oui je trouve que ... bon a après pour moi y a pas ... y a pas de mé ... enfin le le*
723 *c'est pour ça que je dis que c'est quand même dérangeant pour le MNS ... c'est qui n'est pas du*
724 *tout dérangeant pour un ... pour moi en tant qu'élève hein heu ... c'est quand même*
725 *dérangeant parce que sur le coup on est sur un réajustement on se dit ben merde heu ...*
726 *j'aurai du le savoir ou j'aurai pu le savoir*

727 **Moi : mais dans quelle situation cela t'apporte le plus toi en tant qu'enseignant ?**

728 Gilles : *(silence) en tant qu'enseignant ... ben quand le maître nageur réajuste quand y vient*
729 *pis qu'y dit ben là c'est pas bon ... enfin c'est pas bon ... c'est le mot tu devrais faire ça ...*
730 *c'est comme ça qu'il le dit en fait c'est pas ... d'ailleurs c'est en cela que c'est plutôt un conseil*
731 *qu'un ... ben moi je le vis pas comme un reproche je me dis oui effectivement ... en même*
732 *temps j'ai bien conscience que si un prof de heu de de de biologie ou de ... venait dans ma*
733 *classe et me dirait hou la la ... voilà voilà c'est comme la démarche scientifique enfin ... c'est*
734 *c'est passé là ... y a eu la grande période démarche scientifique fallait tous qu'on fasse des*
735 *heu ... y sont rigolos quoi ... mais en classe la démarche scientifique heu ... avec vingt six*
736 *élèves hou ben je sais pas faire parce que ... je veux dire je suis pas scientifique j'ai pas de*

737 matériel dans les écoles y a pas de matériel même si je l'emprunte à droite à gauche j'ai pas
738 le matériel pour le ... et pis la gestion de classe elle se fait pas donc ça pourrait tout à fait
739 transposable dans d'autres situations d'apprentissage ... je veux dire c'est pas spécifique à à
740 la natation.

741 **Moi : je change un peu de sujet y a pas mal de fois dans les entretiens où il a été question**
742 **du « presque » c'est quoi le presque pour toi ?**

743 Gilles : (Silence) ben c'est beaucoup de choses ... moi je ... ben moi je (silence) ... ben c'est
744 comme les évals on a eu le le LSU heu ... y a certains de mes collègues qui ont mis dans les
745 dans les objectifs heu hein ... y a atteint non atteint dépassé ... enfin y a plusieurs voila le
746 truc y en a un c'est dépassé je me dis y sont au en début d'apprentissage à quel moment on
747 peut heu heu ... quantifier la réussite d'un élève en terme de dépassé ... si la ... si les savoirs
748 sont dépassés soit ils ont rien à faire dans la classe à leur niveau soit rien à faire à l'école
749 tout court pisque les apprentissages sont dépassés donc moi le presque il est il est à l'image
750 de ça ... c'est à dire de dire j'ai toujours ... j'ai toujours ... pas pour garder mon job ... mais
751 moi en tant qu'enseignant j'ai toujours à me remettre en question pour apprendre pour leur
752 apprendre leur amener quelque chose si je leur amène plus rien je sers à rien ... en tout cas
753 l'école ne sert à rien donc y ont rien à faire chez moi ... y ont largement autre chose à faire de
754 leur dix doigts et de leur journée que de venir à l'école ça n'a pas d'intérêt donc le presque
755 c'est ça ... c'est à dire qu'y a ... y manque toujours quelque chose alors plus y sont jeunes plus
756 on va se dire ben oui ... bon va leur apprendre des trucs mais je pense que le métier
757 d'enseignant par définition c'est de se dire ... ben voilà ma classe par exemple elle sait lire
758 ben ... est ce que je me dis oh c'est bon je suis en CP y savent tous lire enfin déchiffrer j'ai fini
759 mon job quoi voilà... ben non c'est jusqu'où je peux aller et pis ... ben j'ai c'est en ça que c'est
760 jamais fini et pis que c'est presque ... c'est presque atteint ou y ont presque tous réussi mais
761 en tout cas moi je mettrais jamais dépassé dans les évaluations

762 **Moi : et comment tu le vis ça par exemple là si je reviens à la natation où tu l'as souvent**
763 **exprimé**

764 Gilles : ouais ben y a quand même une ... enfin y a quand même ... y a quand même ... ça
765 revient hein ... y a une frustration quelque part parce que c'est toujours ... c'est comme ... on
766 en on en avait parlé au tout premier entretien c'est comme les les gamins qui commencent à
767 lire en en ... à Pâques au mois de mai ou on sait qu'y va rester rien quoi ... ben là y a
768 toujours un moment de frustration pour moi on les retrouve en CE1 qui galèrent ... enfin qui

769 galèrent qui qui voilà... qui ont du mal avec ces ... on se dit ah il nous aurait fallu deux mois
770 d'été et ben là on y serait plus

771 **Moi : et toi là où tu vois ton intérêt et là où tu ressens de la frustration ?**

772 Gilles : oui parce que je me dis on est quand même arrivé là mais y reste encore tout ça a et
773 pis et pis ben on est sur une lancée on est sur un voilà... on arrive au bout des huit séances
774 bon ben y sont à l'aise y commencent à ... ben oui mais si on avait eu encore un petit peu peut
775 être qu'on aurait pu heu ... aller encore un petit peu plus loin ... alors après on serait arrivé
776 là pis j'aurai dit ben on aurait pu encore heu ... oui mais c'est en ça aussi que le métier est
777 grisant c'est parce que si un moment donné on se disait bon ben voilà on a fait le programme
778 c'est fini pfft ... enfin on est arrivé au bout basta ben voilà... mais c'est pas le cas et je trouve
779 qu'y manque toujours un truc et que on peut toujours aller un peu au delà

780 **Moi : et toi par rapport à ton parcours personnel ce presque tu le**

781 Gilles : ah ben oui mes parents m'ont toujours ... enfin pour nous on a jamais été heu ... c'est
782 jamais parfait y a toujours ... on est toujours ... même encore maintenant dans le discours de
783 mes parents y a toujours moyen de faire mieux heu ... mes parents ou mon frère et ma sœur
784 quoi ... on est toujours dans une recherche c'est pas le mot hein ... on est pas ni dans une
785 fuite en avant ni ... enfin on est pas psychotique mais heu ... y a effectivement ... on se dit
786 qu'y a on se dit qu'y a toujours possibilité de faire encore

787 **Moi : par rapport à l'image de tes parents ?**

788 Gilles : par rapport à tout ... par rapport à ... par rapport à beaucoup de choses ... enfin moi
789 je sais même ... mon bureau heu ... au bureau tous les ans je refais voilà... je sais qu'y a ... je
790 pourrais faire un petit peu plus par rapport à mes collègues par rapport heu ... à ce que à la
791 communication aux parents par rapport aux projets qu'on a montés ah ben là bon c'était un
792 peu faible voilà ... on aurait pu faire ça cette année on aurait pu ou on aurait pu ... tiens cette
793 année par exemple nouveauté on associe beaucoup plus les parents ... ben voilà c'est une
794 entrée on aurait pu voilà ... mais je crois que ça vient d'une éducation mes parents y nous ont
795 jamais dit ... y nous toujours dit c'est très bien bravo etc ... mais y a toujours un mais ... c'est
796 à dire y a toujours possibilité de faire un peu plus et un peu mieux mais pour tout ... que ce
797 soit pour le boulot que ce soit pour ... en règle générale quoi ... de se mettre un coup de pied
798 au cul le matin quand ça va pas heu ... je crois que ça fait partie d'une éducation au sens
799 large quoi

800 **Moi : c'est quelque chose qui est important pour toi que tu**

801 Gilles : ah oui oui ... ah ben ça c'est ... et pis et pis tout le temps aussi bien dans ma vie
802 personnelle ... mon fils qui le matin est en moyenne section y se lève ... ah je suis fatigué je
803 dis non tu vas à l'école ... je pourrais dire aussi heu ouais ben ça va on va pas s'affoler heu ...
804 c'est les élèves quand j'appelle les parents le matin heu ... il est pas à l'école ben pourquoi ...
805 ben on s'est oublié ...ben vous vous êtes oubliés mais dans une demi-heure il est là quoi ...
806 enfin c'est c'est un discours que je ... que j'ai ... enfin c'est une façon d'être au quotidien quoi
807 ... c'est à dire que hein ... si c'est pas ... si je fais dix réunions dans la semaine je fais dix
808 réunions dans la semaine je vais pas me dire oh j'ai fait dix réunions la semaine prochaine
809 j'en fais pas une non je regarde pas ma montre en disant ... je sais que je suis là pour faire
810 fonctionner pour que ça ... donc j'y vais point

811 **Moi** : qu'est ce que tu dis du fait que tu n'utilises pas les contenus reçus en formation

812 Gilles : qu'est ce que je dis de ça ... ben que c'est du temps perdu ... enfin pour des deux côtés
813 aussi bien du côté des formateurs que du ... de notre côté à nous parce que heu ... parce que
814 parce que heu ... enfin moi j'y mets je pense de la bonne volonté ... bon j'y suis hermétique
815 mais en tout cas je rentre pas dedans mais voilà vous vous y mettez du temps et de l'énergie

816 **Moi** : c'est à dire hermétique ?

817 Gilles : c'est à dire que ça ne rentre pas parce que je pense que ça correspond pas ... enfin
818 que c'est pas concordant avec ce dont j'ai besoin tu vois ... on revient ... enfin en terme de
819 heu ... de heu ... je vais te refaire le topo sur les quatre groupes mais enfin voilà... je pense
820 que si c'était quelque chose qui me parlait plus à moi ou sur lequel j'aurai plus besoin ... peut
821 être faire une fiche de demande en disant voilà moi j'aurai besoin heu que ... faire une espèce
822 de forum ou de doodle ou j'en sais rien un truc en disant bon ben moi voilà j'aurai besoin
823 qu'on m'explique heu les quatre groupes par exemple et pis qu'avec les formateurs j'ai heu un
824 truc et pis que peut être derrière cette formation effectivement je la percevais moins comme
825 un temps heu institutionnel ... un temps en me disant bon ben je prends mais je prends un tout
826 petit peu dans l'ensemble que je pourrais prendre plutôt que heu voilà... plutôt que de ...
827 voilà plutôt que d'avoir une attention ciblée tout au long avec justement ben dire ... ah
828 ben oui y avait ça ah ben oui y avait si ah ben ah oui y a un truc voilà je pense

829 **Moi** : donc sur une demande préalable ?

830 Gilles : ouais je pense à une époque xxx il avait fait ça ... il avait fait des formations péda et y
831 avait quatre ou cinq entrées ... enfin y avait quatre ou cinq choix peut être six ... il avait
832 réduit après en disant voilà heu ... vous avez la possibilité de vous inscrire à six offres de

833 *formation ... y avait les arts les machins les trucs à l'époque y avait la démarche scientifique*
834 *y avait et pis vous choisissez ... l'idée étant sur plusieurs années de faire heu ... de faire*
835 *tourner les gens sur les ateliers ... c'est à dire ben l'année un j'avais choisi les arts parce que*
836 *c'était plus en lien avec heu ... moi je j'avais choisi les sciences parce que justement heu ...*
837 *c'était heu ... y parlaient des sciences tout le temps tout le temps la main dans la pâte le*
838 *machin etc ... on en parle plus du tout là mais c'était le truc y avait un truc en langue aussi ...*
839 *enfin voilà c'était ces entrées donc on pouvait choisir mais ça a fait qu'une année parce que*
840 *l'année d'après on a changé de circo donc hop on est revenu à l'offre de formation habituelle*

841 **Moi : ça c'était intéressant ?**

842 Gilles : *ouais je trouve ... j'trouve parce que y avait heu ... on restait une année sur heu ...*
843 *sur l'art par exemple ... on avait trois formations ... on avait d'une formation à l'autre on*
844 *avait des ponts c'est à dire on disait bon ben voilà heu dans votre classe vous allez*
845 *expérimenter heu ... c'était xxx xxx qui faisait ça ... vous allez expérimenter ... je sais plus*
846 *c'était la grammaire ... y en a un c'était la grammaire ... vous allez expérimenter par exemple*
847 *les problèmes mathématiques qu'on avait fait les problèmes l'année d'après c'était heu ... et*
848 *pis ça voilà ... y avait des espèces d'inscriptions comme ça où on pouvait ... pas à la carte*
849 *c'était pas vraiment ça mais on pouvait quand même heu ... en disant bon ben voilà j'ai*
850 *effectivement un truc sur les maths cette année où je sais que voilà ... moi j'ai du mal en math*
851 *et ben hop je peux prendre ça quoi*

852 **Moi : qu'est ce que tu fais toi du fait que moi je te dise que tu n'utilises pas les contenus**
853 **reçus en formation ?**

854 Gilles : *qu'est ce que j'en fais de ça*

855 **Moi : ouais qu'est ce que tu fais du fait que je te le dise ?**

856 Gilles : *(silence) ben y ve ... ben c'est plus cette question qui me voilà... qui effectivement*
857 *m'interpelle en me disant oui peut être qu'effectivement faudrait que je m'y penche davantage*
858 *faudrait peut être que j'y revienne que je le regarde différemment que je m'y penche*
859 *davantage (silence) ... peut être (rires).*

Résumé :

A partir de l'étude du cas d'un professeur des écoles, cette recherche a interrogé les raisons de la non utilisation des savoirs reçus en formation continue natation.

Inscrite dans une perspective clinique de recherche orientée par la psychanalyse, elle a exploré les manifestations de l'inconscient à l'œuvre dans cette coupure avec le fil du savoir.

La réalisation d'entretiens cliniques articulés à l'observation filmée d'une séance de natation a permis le recueil des données.

L'analyse interprétative de la parole du sujet a fait émerger plusieurs effets inconscients relatifs aux concepts du « Réel », de « jouissance » et de « déjà-là ».

L'interprétation suggère un rapport au savoir singulier faisant obstacle à l'usage du savoir de la formation. Cette recherche ouvre des perspectives professionnelles visant la construction d'une attitude clinique de formateur.

Mots clés : Psychanalyse, Réel, Jouissance, Rapport au savoir, Natation.

Abstract :

Based on the case study of a primary teacher, this research questioned why no use is later made by this teacher of knowledge acquired in swimming training courses.

Using a clinical perspective with a psychoanalytic orientation, this research explored the effects of how the subconscious operates as the thread of knowledge is being interrupted.

The collection of data were collected using the clinical encounters method linked to the observation of a filmed swimming session.

The interpretative analysis of the subject's speech revealed several unconscious manifestations related to the concepts of « Real », « enjoyment » and « already there ».

This suggests a relation to personal knowledge that comes as an obstacle to the use of the training course knowledge. This study opens up on professional perspectives that aim at the elaboration of the teacher trainer's clinical stance.

Key words : Psychoanalysis, Real, Relation with knowledge, Enjoyment, Swimming.