

# Feuille de style QPES

Gilles UHLRICH

Université Paris-Sud Orsay (UPS0)

CIAMS, EA 4532

Gilles.uhlrich@u-psud.fr

Serge ÉLOI

Université Paris-Est Créteil (UPEC)

LIRTES, EA 7313

eloi@u-pec.fr

## **TYPE DE SOUMISSION**

Développement d'étudiants en STAPS : autoconfrontation croisée à propos d'un artefact matériel.

## **RESUME**

Nous présentons dans cette communication la dernière étape d'un travail de recherche à propos de la formation à l'observation d'étudiants en STAPS<sup>1</sup>, optionnaires rugby. Nous leur proposons dans une perspective de construction d'une compétence préprofessionnelle, d'utiliser et de faire évoluer un outil de description du jeu de rugby considéré en ergonomie cognitive comme un artefact matériel (Rabardel, 1995). Selon une perspective technologique, notre cadre théorique emprunte à l'analyse du travail et particulièrement ici à la clinique de l'activité (Clot, 1999). En effet, nous relatons l'analyse d'une autoconfrontation croisée menée avec les étudiants à propos de leur travail de saisie des données dans l'outil. Ce dernier temps de la recherche nous permet ici de dégager ce qui pourrait constituer des orientations dans l'évolution du module de formation des étudiants.

## **SUMMARY**

In this paper, we present the last stage of a research project on training in the observation of students in STAPS, optional rugby. We propose to them in a perspective of building a pre-professional competence, to use and to evolve a tool of description of the game of rugby considered in cognitive ergonomics like a material artifact (Rabardel, 1995). From a technological perspective, our theoretical framework borrows from the analysis of work and especially here at the clinic of the activity (Clot, 1999). Indeed, we report the analysis of a cross-confrontation conducted with students about their data entry work in the tool. This last stage of the research allows us here to identify what could constitute orientations in the evolution of the training module of the students.

## **MOTS-CLES (MAXIMUM 5)**

---

<sup>1</sup> Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

**KEY WORDS (MAXIMUM 5)**

Crossed self-confrontation, material artifact, dialogue, collaboration

## **1. Introduction**

### **1.1. Le fonctionnement d'un module de formation à l'observation pour des étudiants futurs intervenants éducatifs.**

Nous présentons, dans cette communication, l'analyse d'un travail de recherche qui se déroule depuis sept ans et qui trouve son aboutissement actuellement. Nous avons déjà largement développé les aspects théoriques qui sous-tendent à son cheminement (Éloi & Uhlrich, 2011, 2014, 2018 ; Uhlrich, 2017 ; Uhlrich & Éloi, 2016). Nous étudions le développement d'étudiants futurs intervenants éducatifs dans le cadre d'un module de formation à l'observation du jeu de rugby. Ces sujets suivent des enseignements en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), et particulièrement en rugby comme spécialité sportive. Ce sont des pratiquants avertis amenés à devenir rapidement de futurs professeurs d'éducation physique et sportive ou entraîneurs. Dans le cadre de leur formation sur le cycle de licence, ils vivent à la fois des séquences de formation en pratique et en théorie. Tout au long du cursus licence, ils sont engagés dans un module de formation à l'observation du jeu. Lors des deux premières années, ils mobilisent des indicateurs de description du jeu empruntés à la modélisation du rugby proposée par Deleplace (1979). Puis, dans le cadre d'une démarche innovante, nous proposons à ces mêmes étudiants, lors de leur troisième année, d'utiliser un logiciel de description du match de rugby à 7, ce qui permet de profiter de la puissance des outils numériques à destination de la description. Pour ce faire, nous leur proposons le logiciel Sportscode qui a cette propriété d'amener les étudiants à faire évoluer l'outil au fur et à mesure de son utilisation. Nous considérons alors cet outil comme un artefact matériel (Rabardel, 1995 ; Éloi & Uhlrich, 2014 ; Uhlrich & Éloi, 2016). C'est un incident volontairement introduit dans l'activité du sujet à des fins de construction de son expérience. Dans un processus de genèse instrumentale (Rabardel, 1995, Uhlrich, 2005), par la « prise en main » de l'outil puis sa « mise à sa main » (Éloi & Uhlrich, 2014), il contribue au développement des étudiants. L'objectif final de cette formation est de les « armer » pour observer les pratiquants de rugby à des fins d'intervention éducative. Ce « registre de technicité de lecture » de l'activité de joueurs en action (Éloi & Uhlrich, 2011) est bien difficile à alimenter en formation initiale.

### **1.2. Le fonctionnement de l'observation et la question de la coopération dans le binôme constitué.**

L'action de formation à l'observation d'une pratique répond à la contrainte que rencontre tout intervenant éducatif dans l'appréhension qu'il a des pratiques physiques sportives et artistiques. Ils ont à décrire des comportements qui se déroulent sous leurs yeux mais qui sont fugaces. En effet, une

fois l'action passée, il n'est pas possible de « revenir en arrière » pour se faire une idée plus précise (sauf à utiliser la vidéo mais ce dispositif n'est pas possible tout le temps). C'est à ce titre que nous insistons sur ces éléments de formation. Ici, le travail d'observation ne se réalise pas seul. Notre mode de fonctionnement s'organise tout au long du module autour de la mise en coopération de deux étudiants au sein de binômes. Le rôle de chacun des acteurs est bien défini. Lors de l'observation des matchs, un étudiant est « aboyeur », il décrit fidèlement les actions qui se déroulent sous ses yeux en s'appuyant sur un guide de description. L'autre est « secrétaire », il saisit les données sur le logiciel de description du jeu constitué de « plots » qui illustrent les différentes actions. Les séquences de formation se déroulent dans un premier temps en salle grâce à une projection vidéo. Les retours en arrière, les ralentis et les arrêts sur image sont alors possibles. Les discussions s'installent quant à la qualification de chaque phase de jeu. Dans un second temps, les étudiants font fonctionner le dispositif sur le terrain, le match se déroule en direct. La saisie se réalise en continue sans possibilité de révision. Lors de ces différents moments, les étudiants ont à échanger afin de construire un langage partagé à propos de la description du jeu. Ce sont ces échanges, ces dilemmes voir ces contradictions dans la coopération qui sont utiles dans le processus de développement de l'étudiant. Et c'est sur ce point de coopération entre les sujets que nous portons ici notre attention en tant que chercheur.

### **1.3. La conduite d'une recherche sur le dispositif innovant.**

Nous avons associé à la démarche de formation un travail de recherche qui s'intéresse dans le cadre de l'analyse de l'activité des étudiants lorsqu'ils observent le jeu de rugby. Nous avons recueilli des données qui nous ont permis d'apprécier l'évolution de certains étudiants dans l'alimentation de leur future compétence professionnelle à l'observation. Ainsi, nous avons dans un premier temps soumis des étudiants ayant vécu l'ensemble du module à des entretiens en autoconfrontation simple (Clot et Faïta, 2000 ; Duboscq et Clot, 2010). Nous avons ainsi déterminé des styles (Clot et Faïta 2000) de fonctionnement singuliers qui amenaient ces étudiants à résoudre le problème du temps contraint à la mobilisation des indicateurs sur le jeu. Nous avons par la suite, et c'est ce que nous allons décrire ici, fait se confronter deux étudiants lors d'un entretien en autoconfrontation croisée afin de contribuer à un nouveau déploiement de leur activité. Nous avons recueilli les verbatim de ces échanges et nous les avons analysés.

## **2. Cadre théorique**

Nous nous inscrivons dans le cadre de la théorie de l'activité (Léontiev, 1976 ; Mayen, 1999 Rogalski, 2010 ; Vergnaud, 1996 ; Vygotsky, 1934). En effet, nous envisageons le sujet et ses interactions au cours de l'activité d'observation d'une pratique sportive, le rugby. Nous menons l'analyse de l'activité du sujet insérée dans un triple système de régulation : le système du sujet lui-même, le système du sujet plongé dans une situation particulière intégrant d'autres acteurs (le collaborateur dans le

fonctionnement du binôme) et le système d'une pratique sociale de référence (Martinand, 1986), le rugby. Nous abordons ainsi la problématique liée à un sujet plongé dans une situation d'interprétation de la pratique réalisée par d'autres. Ces observations seront réalisées à l'aide d'un logiciel informatique dont le but est de collecter les informations issues de la description des séquences de jeu, et de les organiser selon des catégories d'analyse bien identifiées. C'est la raison pour laquelle nos travaux rejoignent les problématiques issues de l'ergonomie cognitive et notamment de ce qui relève du compromis homme - machine. En nous appuyant sur ces concepts, nous considérons que les formés rentrent dans un processus de genèse instrumentale (Rabardel, 1995). L'étudiant se développe en vivant au contact de l'artefact des moments d'instrumentation par la « prise en main » de l'outil et d'instrumentalisation par la « mise à se main » (Éloi & Uhlrich, 2014) de ce qui est devenu pour lui un instrument. Pour conduire l'ensemble de ces réflexions, nous nous inscrivons aussi dans une perspective technologique. La technologie est envisagée comme un usage rationnel des techniques dans le cadre de la conception, la mise en œuvre et l'évaluation d'un projet d'intervention sur le réel (Bouthier, 2008). C'est une position pragmatique car les problèmes sont issus du terrain et les solutions retournent irriguer le terrain. Cette posture nous amène à déterminer une méthode qui se construit pas à pas. Nous ne sommes pas dans la reproduction de protocoles standardisés mais nous cherchons à valider des résultats par la proposition d'essais techniques. En s'appuyant sur la mobilisation d'artefacts, cette approche permet de distinguer des connaissances qui visent à élargir les procédures d'action des futurs utilisateurs. C'est dans cette logique que nous avons choisi de mobiliser des méthodologies empruntées à la clinique de l'activité (Clot, 1999) en confrontant les étudiants à des autoconfrontations simples (ACS) puis croisées (ACC).

L'autoconfrontation croisée (ACC) nous permet d'accéder à des échanges qui sont à interpréter. Il s'installe lors de ce moment un dialogue entre les deux sujets qu'il s'agit d'analyser. Chez Bakhtine, le nœud de l'approche dialogique est constitué par les relations entre le dialogue intérieur et extérieur : « dans le dialogue, les répliques de l'un empiètent sur les répliques du dialogue intérieur de l'autre » (1970, p. 347). Le chercheur, en conduisant les échanges, tente d'obtenir que les sujets s'interrogent l'un, l'autre, sur ce qu'ils se voient faire. Il les fait décrire le plus précisément possible les gestes et opérations observées sur l'enregistrement vidéo. Les résultats de cette analyse ne débouchent pas sur des connaissances généralisables de l'activité d'observation, mais plutôt sur la description de moments significatifs de tension autour d'événements difficiles à interpréter. Les dialogues sont en réalité supportés par des choix et un engagement subjectif de chaque protagoniste. C'est cette redécouverte de l'expérience, de sa richesse mais aussi de ses difficultés et de ses controverses que les autoconfrontations cherchent à instruire collectivement.

### **3. Méthodologie : De l'autoconfrontation simple à l'autoconfrontation croisée**

Notre méthodologie, selon une perspective technologique (Éloi et Uhlrich, 2011), s'est affinée au fur et à mesure de la recherche. Nous nous sommes intéressés à une population de 16 étudiants de licence 3,

étudiants en Staps et optionnaires de l'activité rugby. Ils vivent chaque semaine un enseignement universitaire qui articule théorie à propos du rugby et de deux créneaux de mise en pratique. Pour l'année de licence 3, ces étudiants vivent spécifiquement un module de formation à l'observation du jeu. Ce sont donc des étudiants qui développent des éléments de compétences à l'observation « outillée » du jeu de rugby. 8 doublettes sont constituées pendant les TD de formation. Ce sont ces binômes qui observent les matchs de rugby à 7 lors d'un tournoi de rugby international universitaire (central 7 de l'école centrale – Supélec) en se relayant. Nous avons profité de ce moment pour filmer ces binômes au travail. Puis nous avons implémenté les images de leur activité de saisie des données sur les images de déroulement du match pour construire un film support d'une démarche en autoconfrontation (Clot, 1999 ; Éloi et Uhlrich, 2018). Nous avons alors mené 4 autoconfrontations simples en nous appuyant sur des étudiants qui avaient mené le plus de séquences d'observation. A l'issue de ces ACS, nous avons mené une ACC entre les 2 étudiants qui avaient adopté le plus souvent la position de l'aboyeur dans le binôme. Ces étudiants, confrontés aux éléments de l'enregistrement qu'ils ont retenus lors de l'ACS, et en présence du chercheur se mettent à dialoguer (Clot, 2008, p. 214). L'échange est orienté par le chercheur autour de la comparaison de « manières de faire » différentes pour atteindre un même objectif. Ce dispositif crée artificiellement les conditions de fonctionnement d'un collectif de travail. Nous avons enregistré cette séquence puis retranscrits les échanges. Ce sont les verbatim de ces échanges que nous avons choisis de décrire ici. Les contradictions qui émergent du dialogue amènent les sujets à se mettre en mouvement par rapport à leur position initiale. Ils peuvent même par le rapprochement de leurs positions envisager d'autres possibles. On assiste alors à une ouverture de « zones de développement potentiel de l'activité » (Clot, 2008, p. 215).

Le dialogue se déploie toujours selon trois orientations : entre les protagonistes, pour eux-mêmes et éventuellement vers un surdestinataire. En reprenant Bakhtine, tout dialogue se déroule en présence d'un troisième participant invisible qui se situe « au-dessus de tous les participants du dialogue » (Bakhtine 1984, p. 337). Le surdestinataire pourrait correspondre à l'intervenant éducatif dans son « métier » (Clot, 2008, p. 207). Le chercheur anime l'échange entre les professionnels puis analyse les discours en repérant les mouvements réalisés au plan de l'activité langagière. Le développement s'identifie alors par ces mouvements dialogiques (Duboscq et Clot, 2010), identifiables à partir de certaines caractérisations. Nous les exposerons dans le chapitre résultat. Ces mouvements amènent le chercheur à échafauder des hypothèses sur le développement de la pensée des sujets comme condition d'un développement de l'activité ultérieure de travail. On peut alors envisager une migration fonctionnelle (Clot, 2008) entre l'activité d'analyse verbalisée et l'activité pratique.

## **4. Résultats**

### **4.1. Éléments d'analyse du discours : les furets du jeu dialogique**

Notre analyse du dialogue entre les deux étudiants porte sur la caractérisation des mouvements de discours. Notre première attention a porté sur l'identification de ce qui faisait débat entre les deux

protagonistes, ce qui était difficile à dire. Dans le genre d'analyse du travail le « difficile à expliquer est le furet du jeu dialogique » (Clot, 2008, p. 217). Nous pouvons repérer à la lecture des verbatim que la relation entre l'aboyeur et le secrétaire dans le travail de collaboration constitue un de ces furets. Il apparaît souvent dans le fil du dialogue et fait échanger les deux protagonistes selon des angles différents. Nous illustrons ces préoccupations en proposant quelques éléments des dialogues.

*F : en gros parce que je sais que M, il a déjà travaillé pendant des années sur le logiciel, il sait s'en servir.*

*M : Moi, même des fois voilà, quand je state avec quelqu'un, évidemment c'est elle qui parle, mais j'ai envie de voir le match aussi parce que voilà....*

On remarque que les binômes, même quand les rôles sont bien déterminés ne sont pas dans des interactions équilibrées. L'action de coopération n'est pas respectée dans la mesure où M se sent capable de réaliser les deux actions pour l'observation seule. Même lorsque le partage du travail est organisé dans l'activité de coopération, les modes de fonctionnement restent singuliers et liés au vécu et à l'expérience de chacun. Il apparaît ensuite dans ce qui est relaté ce que nous avons caractérisé comme un dépassement de fonction (Uhlrich & Éloi, 2016) :

*F : Bah, notre rôle est défini, on a chacun un aboyeur, mais on se surveille mutuellement. Regarde M qui regarde en même temps ce que je fais, (la séquence défile).*

*M : Là, il regarde en même temps que moi, et puis il regarde quand même ce qu'il se passe donc si on fait une bêtise et bien il va essayer de me reprendre*

*F : On va le voir sur une des mêlées que j'annonce une mêlée positive et en fait il n'a pas encore introduit le ballon, il le fait savoir, et moi sur une des phases, je regarde le logiciel et je vois tout ce qu'il a noté et je rigole parce que....*

Dans le dialogue entre M et F apparaît le fait qu'il y a des comportements qu'ils adoptent au-delà de ce qui est prescrit dans leur fonction. Les deux protagonistes du binôme surveillent ce que l'autre doit réaliser. Ce qu'ils avaient du mal à exprimer lors des autoconfrontations simples (Uhlrich & Éloi, 2016), la fait de contrôler l'activité du binôme prend une nouvelle résonance lors de cette autoconfrontation croisée.

L'autre élément qui les met en débat concerne la « crise de temps » inférée par l'activité collaborative du binôme lors de la saisie. Le fait de mettre en correspondance observation des phases de jeu et qualification de l'efficacité de ces phases dans le logiciel de saisie constitue véritablement l'obstacle généré par le dispositif. Nous avons retenu quelques passages qui illustrent ce débat :

*F : bah, enfin, je prends mon temps, ça fait...voilà. On sent qu'il maîtrise le logiciel (F parle de M). Déjà tous les mots qu'il dit, c'est exactement les mots ou il faut cliquer. Moi, il y a des trucs, euh..., ce n'est pas exactement le terme exact du...*

*M : toi tu qualifies des fois ton action à ta façon*

*F : Dans la terminologie, ce n'est pas exactement celle du logiciel*

*M : sur le..., qu'est-ce que tu penses du rythme de l'info ?*

*F : Ouais, justement, il (M) est tout le contraire de moi, quoi. Moi, je fais tout en direct pour... M attend vraiment de voir ce qui va se passer. Euh, c'est une façon de stater,...*

*F : et puis moi en fait comme je n'avais pas staté, il y a de l'urgence pour ne rien oublier quoi, M, il se souvient un peu de l'action, euh..., il est dans un état de concentration qui est peut-être plus élevé que le mien pour...*

On considère que ce « furet dialogique » fait discuter les professionnels entre eux selon une opposition de points de vue. En se confrontant aux images et en s'écoutant et se comparant les deux sujets constatent qu'il peut y avoir deux façons de faire fonctionner le binôme, soit l'aboyeur dicte le déroulement des actions au secrétaire en les anticipant, soit il attend la fin de la séquence de jeu pour faire remonter les informations qu'il a « stocké ». Dans les deux cas la relation à son secrétaire s'avère être déterminant. A travers ces quelques exemples, nous montrons ici que l'autoconfrontation croisée confirme ce que nous avons déjà distingué lors des autoconfrontations simples. L'artefact matériel et le dispositif dans lequel il est inséré provoque des effets sur l'activité des sujets. Il installe des modes de fonctionnement qui sont propres à chacun dans la restitution des informations qu'ils prélèvent sur le jeu et dans la coopération qu'ils vivent au sein du binôme. D'autres éléments ont mérité notre attention à l'analyse des verbatim.

## **4.2. Éléments d'analyse du discours : énoncés bivocaux.**

Lors des échanges les deux protagonistes en viennent à dialoguer à propos de la description d'un aspect du jeu et de la difficulté à qualifier une phase. Les échanges abordent la description qualitative de la phase, c'est-à-dire les éléments qui permettent avec pertinence de caractériser un point de blocage. C'est en rugby, le moment où l'attaquant porteur de balle est bloqué par le défenseur. La question qui est débattue porte alors sur la distinction entre un blocage long et un blocage court.

*F : oui, enfin après, enfin je n'étais pas forcément..., lui si il y a un blocage long mais que la défense n'est pas remplacée il n'y aura pas de blocage long, donc on n'est pas sur les mêmes....*

*F : pour lui, il y aura blocage normal, enfin... blocage court,*

*M : ou neutre aussi, ou neutre...Non, mais ouais, dans la logique court ou long, quoi. Moi, je regarde surtout s'il y a une défense en retard ou une défense en avance. C'est surtout ça.*

Les deux étudiants mobilisent deux indicateurs différents, F est sur le rapport au temps, si le blocage dure au-delà de 2 secondes alors il est long. Pour M, le blocage long se caractérise à partir du moment où les défenseurs ont réussi à se replacer avant que le ballon ne ressorte.

*F : Son analyse est pas mal aussi. C'est pas mal aussi de combiner les deux, c'est..... M : en fait c'est ça,.....*

*F : il faut combiner les deux....*

*F : totalement, donc c'est en ça que M, son explication est plus..., je pense qu'elle est meilleure et elle plus exploitable pour une grille d'observation. Après, on peut essayer de combiner les deux*

*M : voilà ..., essayer de combiner les deux en expliquant que..., et puis c'est plus facile pour l'aboyeur de regarder si la défense est bloquée que de compter, blocage long 1, 2....*

On remarque qu'à l'issue de l'échange une nouvelle idée apparaît dans le discours, laquelle est précisée et complétée par les échanges entre les deux sujets. Dans notre cas il faut combiner les deux modes de faire pour mobiliser un indicateur fiable. On distingue alors un objet d'analyse commun qui émerge, indiquant certainement un mouvement de pensée. Nous caractérisons ici ce que Dubosc et Clot (2010) qualifient comme des énoncés bivocaux. C'est bien le dispositif de confrontation de deux sujets aux images de leur activité professionnelle qui déclenche potentiellement ce développement. Lorsque la controverse s'installe, le dialogue se met en mouvement, condition d'une nouvelle compréhension de sa propre activité. Vygotski indique à ce propos : « percevoir les choses autrement c'est en même temps acquérir d'autres possibilités d'action par rapport à elles. [...] En généralisant un processus propre de mon activité, j'acquiers la possibilité d'un autre rapport avec lui. » (Vygotski, 1934/1997).

## **5. Discussion**

Le travail de recherche sur le dispositif de formation à l'observation vient ici interroger l'introduction de deux artefacts dans l'activité des sujets en formation. Nous avons analysé les effets de l'artefact matériel, le logiciel de description du jeu en tentant de comprendre comment les étudiants développaient autrement la caractérisation du jeu de rugby qui se déroulait sous leurs yeux. Par l'introduction des autoconfrontations dans leur activité, nous nous sommes attachés à considérer ce qui se passait dans la mise en collaboration au sein du binôme d'observation et nous avons repéré plus particulièrement ici ce qui faisait difficulté, controverse dans le dialogue entre deux observateurs.

### **5.1. Les effets du fonctionnement collaboratif**

Nous remarquons que les étudiants lorsqu'ils collaborent sont amenés à remplir leurs fonctions en essayant d'établir à l'intérieur du binôme un langage partagé de description des actions. La pression exercée par le temps de la saisie les oblige à se construire des « routines » qui vont leur permettre de résoudre le problème qui leur est imposé. En ce sens, il paraît important que dans la mise en œuvre d'une collaboration une véritable difficulté soit à résoudre par le binôme. C'est à cette condition que les deux protagonistes ressentent la nécessité de combiner leurs « pouvoirs d'agir » (Clot, 2008). Lorsque nous pensons la formation des étudiants dans une perspective préprofessionnalisante, il est très souvent envisagé que la collaboration s'installe à partir du moment où ils sont confrontés à une tâche à résoudre en commun. Nous constatons que l'efficacité du travail passe par la condition que cette tâche pose problème pour le binôme.

## **5.2. La construction d'un dispositif de formation des étudiants en vue de les faire collaborer.**

Le dispositif de formation met en relation deux étudiants autour d'une tâche bien déterminée pour chacun. Le premier observe le jeu et le décrit par un langage connu qui est inscrit dans le logiciel. Le second renseigne à partir des informations le logiciel de saisie des données. Cette activité coopérative aboutit à la production de « données statistiques » utiles pour la description du jeu. Mais lorsque nous soumettons les étudiants aux autoconfrontations simples puis croisées, nous constatons que les protagonistes dépassent très rapidement la fonction qui leur est allouée. Ils « empiètent » sur la tâche qui est attribuée à l'autre. Et c'est dans cette remise en tension entre les deux points de vue que se réalise le fonctionnement collaboratif. Ce qui était un fonctionnement séparé au départ devient une activité d'échange par la comparaison de ce qu'ils ont observé. Cette constatation nous amène à penser que le développement des étudiants passe par ce moment de dépassement de leur fonction initiale. C'est certainement un indicateur utile pour constater que les étudiants profitent de leur collaboration pour progresser.

## **5.3. Le dispositif en autoconfrontations croisée comme un deuxième artefact**

L'autoconfrontation croisée est ici considérée comme un deuxième incident introduit dans leur activité. Ils se confrontent en justifiant leur fonctionnement à partir des images de leur propre travail. Les échanges que nous avons présentés ici montrent que les étudiants par les échanges aboutissent à la détermination de ce qui fait difficulté dans l'activité qui leur est proposée. Ils en construisent une nouvelle compréhension en distinguant leur manière de faire de ce que fait l'autre. Nous avons constaté là que les étudiants pouvaient même aller jusqu'à dégager une nouvelle idée de ce qu'il y a à faire. L'autoconfrontation croisée dans la logique de la clinique de l'activité n'a pas comme ambition de dégager des principes par la généralisation de modes de fonctionnement constitutifs du métier d'intervenant éducatif. Nous constatons seulement que ce dispositif met en mouvement les étudiants. Bien sûr, il n'est pas question ici de généraliser ce mode de fonctionnement dans le cadre de la formation des étudiants. Pour autant, le fait de faire échanger les étudiants à partir de la propre image de leur activité peut constituer un fonctionnement utile et innovant dans le cadre de leur formation.

## 6. Conclusion

Nous n'avons décrit ici que ce qui correspond à quelques éléments isolés de l'autoconfrontation croisée avec deux étudiants. Nous avons volontairement mis de côté de nombreux aspects propres à cette recherche, notamment le travail d'interprétation des discours au regard de la situation particulière, l'expérience et le vécu dans la pratique qui influence la posture d'observation. Ainsi, nous avons constaté que les positions défendues par les deux acteurs sont tout autant influencées par les aspects conceptuels qui sont insérés dans l'outil que par une posture empruntée à leur futur métier. En effet, l'un veut être enseignant d'éducation physique et réagit en anticipation sur la situation. L'autre, futur analyste-vidéo en rugby, s'inscrit davantage dans une position « en différé » quant à la description du jeu. Mais nous nous sommes davantage centré sur la question du fonctionnement collaboratif. Nous avons constaté que ce dernier n'avait d'intérêt qu'à partir du moment où les activités attendues confrontaient le binôme à un véritable problème partagé. En outre, pour le formateur, la possibilité qu'il se donne de percevoir les moments où les étudiants « empiètent » sur l'activité de l'autre à partir de rôles bien déterminés est un élément utile pour considérer que le dispositif produit des effets.

## 7. Bibliographie

- Bouthier, D. (2008). Technologie des APSA : évolution des recherches et de leur place dans le cursus STAPS. *eJRIEPS*, 15, 44-59.
- Bakhtine, M. (1970). *La poétique de Dostoïevski*. Paris : Points Seuil.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Clot, Y (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, PUF, 295 p.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Deleplace, R. (1979). *Rugby de mouvement rugby total*. Paris : Ed. Revue EPS.
- Duboscq, J., Clot, Y. (2010). « L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés », *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4/2, 255-286.
- Éloi, S. & Uhlrich, G. (2011). La démarche technologique en STAPS : analyse conceptuelle et mise en perspective pour les sports collectifs. *eJRIEPS*, 23, 20 - 45
- Éloi, S. & Uhlrich, G. (2014) : Utilisation d'artefacts dans le domaine des pratiques physiques, sportives et artistiques (PPSA). *TrasnFormations, Recherches en éducation et formation des adultes*, 12, 117 - 137.

- Éloi, S. & Uhlrich, G. (2018). Formation d'étudiants en STAPS à l'utilisation d'un « logiciel d'observation du rugby à 7 » : apprentissages différentiels en formation initiale. In F. Brière-Guenoun, S. Couchot-Schiex, M.P. Poggi, I. Verscheure, *Les inégalités d'accès au savoir se construisent aussi en EPS.... Analyses didactiques et pédagogiques*. PU de Franche-Comté, 153-176.
- Léontiev, A. (1976). *Le Développement du Psychisme*. Paris : Éd. Sociales.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement ». *Éducation permanente*, 139, 65-86.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions. *@ctivités*, 1(2), 103-120.
- Uhlrich, G. (2005). *Rôle des artefacts matériels et cognitifs dans le développement des compétences de l'intervenant éducatif et rugby*. Thèse non publiée. Université Bordeaux 2.
- Uhlrich, G. (2017). Pourquoi adopter « une démarche technologique » dans le cadre des métiers de l'éducation. In *De l'usage des artefacts dans les métiers de l'intervention*. ss la dir. de Éloi & Uhlrich. Coll. Octarès, 65 – 85.
- Uhlrich, G & Éloi, S. (2016). Formation à l'observation de futurs intervenants éducatifs en rugby : quelles conséquences pour leur conception du jeu ? *Revue des sciences de l'éducation*, 42/2, 123 -147.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (Dir), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Troisième édition. La Dispute, Paris