

La surveillance du maître-nageur sauveteur, une activité qui s'apprend ?

Yves Depluvrez, Florence Pirard

DANS **PHRONESIS 2020/2 Vol. 9**, PAGES 39 À 49

ÉDITIONS **REVUE PHRONESIS**

Date de mise en ligne : 18/03/2021

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2020-2-page-39?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Revue Phronesis.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://shs.cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

La surveillance du maître-nageur sauveteur, une activité qui s'apprend ?

Yves DEPLUVREZ et Florence PIRARD

Université de Liège, Belgique
yves.depluvrez@uliege.be
florence.pirard@uliege.be

Mots-clés: activité, interaction, vidéoformation, sauvetage

Résumé: Notre recherche étudie l'accompagnement réflexif d'un maître-nageur sauveteur novice et son impact sur son activité de surveillance. Le dispositif de vidéoformation mis en place dans l'étude comporte trois temps: (1) immersion avec une caméra 360°, (2) exploitation d'une plateforme en ligne, (3) surveillance en piscine. Dans le cadre de cette recherche, nous nous centrons sur le troisième temps de formation au travers de l'analyse d'un cas en tentant d'identifier dans quelles conditions et de quelle manière un accompagnement réflexif permet au formé de se réguler afin d'être plus efficace lors de son activité de surveillance.

Title: The surveillance of lifeguard swimmer

Keyword: activity, interaction, rescue, video-enhanced training

Abstract: Our research investigates the reflexive accompaniment of a novice lifeguard swimmer and its impact on his surveillance activity. The video training device set up in the study consists of three times: (1) immersion with a 360° camera, (2) operating an online platform, (3) pool surveillance. As part of this research, we focus on the third training time through the analysis of a case by trying to identify under what conditions and how reflexive accompaniment allows the trained to regulate itself in order to be more effective during its surveillance activity.

L'analyse du cahier des charges, renseigné par la Ligue francophone belge de sauvetage, permet d'identifier cinq compétences clés du métier. La première est d'assurer une surveillance afin de prévenir tout risque d'accident. Intervenir en milieu aquatique auprès d'une personne en détresse constitue la deuxième compétence. La troisième consiste à assurer la chaîne de survie d'une personne en danger de mort. Prodiger de manière pertinente les premiers soins auprès d'une personne blessée et assurer l'hygiène du milieu aquatique représentent respectivement les quatrième et cinquième compétences. On peut considérer qu'elles constituent le « noyau de professionnalité » (Beckers, 2007) et font écho au prescrit de l'arrêté du Gouvernement wallon du 13 mars 2003 portant sur les conditions sectorielles relatives aux bassins de natation. Mais une analyse plus approfondie montre paradoxalement que la première compétence de « surveillance des bassins » ne fait l'objet d'aucune évaluation. Seules 90 minutes de formation sont dédiées à la sécurité et la surveillance de bassin dont 30 minutes de théorie et 60 minutes de pratique sans préciser la méthodologie employée, ni les contenus traités. Étant donné l'importance de cette compétence dans l'exercice du métier de MNS et la prévention des noyades, de tels constats confirment la nécessité de réformer la formation et de mieux préparer les MNS à l'activité de surveillance.

L'activité professionnelle comme levier de la formation

L'activité « surveillance des bassins » est étudiée ici à partir des cadres théoriques de la « conceptualisation dans l'action » (Vergnaud, 1990) et de la « didactique professionnelle » (Pastré, 1997). Pour comprendre l'activité, Vergnaud (1990) se réfère au concept piagétien du « schème » qui représente le lien entre la connaissance et l'action. Pastré a prolongé la théorie de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud relative au développement humain en l'appliquant au fonctionnement de l'adulte dans le travail (Vinatier, 2009). Son cadre théorique, qui peut être appliqué à l'activité du MNS en situation, s'articule autour de trois notions centrales: le concept pragmatique, la structure conceptuelle et le modèle opératif. Selon Pastré (2002), il existe des concepts pragmatiques mobilisés par tout professionnel dans l'exercice de son métier. La principale propriété de ces organisateurs de l'action est de réaliser un diagnostic de la situation en identifiant les indicateurs porteurs de signification sur les variables fonctionnelles d'une situation professionnelle (Beckers, 2007).

Ces organisateurs de l'action sont d'ordre pragmatique et n'ont pas de visée épistémique. Au-delà de ces concepts, Pastré (2011) évoque également la présence de jugements pragmatiques, croyances tenues pour vraies, dans l'orientation de l'action. La structure conceptuelle d'une situation représente l'ensemble des concepts pragmatiques qu'un professionnel expérimenté et compétent exploite dans le but d'orienter l'action (Pastré, 2011). Le modèle opératif (MO) représente la manière dont le sujet s'est approprié la structure conceptuelle mais également l'adoption d'un « genre professionnel » (Clot, 1999) que le professionnel a dégagé de sa propre expérience (Pastré, 2011).

La spécificité de la formation professionnelle est de chercher à combiner une double transformation de l'activité : celle en situation de formation et celle en situation professionnelle (Leblanc, 2014). Pour caractériser la transformation de l'activité professionnelle, Samurçay et Rabardel (2004) distinguent l'activité productive de l'activité constructive. Selon eux, quand un professionnel fait face à une situation, il mobilise ses propres ressources pour agir efficacement sans devoir en créer de nouvelles ; il s'agit d'une configuration de « fonctionnement ». Le modèle opératif du sujet lui permet de maîtriser la situation, comme l'explique Pastré (2005, p. 233) : « nous délégons en quelque sorte aux schèmes que nous avons construits et aux instruments que nous avons assimilés le soin d'organiser l'action efficace ». Mais il existe aussi des situations qui posent « problème » au sujet car son modèle opératif ne lui permet pas d'y répondre efficacement. Dans ce cas, le sujet se retrouve dans une configuration de « développement » et il doit construire de nouveaux invariants opératoires. Il vit des moments de « développement » qui s'apparentent à « des moments de genèse » (Pastré, 2005, p. 233).

Concrètement, face à une nouvelle classe de situations, le professionnel se retrouve « désarçonné » en constatant un décalage entre la réponse attendue et celle observée car son modèle opératif s'avère être inadéquat pour cette nouvelle classe de situations. Pour autant, son modèle opératif n'est pas discrédité, il est toujours valable pour traiter les situations habituelles, mais il devra être réorganisé en intégrant les dimensions de la nouvelle classe de situations (abstraction réfléchissante). Le développement professionnel est donc vu comme un processus non linéaire fait de moments de déséquilibre et de rééquilibre, ou du moins de moments de remise en question. Il nécessite d'être soutenu par des dispositifs de formation ad hoc (Gervais, 1999 ; Beckers, 2007 ; Durand, 2008 ; Vinatier et al., 2018) ancrés dans un des principes fondateurs de la didactique professionnelle qui utilise « les situations de travail comme support pour la formation de compétences » (Pastré, 2002, p. 10). Il reste, cependant, à définir les modalités d'un tel dispositif ancré dans les situations professionnelles et au service du développement de l'agir professionnel.

L'accompagnement au service du développement professionnel

La recherche d'une amélioration des pratiques professionnelles articulant savoirs théoriques et savoirs d'action dans une visée d'analyse réflexive conduit à s'interroger sur les démarches et, partant, sur les postures adoptées par l'accompagnateur en formation (Vinatier, 2010). Ce questionnement apparaît d'autant plus nécessaire que les fonctions des dispositifs d'accompagnement restent « peu définies et fort variées dans la réalité » (Charlier et al., 2012, p. 18).

En choisissant de situer son accompagnement dans le champ de la didactique professionnelle, l'accompagnateur s'inscrit dans le paradigme du « sujet capable », selon lequel « je peux » prévaut sur « je sais » (Rabardel, 2005). Il reconnaît aussi avoir formé la capacité de développer une analyse critique de sa pratique (Vinatier, 2010). La posture adoptée par l'accompagnateur évite de prescrire des bonnes pratiques, mais soutient le développement d'une logique de l'intelligibilité des situations (Charlier et al., 2013). L'accompagnateur cherche à soutenir le double processus de réflexion identifié par Schön (1988) : réflexion sur l'action (reflection on action) autorisant l'analyse a posteriori des effets de l'action, levier d'une transformation réflexive de l'expérience, et réflexion dans l'action (reflection in action), caractérisée par le fait d'être à l'écoute, voire de se laisser surprendre par l'action en cours, grâce à une prise de distance consciente de ce qui est en train de se passer. Cette tentative de régulation pour une meilleure efficacité signerait la véritable expertise d'un praticien réflexif (Beckers et Leroy, 2011). Toutefois, l'adoption de ce positionnement ne va pas de soi ! Jorro (2005) a mis en évidence l'existence de postures chez le formé qui le distancie ou le rapproche d'une activité réflexive.

La posture de retranchement est une posture par défaut où le formé ne voit pas en quoi ce qu'il fait est digne d'intérêt. C'est une attitude qui sous-tend une peur d'être exposé au jugement et à la critique. La posture de témoignage rend compte d'une sensibilité « qui tend à souligner que quelque chose échappe à l'acteur. Le praticien pressent l'importance d'une situation et entrevoit la nécessité d'un retour sur l'action mais reste démuné devant le travail de décryptage » (Jorro, 2005, p. 37). La posture de questionnement rend compte de l'attitude du praticien réflexif qui est animé par la volonté de comprendre son activité dans et par l'action. Jorro (2005) met par ailleurs en évidence l'existence d'un dénivelé dans la qualité du processus réflexif : le reflet, l'interprétation et la fonction critique-régulatrice. Ainsi, décrire la pratique, traduire une réalité de terrain en ne se centrant que sur les éléments jugés importants et en restant très général caractérise le seuil de reflet.

La volonté de convoquer des cadres d'analyse pour questionner sa propre pratique relève quant à elle de l'interprétation. Enfin, la forme aboutie de la réflexivité serait la critique-régulatrice, caractérisée par la capacité d'entrevoir des alternatives à l'action mise en place, voire des aménagements de celle-ci. L'atteinte de tels seuils implique de mettre en place les conditions permettant d'accéder à sa pensée dans l'action, en lui faisant prendre conscience de l'écart entre ses théories épousées, celles qui rendent compte des modèles de référence du métier, et ses théories d'usage, celles utilisées dans le feu de l'action et non conscientisées, régies par l'émotion (Saint-Arnaud, 2001).

L'« entretien de régulation » (ER), utilisant les traces vidéo de l'activité comme support, constitue un outil susceptible de favoriser cette prise de conscience. Il suppose pour l'accompagnateur de dépasser la posture d'expert et d'intégrer celle de « facilitateur » (Beckers, 2007, p. 281), plus congruente avec les principes de la supervision réflexive (SR) de Schön. En adoptant cette posture de « facilitateur », l'accompagnateur assure une fonction ressource sans prétendre détenir la bonne solution ou encore le bon procédé pour résoudre le problème. Il facilite le processus interprétatif de l'action professionnelle chez le novice et la maîtrise de démarches qui ont du sens pour lui en le rapprochant de ce qui est attendu dans le métier. En se basant sur une perspective de didactique professionnelle, l'objectif du formateur accompagnant est de faciliter la construction d'invariants opératoires pertinents au regard des buts prioritaires du métier (Beckers, 2007, p. 235).

Concrètement, l'ER vise à favoriser chez le formé la prise de conscience de sa pratique et l'engagement dans un processus de réflexion sur l'action professionnelle (Charlier et al., 2013) : l'analyser, lui donner du sens et l'évaluer sur la base de traces. Il vise aussi l'engagement dans un processus de réflexion dans l'action afin de favoriser la sensibilité situationnelle et l'engagement dans un processus de régulation de l'action professionnelle : réfléchir ensemble à des pistes d'action possibles et identifier les critères de réussite. Il s'inscrit dans un accompagnement, un « processus orienté vers un mieux (mais non finalisation d'un objectif défini a priori), soutenu par un schème historique (autrui est inscrit dans une histoire), une conception du temps comme mûrissement, maturation (et non seulement optimisation du soi ou réalisation de performance) » (Paul, 2004, p. 308).

De manière générale, les interventions du formateur-accompagnant reposent sur un canevas d'intervention (repris dans le Tableau 1) développé dans le cadre de la supervision réflexive (SR) de futurs enseignants.

Tableau 1 : Intervention de supervision réflexive du formateur

SR 1	Entrer dans le système interprétatif du futur enseignant (identifier les variables fonctionnelles à ses yeux, les indicateurs qui structurent son action, le sens qu'il donne aux événements, les émotions qui l'assaillent).
SR 2	Permettre au futur enseignant de prendre conscience de son modèle opératif par l'accès à l'observable et au verbalisable.
SR 3	Ouvrir à d'autres interprétations <ol style="list-style-type: none"> 1. pointer un observable qui mérite réflexion 2. inviter à l'analyse 3. enrichir par la théorie
SR 4	Engager dans un processus de changement de l'action professionnelle : <ol style="list-style-type: none"> 1. réfléchir ensemble à des pistes d'action possibles ; 2. favoriser la prise de décision (intentions d'action et moyens de les concrétiser) ; 3. échanger sur le devenir de ces intentions et les effets de leur concrétisation éventuelle ; 4. favoriser la sensibilité situationnelle (« se laisser surprendre par la situation »).

Revue Phronesis | Téléchargé le 16/03/2026 sur https://shs.cairn.info via université de Lige (IP: 139.165.31.35)

Beckers et Leroy (2011) ont montré que ce dispositif, pris dans sa globalité, peut permettre à de jeunes enseignants de vivre des épisodes signifiants dans l'amorce d'un moment de développement opératoire, sans toutefois mettre à l'étude le rôle de l'accompagnateur dans l'émergence de ce processus développemental. Dans la prolongation de ces travaux appliqués au cas de la surveillance exercée par les MNS, il s'agit de mieux comprendre comment les interactions entre F-Ch et MNS novice peuvent contribuer à un développement professionnel au sens entendu par Pastré (2005).

Un dispositif d'accompagnement des MNS

Le dispositif de vidéo formation mis en place comprend trois temps de formation. Le premier temps permet au MNS de s'essayer à la surveillance grâce à l'utilisation d'une caméra 360°. Le deuxième temps de formation, directement consécutif à cette expérience immersive, est une exploitation, pendant 45 minutes maximum, d'une plateforme reprenant des vidéos sur la surveillance. Comme mentionné précédemment, cet article s'intéresse au troisième moment de formation. Celui-ci se déroule deux semaines plus tard et consiste en une surveillance de 20 minutes d'une piscine en ouverture publique. À l'insu du novice, un « nageur-acteur » reproduit trois comportements à risque durant la surveillance : quatre flèches (reprise de nage sous l'eau) anormalement longues (+ /- 18 m), une chute dans l'eau de l'échelle en grande profondeur (le « nageur-acteur », en maillot noir, se place pendant 30 secondes sous l'eau sur une ligne de fond noire). Cette surveillance est suivie d'un ER avec le F-Ch afin de réguler son action. L'activité de conceptualisation, matérialisée par l'ER, comprend trois temps distincts (Becquée, 2007) : l'activité du MNS est d'abord filmée afin d'avoir une trace objective de celle-ci ; ensuite, le F-Ch s'engage dans une phase d'écoute du MNS en lui proposant de revoir son action tout en le questionnant afin de comprendre ce qui guide son action, son « système interprétatif » (Beckers, 2007) ; enfin, le F-Ch et le novice débattent pour trouver, ensemble, des pistes d'action concrètes pour la pratique du MNS.

Une analyse de cas

L'analyse de cas vise à comprendre comment le F-Ch accompagne par ses interactions avec le formé un processus de développement professionnel. Elle porte sur une dyade constituée d'un MNS novice (tiré au sort parmi les 15 brevetés 2017 et 2018) et du F-Ch ayant développé le dispositif d'accompagnement par vidéoformation.

Contrairement au F-Ch, le sujet n'a aucune expérience comme MNS au sein d'une piscine. Il est, par contre, susceptible d'être engagé à tout moment pour assurer cette fonction. Le MNS a été recruté conformément aux critères éthiques de la recherche et s'est montré totalement collaboratif du début à la fin de cette étude qui n'a connu ni abandon ni désinvestissement.

Le MNS novice est filmé en plan large au bord de la piscine. Une caméra fixée sur un pied est déplacée toutes les cinq minutes aux quatre coins du bassin. Le film de son activité sert ensuite de support à l'ER dont l'amorce est toujours la même: « Sur quoi souhaites-tu revenir ? » (Charlier et al., 2013). Durant l'ER, le MNS garde la main pour interrompre la vidéo à tout moment afin de commenter son activité. Dans une perspective de régulation, le F-Ch se laisse le droit d'interrompre la vidéo pour éclaircir avec le MNS un élément jugé interpellant. L'analyse de contenu des ER porte à la fois sur le discours spontané des MNS après l'interruption de la vidéo et sur l'analyse conjointe de l'activité de surveillance qui s'ensuit avec le F-Ch. L'analyse des premiers mots formulés par le MNS suivant l'interruption de la vidéo s'appuie sur la grille d'analyse construite par Beckers et Leroy (2011) qui distingue cinq types d'interruption: (1) une confirmation accompagnée d'une satisfaction ou (2) au contraire, d'une insatisfaction, (3) une découverte amenant également une satisfaction ou (4) une insatisfaction et enfin (5) une verbalisation de la pensée dans l'action. Ensuite, l'analyse de l'activité de surveillance effectuée conjointement par le MNS et le F-Ch porte sur l'ensemble des moments où ce dernier intervient à partir de la combinaison de deux grilles d'analyse: celle des principes de supervision réflexive surtout centrée sur le F-Ch (tableau 1) et celle de Jorro (2005) permettant à la fois de catégoriser les postures (retranchement, témoignage et questionnement) du MNS dans l'analyse accompagnée de son activité et de caractériser leurs seuils de réflexivité (reflet, interprétation, fonction critique-régulatrice). Enfin, à partir d'un extrait sélectionné pour son caractère exemplatif, l'analyse se centre sur le processus de transformation du MNS dans la conceptualisation de son action au regard des interventions du F-Ch, en reprenant les trois critères de Pastré (2005): (1) un déséquilibre du modèle opératif, (2) une abstraction réfléchissante et (3) une « reprise en je ». Elle s'appuie sur une organisation chronologique des événements mise en parallèle avec la réflexion du MNS sur la dimension opératoire ainsi que sa posture réflexive au regard des types d'intervention du F-Ch.

Résultats

Les résultats de l'étude de cas montrent comment l'activité de surveillance du MNS novice et sa conceptualisation évoluent à travers l'analyse de ses types d'interruption de la vidéo et ses interactions avec le F-Ch dans le cadre des ER.

Accéder à la pensée dans l'action...

Deux types d'interruption de la vidéo sont identifiés. Le premier type (interventions 1 à 3) concerne une (in) satisfaction dont le MNS a conscience avant le visionnage de son activité.

- 1 - MNS: Je trouvais ça un peu gênant de ne pas savoir différencier ceux qui prenaient les cours de ceux qui jouaient vraiment là !
- 2 - F-Ch: Qu'est-ce qui te dérangeait ?
- 3 - MNS: Ben qu'il y avait les enfants des cours qui arrivaient au même endroit que les enfants qui jouaient simplement et du coup, je n'arrivais pas à différencier lesquels... enfin ils sautaient dans l'eau un peu en même temps que les autres arrivaient mais je trouve qu'il y aurait dû avoir une séparation « jeu » - « cours » quoi.

Ces interruptions font principalement écho à des situations où le MNS ne contrôle pas tous les éléments de la situation provoquant chez lui un « malaise » qu'il exprime spontanément durant l'entretien. Le deuxième type (intervention 4) regroupe les interruptions où le MNS se replonge dans sa propre activité qu'il commente en différé.

- 4 - MNS: Là, en gros, je me suis dit que j'allais quand même faire un tour de la piscine en vérifiant bien le fond de l'eau et ça je l'ai fait parce qu'avec la caméra 360°, je ne pensais pas du tout à regarder le fond de l'eau et donc c'est quelque chose que j'avais appris sur la plateforme. Et aussi pour le fait, j'avais vraiment l'impression que ce côté-là, celles qui nageaient, tout allait bien mais euh... en regardant la vidéo de l'enfant qui se noyait, je m'étais rendu compte que les gens autour ne font pas toujours attention et qu'il ne faut pas se fier à l'impression des gens autour donc je me suis dit que j'allais faire bien au moins une fois le tour et regarder tout le fond le long.

Le MNS n'interrompt pas la vidéo dans le but de confirmer ou d'infirmer une crainte ou une satisfaction. Le MNS commente son action qu'il vit en différé. En pointant un élément jugé interpellant (la chute d'un nageur dans le grand bassin), le F-Ch provoque chez le formé un sentiment d'insatisfaction, une surprise face à son action et la prise de conscience d'un événement qu'il n'avait pas perçu durant son action.

- 5 - F-Ch: Non. Regarde au niveau de la sortie des vestiaires « femmes », au niveau de l'échelle.
 6 - MNS: Oh!
 7 - F-Ch: Tu n'avais pas vu?
 8 - MNS: Non!
 9 - F-Ch: Maintenant que tu le vois, que ressens-tu?
 10 - MNS: Je me dis « Oh merde » (rire nerveux).
 11 - F-Ch: « Oh merde » dans le sens « je n'ai pas vu » ou « oh merde » dans le sens « parce que ça me dérange de ne pas l'avoir vu »?
 12 - MNS: Ça me dérange de ne pas l'avoir vu! Je comprends que c'est possible de ne pas le voir ici pendant que je le faisais vraiment mais même ici en revoyant la vidéo, je ne l'avais toujours pas vu quoi car je me fixais sur ce que moi j'étais en train de regarder.

Tout se passe comme si le formé vivait une nouvelle expérience à part entière au travers de l'entretien en identifiant de nouveaux éléments de la situation. Ce type d'intervention du F-Ch, au même titre que les interruptions spontanées qui génèrent une insatisfaction, peuvent jouer le rôle de déclencheurs au sens où ils favorisent une réflexion conjointe avec le F-Ch afin de surmonter cette insatisfaction.

L'interaction formateur-formé pour soutenir le développement?

L'analyse des données donne à voir une évolution de l'action de surveillance ainsi que sa conceptualisation grâce aux échanges entre le F-Ch et le formé. Le dernier extrait repris au point précédent montre qu'attirer l'attention du formé sur un observable qui mérite réflexion (ici la chute simulée d'un baigneur complice en grande profondeur) en le confrontant à sa propre activité de surveillance au moment de cet incident critique génère une insatisfaction: « ça me dérange de ne pas l'avoir vu ». Le MNS dénonce une limite de l'acte de surveillance: on ne peut pas tout voir en étant le seul garant de la surveillance (« Je comprends que c'est possible de ne pas le voir ici pendant que je le faisais vraiment »). Il s'engage malgré tout émotionnellement dans l'analyse et constate durant l'entretien qu'il ne perçoit toujours pas la dangerosité de la situation. Ce malaise se traduit plus précisément dans la suite des échanges.

- 1 - F-Ch: Ça te dérange de constater cela?
 2 - MNS: Ben ouais parce que je me rends compte que j'ai beaucoup surveillé par-là et peu là parce que ce sont des gens qui savent nager qui y vont mais du coup en pensant qu'ils savent nager, on regarde moins et c'est là que ça peut aussi arriver quoi!
 3 - F-Ch: Ici, il ne lui est rien arrivé, on est d'accord mais pour le même prix, elle peut coincer son pied dans les marches, tomber dans l'eau en criant de douleur, inhaler de l'eau et le processus de noyade est en route.

L'entretien laisse entrevoir une croyance du MNS (jugement pragmatique) qui peut être traduite de la manière suivante: « les baigneurs qui nagent en grande profondeur sont des baigneurs qui savent nager et ont donc besoin d'une surveillance moins constante ».

En effet, le MNS privilégie la surveillance des zones à risque (zone du tremplin...) au détriment des baigneurs qu'il considère comme des « nageurs confirmés » (intervention 2). Les traces vidéoscopes lui permettent de repérer l'inadéquation et la dangerosité d'une telle croyance. Au-delà du malaise ressenti, le MNS amorce une analyse et une remise en question de son fonctionnement (« on regarde moins et c'est là que ça peut aussi arriver quoi »).

La suite de l'entretien (repris ci-dessous) prend une tournure déterminante dans l'amorce d'un changement des pratiques en matière de surveillance. Alors que jusque-là, le F-Ch a adopté une posture d'écoute en tentant de comprendre le système interprétatif du MNS, il invite le MNS à analyser son action (intervention 4) et l'encourage à concrétiser cette analyse au moyen de pistes de régulation concrètes (intervention 6). Dans un premier temps, le MNS fournit une réflexion très générale (intervention 5) qu'il n'arrive pas, dans un deuxième temps, à concrétiser en pistes d'action concrètes (intervention 7). D'une part, le MNS revient sur la difficulté de tout surveiller et d'autre part, il reconnaît que visiblement, les nageurs expérimentés méritent aussi une attention particulière.

- 4 - F-Ch: Quelles conclusions tires-tu par rapport à cela ?
- 5 - MNS: Qu'il faut faire attention aux zones à risque mais qu'il faut aussi avoir un regard bien sûr tout quoi !
- 6 - F-Ch: Et comment ferais-tu ? Car je suppose que ton « regard bien sûr tout », tu l'as déjà fait ici or c'est arrivé donc qu'est-ce que tu modifierais par rapport à ce que tu avais déjà mis en place ?
- 7 - MNS: Honnêtement, je ne sais pas trop parce que je me dis oui, j'ai quand même été voir quelques fois par-là etc. Je me demande si je l'aurais vu si jamais elle ne remontait vraiment pas quoi ! Mais c'est vrai aussi que quand il y a des personnes qui donnent cours, on est fort attiré par ce qu'ils disent, par regarder les enfants etc. mais il faut garder à l'esprit, continuer à penser qu'il n'y a pas que ça quoi.
- 8 - F-Ch: Donc déjà attirer une attention plus particulière sur ceux qui nagent ?
- 9 - MNS: Oui, c'est ça !
- 10 - F-Ch: Je suis d'accord ! Une solution car tu alternes déjà poste fixe et poste mobile, peut-être, augmenter la fréquence de ces comportements-là ? Ça serait intéressant de voir combien de fois tu as tourné autour de la piscine et donc peut-être se dire que tous les « x temps »
- 11 - MNS: (coupe le F-Ch) Oui ! Qu'il faut bouger plus !
- 12 - F-Ch: Oui, tourner. Car, c'est vrai que le risque zéro n'existe pas mais même si elle tombe dans l'eau et que tu ne la vois pas, si tu bouges 3 fois sur 20 minutes ou 50 fois sur 20 minutes, t'as quand même plus de chance de la voir assez rapidement. Donc augmenter la fréquence de déplacement autour du bassin pour prévenir d'avantage pourrait être une solution concrète.

La remise en question de sa croyance ne lui permet pas pour autant de faire face aux exigences de la situation : assurer une surveillance directe et constante de l'ensemble des baigneurs, y compris les nageurs confirmés, en étant seul MNS. Son modèle opératif est en déséquilibre. C'est précisément à ce moment-là que le F-Ch propose lui-même une piste de régulation qui consiste à augmenter la fréquence de rotation autour du bassin.

Constatant que cette piste semble faire écho chez le MNS, le F-Ch argumente sa proposition en mettant en avant des effets éventuels de sa concrétisation et favorise ainsi un moment d'abstraction réfléchissante chez le formé. Sans possibilité de vérifier l'appropriation effective par une nouvelle manière d'agir chez le formé (reprise en je), il ne peut être question ici de développement professionnel au sens entendu par Pastré (2005), mais peut-être d'une « hypothèse de développement » soutenue par les intentions de changement exprimées par le MNS lors de la clôture de l'entretien : « Et par rapport à aujourd'hui, ne pas oublier aussi ceux qui savent nager et pour qui, en principe, il n'y a pas de souci, il peut arriver des conneries comme la fille qui tombe de l'échelle quoi ! [...] Comme tu m'as dit, essayer de plus me balader pour aussi aller voir de l'autre côté quoi ! ».

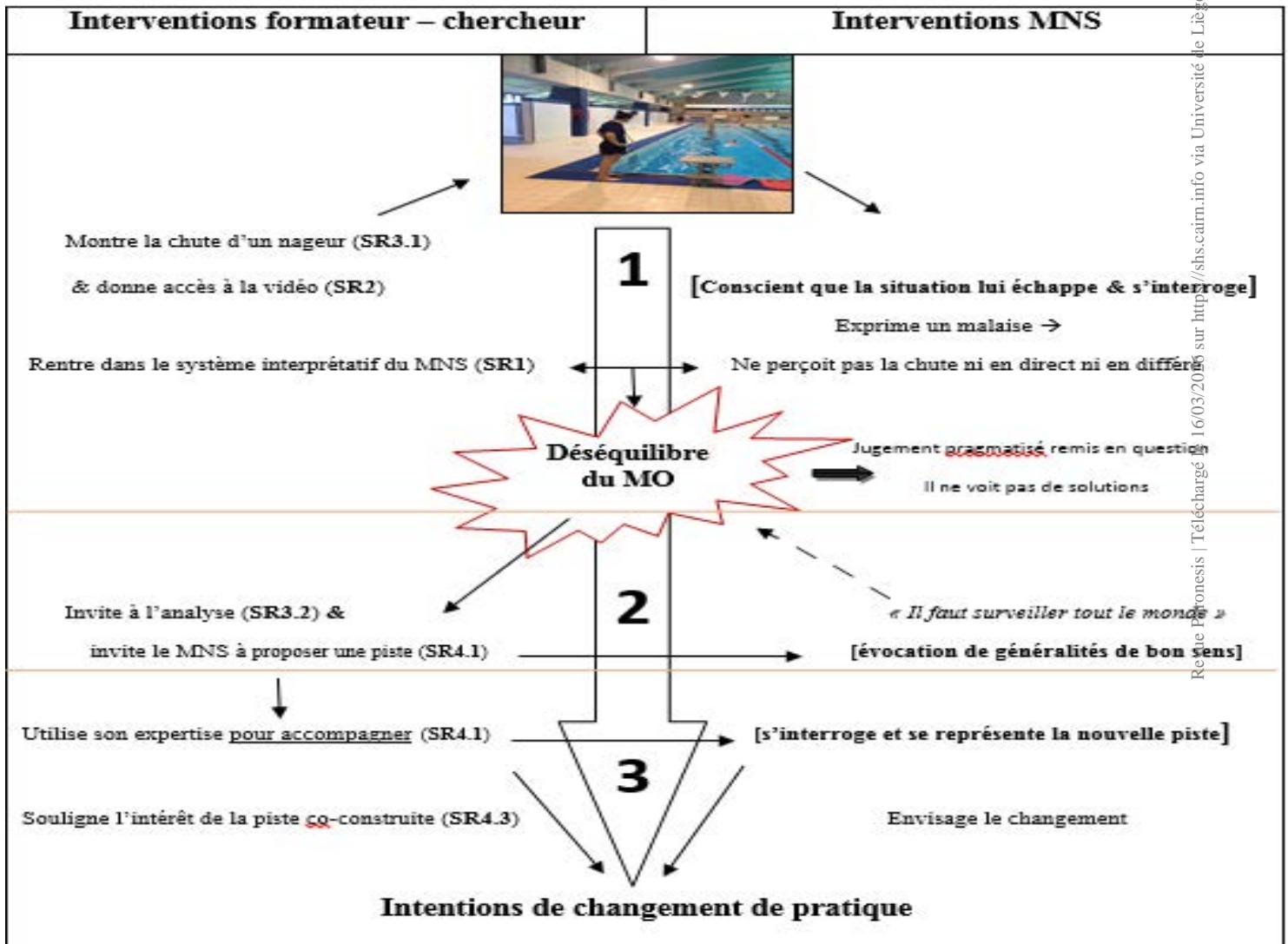
Discussion et conclusion

Les résultats mettent en relief l'importance de tenir compte de l'impact de l'activité sur le formé en distinguant au moins deux temps : celui de la pensée dans l'action qui fait référence aux préoccupations du formé à l'instant « t » et celui de l'instant « t » correspondant à l'expérience de l'entretien où le MNS se voit surveiller (Beckers et Leroy, 2011).

Ces deux temps qualitativement distincts peuvent être générateurs d'une tension, d'un malaise, le formé étant « émotionnellement » engagé lors de l'analyse de son action. Il est primordial, pour l'accompagnateur de comprendre ce que sous-tend cette tension chez le formé afin d'y réagir de manière adéquate.

Quand cette tension est la partie visible d'un iceberg d'une « mise au jour d'un conflit intrapersonnel » (Jorro, 2005, p. 45), le formé rencontre, selon nos résultats, une première condition au changement : l'adoption d'une posture de témoignage (Jorro, 2005) avec cette volonté « d'éviter l'évitement » (Roelens, 2009, cité par Pastré, 2011, p. 144) pour interroger, interpréter sous un angle nouveau sa pratique. La première partie (1) de la figure 1 schématise ce processus.

Figure 1: Schématisation de l'interaction entre le formateur-chercheur et le MNS



Toutefois, cette posture réflexive du formé peut à tout moment changer de « seuil » et basculer vers un état qualifié de « reflet », c'est-à-dire une absence de débat professionnel qui installe une relation magique au métier (Jorro, 2005) et entrave le possible processus de développement (partie II de la Figure 1). L'enjeu pour le formateur est d'éviter cet état ou au moins de le surmonter en identifiant des leviers pour débloquer cette situation.

L'analyse des résultats a mis en évidence que l'expertise du formateur sur l'objet de l'interaction peut constituer un levier sur lequel s'appuyer pour rencontrer les préoccupations du formé sans nier ses propres préoccupations de formateur. Elle montre l'articulation possible entre accompagnement et expertise quand ils sont inscrits dans un paradigme de la complexité et de l'incertitude. En effet, l'expertise du formateur peut constituer un moyen pour débloquer une situation en proposant une solution à mettre à l'épreuve de la réalité du terrain pour être validée, aménagée ou abandonnée (partie III de la Figure 1). Le caractère « incertain » de la solution proposée par le formateur « expert » dans cette recherche conjointe de pistes de régulation, source potentielle d'apprentissage tant pour le novice que pour l'expert lui-même, favorise une réciprocité dans la relation asymétrique du « formateur-formé » propice à l'amorce d'un moment de développement.

Cette réciprocité de la relation se manifeste au travers du « rapport de places » (Flahault, 1978) entre le formateur et le formé au niveau du contenu de l'interaction. À aucun moment, le formateur ne prend le rôle de leader qui relèguerait le MNS à une position de subalterne.

En suivant Vinatier (2009), le F-Ch n'adopte pas une position haute dans l'interaction. Au contraire, les interventions 10 à 12 de l'ER (point 7.2) montrent que le F-Ch n'impose rien mais propose une solution. Dans cette démarche, le MNS, et sans doute le formateur-chercheur lui-même, apprend à « être suffisamment sûr pour ne pas l'être » (Sharmahd et Pirard, 2017, p. 158), c'est-à-dire à développer des invariants opératoires permettant de faire face efficacement à la complexité du métier. Dès lors, tant sur sa forme que son contenu, l'interaction est placée sous le signe d'un échange de points de vue, source de bénéfices réciproques. Formé et formateur ont donc chacun un rôle important dans l'interaction. Le formé donne à voir au formateur de nouveaux éléments qui lui permettent de redéfinir son rôle de formateur en allant plus loin que l'application « mécanique » d'un schéma d'intervention de supervision réflexive. Le formateur développe une dimension créatrice dans son activité cherchant à saisir « ce qu'il se passe dans l'interaction avec le formé ». Il recherche un équilibre entre les postures et les seuils de réflexivité chez le formé, la rencontre entre les préoccupations de ce dernier et les siennes en tant que formateur. Cette rencontre inédite peut mettre en visibilité et en lisibilité la complexité de l'activité de surveillance ainsi qu'un développement professionnel du formé et du formateur.

Bibliographie :

- Bès, M. P. (1998). La capitalisation active des connaissances. Principes, contextes et obstacles. *Annales des Mines*, 38-51.
- Caens-Martin, S. (1999). Une approche de la structure conceptuelle d'une activité agricole : la taille de la vigne. *Éducation permanente*, 139, 99-114.
- Arrêté du Gouvernement wallon du 13 mars 2003 fixant les conditions intégrales relatives aux bassins de natation visés à la rubrique n° 92.61.01.01. (M.B. 25 avril 2003).
- Beckers, J. (2007). Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine. Bruxelles : De Boeck.
- Beckers, J. et Leroy, C. (2011). Quand un enseignant débutant se regarde enseigner. *Puzzle*, 29, 29-37. <http://hdl.handle.net/2268/92458>
- Carlier, G., Borges, C. et Delens, C. (2012). Introduction. Dans G. Carlier, C. Borges, M. Clerx et C. Delens (dir.), *Identité professionnelle en éducation physique : parcours des stagiaires et enseignants novices* (p. 17-21). Presses universitaires de Louvain.
- Charlier, E., Beckers, J., Boucenna, S., Biemar, S., François, N. et Leroy, C. (2013). Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques. Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : Presses universitaires de France.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes : une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et didactique*, 2 (3), 97-121. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.373>
- Flahault, F. (1978). La parole intermédiaire. Paris : Le Seuil.
- Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, 111, 12-17.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et autoévaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27 (2), 33-47. https://www.researchgate.net/publication/238114739_Reflexivite_et_auto-évaluation_dans_les_pratiques_enseignantes
- Lebihain, P. (2016). La surveillance : une mission faillible ? Dans P. Lebihain et E. Vignac (dir.), *Colloque piscine et sécurité : l'accident de noyade en piscine publique : de la genèse de l'accident aux conséquences judiciaires* (p. 21-22). Université de Poitiers.
- Leblanc, S. (2014). Vidéo formation et transformations de l'activité professionnelle. *Activités*, 11 (2), 143-171. <https://doi.org/10.4000/activites.968>
- Ligue francophone belge de sauvetage ASBL. (2013). Extrait du cahier des charges BSSA/BBSA. <https://docplayer.fr/170248935-Cahier-des-charges-du-gouvernement.html>
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, 42 (1), 89-100.

- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2859>
- Pastré, P. (2005). Genèse et identité. Dans P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception* (p. 231-259). Toulouse: Octarès Éditions.
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle: approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris: Presses universitaires de France.
- Paul, M. (2004). L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique. Paris: L'Harmattan.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel et P. Pastré (Dir.), *Modèles du sujet pour la conception* (p. 11-30). Toulouse: Octarès Éditions.
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion dans l'action: un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17-27. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1688>
- Samurçay, R. et Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Dans R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 163-180). Toulouse: Octarès Éditions.
- Schon, D. A. (1988). Coaching reflective teaching. Dans P. P. Grimmett et G. L. Erickson (dir.), *Reflection in teacher education* (p. 19-29). Vancouver: Pacific educational press, University of British Columbia.
- Sharmahd, N. et Pirard, F. (2017). Relation entre les professionnel-le-s/familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans: risques et potentiels des incertitudes. *Revue internationale d'éducation familiale*, 42, 155-173. <https://doi.org/10.3917/rief.042.0155>
- Soulé, B. (2016). Une nécessaire analyse des risques en piscine publique. Dans P. Lebihain et E. Vignac (dir.), *Colloque piscine et sécurité: l'accident de noyade en piscine publique: de la genèse de l'accident aux conséquences judiciaires* (p. 13-14). Université de Poitiers.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10 (2-3), 134-169.
- Vinatier, I. (2009). Pour une didactique professionnelle de l'enseignement. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. (2010). L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants: une voie d'émergence et d'expression du « sujet capable ». *Recherches en éducation*, 1, 111-122.
- Vinatier, I., Filliettaz, L. et Laforest, M. (2018). L'analyse des interactions dans le travail. Outil de formation professionnelle et de recherche. Dijon: Éditions Raison et Passions.