eJRIEPS Numéro Spécial n°1 Avril 2018

NUMERO SPECIAL N°1

Comment penser les articulations entre approches didactiques et ergonomiques pour étudier les pratiques d'enseignement et de formation ?

Coordonné par
Fabienne Brière

e Journal de la Recherche sur l'Intervention en Education Physique et Sportive

Avril 2018

Sommaire

Editorial p. 3

Analyser la place des prescriptions dans l'activité d'un enseignant débutant d'éducation physique et sportive en croisant les regards didactique et ergonomique
Fabienne Brière-Guenoun et Teddy Mayeko p. 8

Une approche ergo-didactique des enseignements artistiques, en éducation musicale et arts plastiques
Laurence Espinassy et Pascal Terrien p. 23

Gestes de contextualisation et inégalités d'apprentissage en milieu difficile
Marie-Paule Poggi et Gilles Marrot p. 43

Les gestes professionnels langagiers didactiques dans différentes disciplines : fondements théoriques et méthodologiques - études de cas en mathématiques et en français
Lalina Coulange, Martine Jaubert et Yann Lhoste p. 64

L'analyse du travail enseignant d'éducation physique et sportive
au prisme de l'interdisciplinarité
Jean-Luc Tomás, Fabienne Brière, Yannick Lémonie et Frédéric Saujat p. 87

La technologie de l'intervention éducative : une interface entre ergonomie et didactique
Serge Éloi, Gilles Uhlrich et Laurent Grillet p. 108

Analyser l'activité évaluative des enseignants d'EPS : les apports des approches ergonomique et didactique
Vincent Grosstephan et Stéphane Brau-Antony p. 129

Summaries p. 146

Editorial

Ce numéro spécial de la revue eJRIEPS rassemble des contributions issues du symposium intitulé « Comment penser les articulations entre approches didactiques et ergonomiques pour étudier les pratiques d'enseignement et de formation ? » présenté lors des rencontres internationales du Réseau de recherche en éducation et en formation, au CNAM, du 4 au-6 juillet 2017. Il interroge les compatibilités et les complémentarités des approches didactiques et ergonomiques pour étudier les pratiques d'enseignement et de formation au prisme des enjeux actuels du système éducatif. Si ces orientations de recherche relativement récentes se développent dans le domaine des sciences de l'intervention en sport (Musard, Loquet & Carlier, 2010), elles font également l'objet de recherches menées dans d'autres disciplines scolaires. Dès lors, elles s'inscrivent plus largement dans le champ des sciences de l'éducation au sein desquelles elles ambitionnent de contribuer aux perspectives ouvertes par le croisement des regards scientifiques.

Dans la continuité des travaux au carrefour des approches didactiques et ergonomiques (Amigues, 2003, 2009 ; Amigues, Faïta & Saujat, 2004 ; Brière-Guenoun, 2017 ; Espinassy, 2016 ; Félix & Saujat, 2008 ; Félix, Saujat & Combes, 2012 ; Laurent & Saujat, 2015 ; Lémonie, Brière-Guenoun & Tomás, 2017 ; Masselot & Robert, 2012 ; Mieusset & Brau-Antony, 2016 ; Monnier & Amade-Escot, 2009 ; Ruelland-Roger & Clot, 2013), nous souhaitons, dans ce numéro spécial, investiguer les modalités d'articulation spécifiques des deux cadres théoriques afin de produire de nouvelles pistes d'analyse de l'activité professorale et des modalités de formation. Si les approches didactiques se focalisent sur les liens entre les savoirs étudiés et les pratiques culturelles qui les légitiment, les approches ergonomiques analysent l'activité réelle des sujets dans des tâches prescrites qu'ils redéfinissent au regard des dimensions subjectives, sociales, institutionnelles et culturelles. Les remaniements singuliers sous-tendant le rapprochement des deux points de vue scientifiques interrogent les objets d'étude (les savoirs, les gestes, les actions, l'activité, etc.), les outils et les dispositifs méthodologiques, les concepts mobilisés ainsi que les visées, épistémiques et/ou transformatives de recherche.

Les différentes contributions de ce numéro s'attachent à décrire les manières dont est mis à l'épreuve le croisement des deux approches en s'appuyant sur des travaux empiriques centrés sur l'analyse des pratiques d'enseignement et de formation. Elles s'organisent autour des questionnements suivants. Quels sont les objets d'étude privilégiés et

comment sont-ils travaillés empiriquement ? Comment les auteurs se saisissent-ils des concepts et des fondements théoriques des deux approches pour investiguer les pratiques d'enseignement et de formation ? Comment sont pensés la circulation entre problématiques d'enseignement et de développement professionnel ? Quels sont les outils méthodologiques exploités et de quelle manière le sont-ils ? Comment la démarche met-elle en relation les actes et les discours, les temporalités de l'action et de l'activité, les points de vue des acteurs et celui du chercheur ? En quoi et comment cette dernière concoure-t-elle aux visées épistémiques et/ou praxéologiques de la recherche ? Ainsi, ce numéro thématique se focalise sur les conditions spécifiques et heuristiques d'analyse et de circulation entre pratiques d'enseignement et de formation au fondement d'une approche ergo-didactique.

La première contribution (Brière-Guenoun et Mayeko) s'intéresse aux gestes didactiques de métier d'un enseignant débutant en éducation physique et sportive (EPS), et particulièrement à l'influence des prescriptions officielles sur la conduite de son activité en classe. Les résultats mettent en évidence les tensions qui orientent l'activité du professeur entre la conformité des contenus de l'étude aux objets de savoir légitimés par l'institution, le respect des enjeux culturels de l'activité enseignée et la poursuite de ses buts subjectifs liés à l'inscription dans le métier. Ils ouvrent une discussion quant à l'usage des prescriptions dans les pratiques enseignantes et leurs incidences en termes de développement (ou d'empêchement) du pouvoir d'agir en lien avec les fondements d'une approche croisant les regards de la clinique de l'activité et du didactique.

Dans un autre contexte disciplinaire, celui des enseignements artistiques, la seconde contribution (Espinassy et Terrien) porte sur des pratiques scolaires dont les résultats se voient ou s'entendent immédiatement en classe. En partant d'une analyse des pratiques ordinaires d'enseignement des arts plastiques et de l'éducation musicale, elle vise à déchiffrer comment les professionnels de l'éducation de ces disciplines conçoivent et réalisent leur travail, sur des bases qu'ils jugent efficaces, à la fois pour les élèves et pour eux-mêmes. Cette étude comparative pointe l'intérêt d'une approche ergo-didactique, d'une part, pour penser l'activité professorale dans les enseignements artistiques, mais au-delà, pour penser la formation comme révélateur des organisateurs de l'activité enseignante.

A partir d'une analyse des pratiques d'enseignement en milieu difficile en EPS, la troisième contribution (Poggi et Marrot) s'attache à saisir les déterminants de l'activité

didactique de l'enseignant appréhendés dans l'interaction entre processus internes et externes. Les résultats, montrent que les contenus enseignés, les gestes de contextualisation déployés ainsi que les effets de contexte engendrés sont le produit d'un double processus, lié d'une part aux spécificités du contexte difficile qui contraignent l'enseignant dans ses intentions, ses modalités d'intervention et ses choix de contenus mis à l'étude, et d'autre part, aux manières dont professeur et élèves, de façon co-construite, réinterprètent et exploitent à leur manière les contraintes qui pèsent sur eux. Au-delà, les analyses soulignent les effets différenciateurs, voire potentiellement inégalitaires d'accès aux savoirs.

La quatrième contribution (Jaubert, Lhoste et Coulange) vise à caractériser les *gestes* professionnels langagiers didactiques mis en œuvre par des enseignants en prenant appui sur deux études de cas en mathématiques et en français, Les résultats révèlent la variabilité et l'impact potentiel de ces gestes sur l'activité d'apprentissage des élèves. La discussion revient sur les modalités de croisement des regards ergonomique et didactique en interrogeant les conditions et résistances de l'importation de l'analyse des gestes professionnels langagiers didactiques en formation au regard du développement professionnel des enseignants.

La cinquième contribution (Tomás, Brière, Lémonie et Saujat), centrée sur l'usage des programmes en EPS, se focalise sur les liens entre qualité des gestes professionnels et qualité des gestes moteurs des élèves dans la perspective de révéler la structure de l'activité des enseignants. Les résultats de cette étude du travail enseignant, qui croise les regards de la clinique de l'activité, didactique et ergonomique, montrent comment l'enseignant, en situation classe, peut être embarrassé par les rapports entre les attendus du programme en termes de compétences des élèves, sa propre connaissance de la discipline sportive enseignée et les mobiles de l'activité des élèves.

S'inscrivant dans un cadre de recherche au croisement d'une approche technologique sur les PPSA, didactique et ergonomique, la sixième contribution (Eloi, Uhlrich et Grillet) se centre sur l'efficacité des activités de formation en sport proposées par différents acteurs, en prenant en compte à la fois l'activité des apprenants et celle de l'intervenant. Les résultats montrent le caractère incertain des dispositifs de formation lié à la nécessaire émancipation du pratiquant pour qu'il se développe. Les auteurs reviennent sur l'intérêt de mobiliser une démarche technologique, articulant les concepts de registres de technicités, de facettes et d'artefacts, pour interroger cette activité singulière de l'intervenant au croisement de l'ergonomie et du didactique.

La septième contribution (Grosstephan et Brau-Antony) étudie un dispositif de recherche-intervention portant sur l'évaluation, dont l'objectif est d'améliorer l'analyse et la compréhension des décisions des enseignants dans les pratiques d'évaluation aux examens d'EPS tout en éclairant les manières dont ces derniers s'emparent des différentes sources de prescriptions auxquels ils sont soumis. Les résultats montrent que l'épistémologie des évaluateurs résulte du choix des objets d'évaluation en fonction des contenus enseignés, de la détermination de l'épreuve d'évaluation, de la sélection de critères et d'indicateurs en lien avec leur conception des contenus enseignés, les acquisitions possibles des élèves et plus largement leur expérience d'évaluateur et de pratiquant de la PPSA enseignée. Des pistes sont finalement esquissées pour tenter d'articuler les visées épistémiques et formatives d'une recherche croisant les orientations didactique et ergonomique.

Fabienne Brière

Références bibliographiques

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skolê (Hors-série)*, *1*, 5-16.

Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ere nouvelle*, *42 (2)*, 11-24

Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2004). Travail enseignant et organisation de l'apprentissage scolaire. In E. Gentaz et P. Dessus (Eds.), *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation* (pp. 155-168). Paris : Dunod.

Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants* ? Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Espinassy, L. (2016). Une structure dialogique et plastique : une hypothèse de l'usage de Néopass@ction. In M. Bobillier Chaumon et Y. Clot (Eds.). *Clinique de l'usage : les artefacts technologiques comme instrument de développement de l'activité*. *Activités* 13-2.

Félix, C. & Saujat, F. (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et « savoirs méthodologiques » : un double regard didactique et ergonomique. In Analyse des situations didactiques : perspectives comparatistes, *Dossiers des Sciences de l'Education, 20,* 125-138.

Félix, C., Saujat, F. & Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant ? *Recherches en Education, HS n°4*, 19-30.

Laurent, Y., & Saujat, F. (2015). L'intervention en milieu de travail éducatif entre visée de transformation et visée de connaissance. *Carrefours de l'éducation, 39*(1), 19-35.

Lémonie, Y., Brière-Guenoun, F & Tomás, J-L. (2017). *Usages des prescriptions et qualité de l'enseignement en EPS.* Rapport de recherche, CNAM-SNEP.

Masselot, P. & Robert, A. (2012). Dynamiques des pratiques enseignantes et double approche didactique et ergonomique. In M. Altet, M. Bru & C. Blanchard-Laville (Eds), *Observer les pratiques enseignantes* (pp.69-82). Paris : L'Harmattan.

Mieusset, C. & Brau-Antony, S. (2016). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement en formation d'enseignants. Analyse de l'activité réelle du maître de stage. *Revue des sciences de l'éducation,* 42/2, 149-173.

Monnier, N. & Amade-Escot, C. (2009). L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile. *Revue française de pédagogie*, *168*, 59-73.

Musard, M. Loquet, M. & Carlier, G. (Eds.) (2010). *Sciences de l'intervention en EPS et en sport. Résultats de recherche et fondements théorique*s. Paris : ARIS et Editions de la revue EPS.

Ruelland-Roger, D. & Clot, Y. (2013). L'activité réelle de l'élève : pour développer l'activité enseignante. *Revue internationale du CRIRES, innover dans la tradition de Vygotsky, vol 1, 1*, 20-25.

eJRIEPS Numéro Spécial n°1 Avril 2018

Analyser la place des prescriptions dans l'activité d'un enseignant débutant d'éducation physique et sportive en croisant les regards didactique et ergonomique

Fabienne Brière-Guenoun et Teddy Mayeko
ADEF, EA 4671, Aix-Marseille Université, France.

Résumé

Notre étude s'intéresse à l'usage des prescriptions officielles sur la conduite de l'activité d'un enseignant débutant en éducation physique et sportive (EPS). En croisant les approches didactique et ergonomique, nous interrogeons à la fois des éléments relatifs aux gestes de l'enseignant et à la construction d'un style professionnel établi en référence au genre de métier. Nos résultats montrent que les prescriptions officielles jouent un rôle ambivalent en contribuant d'une part à orienter l'enseignant vers des enjeux de savoirs légitimés par l'institution, et d'autre part à le maintenir dans une zone d'inconfort liée à la difficulté de répondre aux ambitions des programmes et aux contraintes induites par la formulation des compétences à construire. La discussion revient sur l'usage des prescriptions dans les pratiques enseignantes et leurs incidences en termes de développement (ou d'empêchement) du pouvoir d'agir.

Mots clés : Activité enseignante - Clinique de l'activité - Éducation physique et sportive - Didactique - Prescriptions

L'étude de la professionnalité des enseignants débutants interroge les manières dont ils répondent aux exigences du métier et s'en approprient les différents registres, personnel, impersonnel, interpersonnel et transpersonnel (Clot, 2008). Elle suppose de comprendre leur activité en classe afin de mettre au jour les ressorts du développement de leur pouvoir d'agir. Les recherches actuelles mettent en évidence le caractère composite, situé, conflictuel et évolutif de l'activité des enseignants débutants. Elles soulignent que les ressources des enseignants débutants s'enracinent dans les prescriptions officielles mais aussi dans le dépassement des tensions et dilemmes qu'ils vivent lors de leurs premières expériences d'enseignement (Brau-Antony, 2015 ; Saujat, 2010). Dans le prolongement de ces travaux, nous souhaitons identifier l'influence des prescriptions officielles sur la conduite et le développement de l'activité d'un enseignant d'EPS

débutant. En d'autres termes, nous cherchons à comprendre dans quelle mesure son interprétation des programmes, et surtout l'usage qu'il en fait, participe à la construction d'une professionnalité en acte.

1. Orientations théoriques et méthodologiques à la croisée du didactique et de la clinique de l'activité

La perspective d'analyser le « réel de l'activité » enseignante (Clot,1999) tout en examinant ses dimensions didactiques entraîne un positionnement théorique marqué par l'incorporation ciblée des apports de la clinique de l'activité à une approche didactique. L'orientation retenue consiste à étudier les "gestes didactiques de métier" du professeur afin de mettre au jour les éléments qui les déterminent et sur lesquels reposent, pour partie, les potentialités de développement professionnel (Brière-Guenoun, 2017). Les outils mobilisés à cette fin sont empruntés à la clinique de l'activité, en particulier les autoconfrontations, mais remaniés au regard de leur intégration dans un dispositif permettant également l'analyse des savoirs enseignés.

1.1. Les gestes didactiques de métier au cœur de l'activité enseignante

La confrontation des diverses définitions à propos des gestes de l'enseignant nous a conduits à proposer le concept de « gestes didactiques de métier » afin de soutenir leur étude en croisant les approches didactiques et la clinique de l'activité. Nous cherchons ainsi à rendre compte des multiples dimensions caractérisant les gestes - opératoire, symbolique, signifiante, adressée, communicationnelle, didactique - autour d'une modélisation en plusieurs strates (Brière-Guenoun, 2017).

Dans les approches didactiques, les gestes du professeur renvoient à des actes concrets visant à assurer la conduite et le déroulement de l'étude au sein d'une institution (Chevallard, 1999). Considéré comme « une action de communication inscrite dans une culture partagée, même *a minima* » (p. 33), le geste professionnel actualise cinq préoccupations enchâssées qui structurent le milieu didactique : a) piloter et organiser l'avancée de la leçon ; b) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive ; c) tisser le sens de ce qui se passe ; d) étayer le travail en cours ; e) en ciblant un apprentissage (objets de savoirs, techniques (Bucheton & Soulé, 2009). Ainsi, les gestes de l'enseignant relèvent de l'ajustement du professeur aux comportement des élèves. Ils ont pour fonction de conduire les apprentissages selon diverses modalités en établissant une référence commune dans la classe (Schubauer-Leoni Leutenegger,

Ligozat & Flückiger, 2007). Dès lors, les descripteurs de l'action conjointe, tels que mis à l'épreuve dans les travaux comparatistes, permettent d'examiner de quelles façons les actions du professeur et des élèves contribuent à l'introduction des objets de savoir dans le milieu didactique (mésogenèse), à l'avancée du savoir dans la classe (chronogenèse) en fonction des places respectives qu'ils occupent au fil du temps (topogenèse). Notons également que l'inscription didactique de ces gestes s'opérationnalise dans des techniques spécifiques, adressées et signifiantes qui concernent les dimensions observables, langagières et corporelles du geste telles que décrites par Jorro (2004) ou Clot et Fernandez (2005). Aussi, dans notre modélisation des gestes, les dimensions gestuelles sont considérées comme des opérations (au sens de Leontiev) soutenant les actions didactiques du professeur (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser). Ces dernières actualisent les motifs d'agir de l'enseignant qui sont eux-mêmes rattachés aux déterminants subjectifs, institutionnels et culturels (Brière-Guenoun, 2017).

Mais s'intéresser aux gestes d'enseignement, c'est également tenter de comprendre comment ils participent aux transformations du métier, ce qui appelle à convoquer les orientations défendues par la clinique de l'activité (Clot, 2008 ; Saujat, 2010). Les recherches menées dans ce domaine pointent l'importance de l'activité de (re)conceptualisation sur le développement professionnel. En provoquant une situation de reconception, les autoconfrontations (simples et croisées) produisent des rapports renouvelés entre le sujet et la situation (Clot & Faïta, 2000). Et c'est en cela qu'elles donnent l'occasion au professeur d'élargir son pouvoir d'agir en revivant autrement l'expérience en classe. C'est au détour de la verbalisation permise par les méthodologies d'entretien indirectes que l'enseignant conceptualise son vécu dans les situations qui relève de gestes spécifiques prenant appui sur le genre du métier (Clot, 1999). Ces gestes caractérisent alors le style du sujet qui lui-même contribue - selon un mouvement inverse - au renouvellement du genre professionnel de l'enseignant.

En prenant appui sur le croisement des points de vue de la didactique et de la clinique de l'activité, nous souhaitons comprendre comment le professeur dans l'interaction avec les élèves conduit l'étude en classe tout en mettant au jour les ressorts de son développement professionnel. Pour ce faire, nous cherchons à caractériser ses « gestes didactiques de métier », concept encore en construction, dont l'enjeu est de rendre compte de l'enchevêtrement des dimensions multiples les caractérisant : didactique, opératoire, symbolique, signifiante, adressée, culturelle, communicationnelle (Brière-Guenoun, 2017). Ainsi, les approches didactiques étudient les gestes d'enseignement en

se centrant sur les formes discursive, sémiotique ou corporelle des transactions didactiques (Bucheton et *al*., 2009 ; Chabanne & Dezutter, 2011 ; Sensevy, 2010) tandis que la clinique de l'activité s'intéresse aux gestes de métier qui renvoient à l'incorporation singulière en situation des différentes manières de faire « stockées » dans le genre. Selon cette double orientation, les gestes didactiques de métier traduisent le(s) rapport(s) aux savoirs de l'enseignant, ses valeurs éducatives, l'incorporation des programmes de la discipline et des normes scolaires, mais également les façons dont il vit, habite et se transforme dans le métier (Brière-Guenoun, 2017). Ils désignent finalement « l'ensemble des actions spécifiques mobilisées par le professeur (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) pour effectuer des tâches professorales (relatives à la conception et à l'organisation des dispositifs) lui permettant de conduire l'étude des élèves au sein d'une institution donnée. Ces actions actualisent en contexte les intentions ou préoccupations de l'enseignant qui se manifestent par des techniques spécifiques caractérisées par leurs composantes corporelles, gestuelles, proxémiques et langagières. Imbriqués aux gestes d'étude des élèves, les gestes didactiques de métier sont aussi le signe d'une réflexivité dans et sur l'action. Ils sont empreints d'éléments d'ordre personnel ou subjectif (les croyances, les valeurs, les savoirs et les expériences passées) eux-mêmes déterminés par des éléments d'ordre institutionnel et culturel, tels que les prescriptions, les normes scolaires et les préconstruits historico-culturels » (Brière-Guenoun, 2017, p. 42).

1.2. Différents types de prescriptions inscrits dans les gestes

Considérant que les prescriptions éducatives orientent l'intervention didactique du professeur, car elles définissent les acquisitions attendues des élèves et fonctionnent « comme une mémoire agissante consubstantielle de l'activité » (Amigues, 2009, p. 16), nous nous intéressons de près à l'usage que le professeur débutant fait des programmes.

Selon Saujat (2011), les prescriptions - mais surtout l'activité d'interprétation et de redéfinition individuelle et collective qu'elle suscite de la part des enseignants - constituent un organisateur central de l'activité enseignante. En référence à la catégorisation établie par Six (1999), il existe alors différents types de prescriptions, descendantes, liées à l'organisation hiérarchique et à la formation, ou remontantes, résultant du collectif de travail et liées à l'organisation de l'étude (Saujat, 2010). Les prescriptions remontantes s'élaborent à l'interface des prescriptions descendantes et sont l'occasion de nouveaux conflits chez l'enseignant qui ne parvient pas toujours à atteindre les nouvelles visées qu'il se donne. Les différentes « mises à l'épreuve » des prescriptions descendantes s'actualisent dans les gestes de métier du professeur (Saujat, 2010) ; elles s'enracinent

dans l'activité des enseignants, en lien avec les façons dont ils font vivre les savoirs en classe. Dès lors, les prescriptions sont non seulement un instrument pour l'action individuelle et collective des enseignants mais également un instrument de développement de leur activité (Clot, 2008). Les travaux menés en clinique de l'activité soulignent l'importance des prescriptions officielles (ou descendantes) qui assignent aux professeurs des obligations institutionnelles concernant le choix des savoirs enseignés et des objectifs à atteindre, et ce particulièrement chez les enseignants débutants (Saujat, 2010). La volonté de coller aux attentes de l'institution et de faire « correctement » leur métier d'enseignant amène ces derniers à suivre avec plus de rigueur et moins de souplesse les recommandations des programmes (Perrin & Ria, 2008).

2. Méthodologie de recueil et de traitement des données

2.1. Contexte de l'étude et questions de recherche

Nous observons les quatre premières leçons d'un cycle de tennis de table et d'un cycle de demi-fond avec un enseignant débutant (que nous appellerons Florent) et une classe de quatrième composée de 23 élèves. En référence aux anciens programmes EPS de collège (2008), les élèves visent respectivement l'acquisition du niveau 1 et 2 de compétence attendue. L'analyse comparative se situe à un double niveau car elle porte respectivement sur des élèves considérés comme « forts » et « faibles » dans les activités, tandis qu'elle met aux prises deux Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) relevant de logiques culturelles différentes. Pour chaque contexte d'enseignement, nous analysons l'influence des prescriptions officielles (ou descendante) sur les gestes de l'enseignant. En ce sens, nous cherchons notamment à déterminer dans quelle mesure les prescrits des programmes participent ou non au développement de la professionnalité chez le professeur débutant.

2.2. Strates d'analyse et choix méthodologiques

La démarche méthodologique permettant d'instruire les gestes didactiques de métier croise différents corpus et échelles temporelles.

Le dispositif méthodologique utilisé pour assurer le recueil des données s'inspire de celui proposé par Leutenegger (2009) ainsi que des remaniements opérés pour intégrer la dimension clinique de l'activité (Brière-Guenoun, 2017). Il prend appui sur : a) un entretien *ante*-cycle destiné à faire émerger les intentions préalables du professeur ; b) des séquences vidéoscopiques portant sur les moments saillants de l'intervention du

professeur en référence aux actions didactiques spécifiques (définition, dévolution, régulation et institutionnalisation) et aux techniques mises en œuvre pour assurer la transmission de contenus d'enseignement. Ces moments, qui actualisent les choix de l'enseignant au regard de déterminants institutionnels (les prescriptions) et de l'activité des élèves, ont été choisis pour leur proximité vis-à-vis de nos préoccupations de recherche ; et c) des entretiens d'autoconfrontation simple ayant pour objectif de revenir sur des éléments remarquables (identifiés au sein des leçons) afin d'accéder aux dimensions subjectives, institutionnelles et culturelles des gestes de l'enseignant. Précisons que si l'adoption de cette méthodologie d'entretien permet une centration sur la tâche corrélative de la reconstruction de significations à propos de l'activité, elle appelle des remaniements pour répondre aux enjeux de l'analyse didactique. En conséquence, ces entretiens suivent un guide de relance souple, piloté par le débat et portant sur l'analyse des dispositifs (mis à l'étude, envisagés, voire évacués par l'enseignant). Ils intègrent également des éléments liés au réaménagement du milieu didactique et à l'interprétation des conduites des élèves dans les tâches. Enfin, ils ont pour but de revenir avec l'enseignant sur la question des prescriptions afin de voir en quoi et dans quelle mesure elles influencent le développement de ses gestes.

Dans un premier temps, nous examinons à l'échelle microdidactique (Ligozat, 2008) les actions spécifiques du professeur pour organiser, conduire et réguler l'étude des élèves dans un empan temporel resserré autour de la tâche ou de la leçon. Il s'agit ici d'analyser finement des évènements remarquables (Leutenegger, 2009) extraits du synopsis en croisant les données filmées et celles de l'entretien d'autoconfrontation. Puis par recoupement des interprétations associées aux différents corpus, nous cherchons à appréhender, à l'échelle macroscopique, les dimensions subjectives, institutionnelles et culturelles des gestes didactiques de métier. Cette strate d'analyse macroscopique a pour objectif d'accéder aux motifs d'action de l'enseignant qui découlent d'une structure intentionnelle dépassant le seul cadre de l'action présente (Amigues, Faïta & Saujat, 2004).

Ces choix méthodologiques visent donc à préciser les motifs d'agir ou les préoccupations d'un enseignant débutant, au sens de Saujat (2011), en pointant la place accordée aux différents types de prescriptions s'incarnant à travers différents empans temporels. Si les prescriptions descendantes sont visées sur l'ensemble du cycle d'enseignement elles sont nécessairement réactualisées à l'échelle de la leçon ou des dispositifs d'apprentissage (échelles microdidactique et mésodidactique). De manière analogue, les

prescriptions remontantes émergent de la tâche ou de la situation et peuvent avoir une incidence à plus ou moins long terme sur l'activité du professeur et son développement professionnel (échelle macroscopique).

3. Résultats : L'influence des prescriptions sur l'activité d'un enseignant débutant en EPS

3.1. Des prescriptions officielles qui orientent l'activité des enseignants

Florent considère que son métier consiste à réduire l'écart à la compétence attendue pour l'ensemble des élèves de sa classe. Cette position montre que la prise en compte des prescriptions officielles, et en particulier les compétences attendues des programmes, est un élément central de sa démarche. Ainsi chez l'enseignant, la dimension subjective des gestes est minorée au profit de la dimension institutionnelle, qui trouve une inclinaison favorable au développement de son activité professionnelle.

A titre d'exemple, en tennis de table, l'analyse *a posteriori* des situations de travail en opposition interindividuelle lors des leçons 3 et 4, montre que Florent a continuellement le souci de faire jouer les élèves (en fonction de leur niveau) en coup droit ou en revers, selon une logique de placement ou de vitesse, dans un contexte de match en simple. Ces choix didactiques, qui s'actualisent à l'échelle microdidactique, sont donc imputables aux prescriptions officielles contribuant ici à orienter l'enseignant vers une forme de pratique institutionnellement codifiée. Dans le respect des exigences programmatiques, Florent met à l'étude des formes de travail différenciées permettant aux élèves de s'engager dans le développement du jeu rapide ou du jeu placé. Ces aspects tendent à prouver que les prescriptions descendantes constituent une aide à l'élaboration d'une démarche didactique.

A un autre niveau, la volonté de respecter scrupuleusement le plan de séance, tel que pensé en amont, semble être une attente très forte de la part de Florent. L'entretien d'autoconfrontation réalisé en leçon 3 montre en effet que ce dernier est piloté par le souci de suivre le déroulement temporel de la séance : « *Là je suis un peu perdu car les élèves ne réagissent pas comme je le prévoyais et on perd du temps pour la suite du cours* » (entretien *post*-leçon 3). Dans cette logique, tous les déséquilibres contextuels - notamment liés à l'activité des élèves - qui menacent la réalisation effective du plan sont vécus comme des sources d'empêchements professionnels. Ils induisent un sentiment de frustration important chez l'enseignant lorsque ce dernier se voit contraint de modifier son

scénario prévisionnel afin de satisfaire à l'urgence et à l'immédiateté de la situation. *« C'est difficile à ce moment car je vois bien que ça n'avance pas comme prévu »* (entretien *post*-leçon 3).

En demi-fond cette fois-ci, nos observations révèlent que le sentiment d'empêchement professionnel - faisant suite à la reconfiguration du plan de leçon - est moins développé qu'en tennis de table. Cela est principalement lié au fait que l'enseignant élabore (en amont) un panel de tâches moins important. *« En demi-fond j'organise essentiellement ma séance autour de deux grandes situations. C'est largement suffisant car il y a l'échauffement puis des temps de course et des temps d'observation qui prennent tout de même pas mal de place dans la séance »* (entretien post-leçon 1). Aussi, la conduite effective de la leçon lui permet de réaliser de façon systématique la ou les deux tâches d'apprentissage prévues pour la séance. Cet objectif de formation est maintenu à l'échelle mésodidactique et contribue en quelque sorte à limiter la discontinuité entre les buts subjectifs de l'enseignant et le déroulement effectif de la leçon.

Ce constat nous amène à développer une réflexion plus large sur la professionnalité du professeur débutant. En effet, les jeunes enseignants paraissent plus sensibles à la forme de la séance - qui traduit les contours macroscopiques du plan de leçon - plutôt qu'à son contenu effectif. La volonté de coller aux prescriptions officielles les conduit à élaborer en amont des scénarii très concrets. Néanmoins, il semble que la frustration ou le malaise professionnel naît moins de ce qu'il se passe à l'intérieur des tâches d'apprentissage que de l'impossibilité de mener à terme un plan de séance étroitement ficelé. *« C'est toujours difficile de constater qu'on n'a eu le temps de faire qu'une petite partie de ce qui était prévu. On se dit forcément qu'on n'a pas été très bon »* (entretien *post*-leçon 3 en tennis de table).

3.2. Des prescriptions officielles qui invitent l'enseignant à délaisser le fond culturel des APSA

En conformité avec les programmes EPS de collège, Florent considère le demi-fond comme une activité performative incitant l'élève à se dépasser pour battre son record. Pourtant, l'analyse des leçons 2, 3 et 4 montre que la majorité des coureurs ralentit volontairement au cours des tâches d'apprentissage pour se conformer à un projet d'allure respectivement calculé sur la base de la Vitesse Maximale Aérobie (VMA). En d'autres termes, les élèves coupent leurs efforts au cours des situations de travail pour satisfaire une distance initialement prévue par leur contrat. Dans ces conditions, il semblerait que les prescriptions officielles, qui accordent une place centrale à la

construction d'un projet d'allure, participent à l'évanouissement des enjeux de savoir et de culture que porte le demi-fond. En survalorisant le projet, l'enseignant encourage les élèves à se satisfaire d'une performance aseptisée. Il valorise, à son insu, ceux qui ont compris que courir vite en demi-fond n'est pas rentable et que ralentir pour respecter son contrat d'allure est plus avantageux qu'accélérer pour battre son record. Cette logique induit donc un contre-sens culturel fort qui pose très clairement la question des enjeux de savoir programmatique. Sur ce point nos observations *in situ* à l'échelle microdidactique révèlent que l'activité de Florent - qui lors des phases de définition et d'institutionnalisation continue d'orienter les élèves vers des enjeux de savoir limitant le dépassement au profit de la maîtrise d'allure - évacue totalement cette composante. En effet, l'enseignant intervient auprès des élèves en leur demandant de *« ne pas se griller », de « partir à [leur] rythme, pas trop vite »* (extrait du verbatim en leçon 2). En outre, l'analyse *a posteriori* de la première situation d'apprentissage réalisée en leçon 3 (sur le thème de la maîtrise d'une allure de course en puissance maximale aérobie) révèle que Florent cautionne implicitement le discours de certains observateurs qui invitent les coureurs à ralentir, voire même à s'arrêter pour respecter leur projet.

Dans cette logique, l'enseignant semble tiraillé par un conflit opposant les instances impersonnelles et transpersonnelles du métier. En effet, soucieux de répondre favorablement aux exigences des programmes (dimension impersonnelle) il renie malgré lui l'identité culturelle et sociale de la pratique (dimension transpersonnelle) à laquelle il est pourtant attaché. Lorsque nous lui posons la question, il avoue être *« pris au piège »* en devant d'un côté utiliser la VMA pour permettre aux élèves de construire un projet de course, et de l'autre *« délaisser [ses] ambitions »* relatives à la valence culturelle de la pratique (entretien post-leçon 3). Dès lors, l'activité de Florent semble être à la fois commandée et contrariée par les prescriptions officielles. En suivant les recommandations institutionnelles, il développe une différenciation en creux qui invite les élèves à poursuivre des objectifs de travail distincts mais inadaptés, et surtout trop éloignés du sens culturel de l'APSA.

Dans une certaine mesure, ce constat se retrouve également en tennis de table. En cherchant à orienter les élèves « faibles » vers le jeu placé et les élèves « forts » vers le jeu accéléré l'enseignant : a) évacue l'alternative de choix qui fait pourtant partie des composantes essentielles des activités duelles ; et b) associe de façon rigide une modalité de rupture avec un niveau de compétence identifiée dans l'APSA. Son interprétation de la compétence attendue le conduit à proposer aux élèves des formats

d'enseignement différenciés et potentiellement générateurs d'inégalités. Sur ce point, nos observations laissent penser que les choix orchestrés à l'échelle mésodidactique rendent compte d'une analyse restrictive de la compétence attendue. La définition imposée d'un style de jeu empêche certains élèves de développer des compétences liées par exemple à la rupture de l'échange par le smatch, alors que l'analyse *a priori* des tâches montre que le registre des incertitudes temporelles est un facteur déterminant pour peser sur le rapport de force.

Ainsi, notre recherche nous amène également à considérer les prescriptions officielles, ou tout du moins l'interprétation qui en est faite, comme un frein potentiel au déploiement de l'activité des enseignants débutants. Elles peuvent les conduire à proposer des structures de travail non congruentes avec les prescriptions remontantes et les visées culturelles des activités physiques et sportives. En outre, il semble que la volonté de coller aux attentes des programmes incite les enseignants moins expérimentés à proposer un plan de leçon relativement étroit qui leur accorde peu de marge de liberté. Dans ce cas de figure, les prescriptions descendantes viennent entraver la spontanéité et la souplesse d'action des professeurs.

4. Discussion

4.1. Les programmes : une ressource pour l'action et le développement professionnel ?

Les résultats de l'étude montrent que le désir de suivre les recommandations des programmes peut contraindre l'enseignant à accroître les écarts de réussite entre les élèves et/ou à mener une différenciation didactique en creux, qui évacue les principaux enjeux de savoirs.

Pour revenir à nos observations sur le demi-fond, il semble que la construction d'un projet d'allure millimétré (tel que défini par les compétences des programmes de collège) amène l'enseignant à s'éloigner des enjeux culturels de l'activité, qui pourtant nourrissent son rapport à cette discipline. Si le projet de formation sous-tendu par les programmes vise à favoriser l'implication et les transformations de tous les élèves, il tend à valoriser les savoirs de type cognitif et ce à un niveau très ambitieux. Il nous semble effectivement difficile d'amener des élèves de quatrième à construire un projet d'allure à 0,5km/h près quand nous savons que les athlètes de haut niveau ont parfois du mal à trouver et/ou à respecter leurs temps de passage sur des épreuves d'endurance.

En tennis de table, le caractère dichotomique de la compétence attendue (jeu placé ou accéléré) peut amener les enseignants débutants à privilégier un découpage analytique et figé de la compétence entraînant la mise en place de dispositifs d'enseignement différenciés. D'une certaine façon, ce type d'interprétation peut faciliter le travail de l'enseignant mais il risque également d'enfermer les élèves dans un registre de réalisation standardisé (placer *versus* attaquer) en fonction de leur niveau initial. Dès lors, les prescriptions officielles jouent un rôle ambivalent. D'un côté, elles représentent des ressources incontournables qui contribuent à organiser les gestes de l'enseignant en le maintenant provisoirement dans une zone de confort. De l'autre, elles peuvent aussi (sous certaines conditions) étouffer sa créativité didactique et devenir source d'inconfort.

Enfin, les rapports de proximité que les enseignants débutants entretiennent avec les prescriptions officielles favorisent l'émergence de conflits reposant sur la conciliation de références internes (les valeurs, les croyances) et externes (les normes scolaires, les référents culturels) qui président à la mise en œuvre de leurs gestes. A la lumière des résultats, il semblerait que le professeur débutant ait parfois tendance à délaisser ses ambitions personnelles au profit de celles affichées par les injonctions programmatiques. En arrière-plan, ce constat pourrait s'expliquer par le souci de légitimité professionnelle et le besoin d'exister au sein d'une équipe pédagogique, ce qui passe par la nécessité de « bien faire » son travail en se conformant aux attendus de l'école. Cette double préoccupation renvoie à la volonté de s'inscrire dans les attendus (supposés) du genre du métier, ce qui montre la forte imbrication entre les instances impersonnelle et transpersonnelle (Clot, 2008). Par ailleurs, cet attachement aux prescriptions pourrait faire écho à la formation initiale, et en particulier à la préparation aux concours de recrutement, majoritairement pilotée par le travail et le respect des programmes scolaires. Ainsi, nos résultats montrent que les gestes de l'enseignant débutant, fortement orientés par les prescriptions officielles, se déclinent en contenus d'enseignement et en modalités de pratique susceptibles d'accentuer les inégalités d'accès au savoir entre les élèves.

Par-delà ces constats, l'analyse des gestes didactiques de métier d'un enseignant débutant en EPS montre aussi que les prescriptions institutionnelles (descendantes) constituent une aide à la construction d'une authentique posture professionnelle (Amigues, 2009) prenant largement appui sur la question des enjeux de savoir. Elle met en évidence les prémisses de la construction progressive du registre de métier personnel, qui s'enrichit du registre interpersonnel lié ici aux interactions produites en classe.

4.2. Les prescriptions dans les programmes actuels favorisent-elles l'entrée dans le métier ?

Depuis le 1er septembre 2016, les enseignants du primaire et du collège sont soumis à de nouveaux programmes qui redéfinissent assez largement la structure du parcours de formation des élèves. Si cet article n'a pas vocation à effectuer une analyse fine et critériée des différences entre les programmes de 2008 et ceux de 2015, un détour rapide par la question de l'évolution récente des prescriptions officielles suscite quelques interrogations. L'abaissement considérable du niveau de prescription des programmes suit une volonté politique qui tend à donner davantage de liberté aux enseignants en renforçant leurs initiatives pédagogiques corrélativement aux poids des contraintes locales. Dans cette logique, les ambitions éducatives affichées ont pour principal objectif de revaloriser la créativité des professeurs en leur permettant de mener à bien des projets avec plus de souplesse dans la structuration des cours et la sélection des principaux enjeux de savoir. En conséquence, la réforme induit un changement de paradigme en conférant aux enseignants la responsabilité de penser et d'agencer leur plan de formation de façon beaucoup plus malléable qu'antérieurement. La volonté de se démarquer d'un modèle éducatif fortement prescriptif paraît louable, néanmoins elle pose des questions très concrètes en matière d'équité de formation et de développement des inégalités sur le territoire national. Nos résultats semblent indiquer que la sous-prescription des programmes est susceptible d'accroitre la difficulté des enseignants débutants à entrer dans le métier. Si les programmes ne doivent pas tuer la liberté d'initiative des enseignants, n'ont-ils pas tout de même les guider dans la construction d'un plan de formation qui s'appuie sur les grands enjeux de l'école et sur des contenus de savoir précisément identifiés ? D'où l'intérêt de réfléchir aujourd'hui à des formes de travail collectif permettant la mise en débat des manières de spécifier les orientations des textes à l'échelle de l'établissement, voire du bassin.

Conclusion

Finalement, en croisant deux approches théoriques, nous avons mis en lumière des points de discussion inhérents à l'usage des prescriptions dans les pratiques enseignantes et leurs incidences en termes de développement (ou d'empêchement) du pouvoir d'agir. En effet, si notre réflexion sur le statut des prescriptions dans les gestes didactiques de métier se focalise sur les pratiques d'enseignement en EPS, elle peut être généralisée à l'analyse du travail enseignant dans d'autres disciplines scolaires ou

institutions, conformément à notre ancrage dans les approches comparatistes en didactique. Nos résultats mettent en évidence que les tensions vécues par les enseignants débutants rendent complexe l'expression de leurs buts subjectifs et marquent une forte dépendance aux prescriptions.

Selon cette optique, la démarche mise en jeu consiste à intégrer à l'analyse didactique, réalisée à plusieurs niveaux - celui des textes, celui des tâches et celui des interactions didactiques - les outils méthodologiques et théoriques de la clinique de l'activité, permettant de prolonger la compréhension en termes d'appropriation des registres du métier. Cette démarche, qui articule les cadres des études de l'action conjointe en didactique et de la clinique de l'activité, nous semble possible en raison des soubassements vygotskiens de l'interactionnisme social que partagent les deux approches. Mais elle appelle à questionner au-delà certains points de divergence, au rang desquelles figurent en particulier les perspectives compréhensives et/ou transformatives de la recherche. En effet, « à la différence des orientations de recherche caractérisant les travaux menés en clinique de l'activité enseignante (Amigues, 2003 ; Ruelland-Roger & Clot, 2013 ; Saujat, 2010) dont l'objet d'étude est le développement de l'activité des sujets (des enseignants ici), nous nous attachons à mettre au jour des indices de ce développement et non à le provoquer » (Brière-Guenoun, 2017, p. 52-53). Cette question de la participation des recherches didactiques au développement professionnel, semble aujourd'hui cruciale afin de répondre simultanément aux enjeux didactiques et professionnels ;

Bibliographie

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante*. Skolê (Hors-série)*, *1*, 5-16.

Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ere nouvelle*, 42 (2), 11-24.

Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle*. Bulletin de psychologie*, *57 (1),* 41-44.

Brau-Antony, S. (2015). Recherche en didactique et développement professionnel d'enseignants d'EPS*. Education & Didactique, 9/1*, 107-118.

Brière-Guenoun, F (2017). Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ? Presses Universitaires de Rennes.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & didactique, 3 (3),* 29-48.

Chabanne, J-C. & Dezutter, O. (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français, quelle improvisation professionnelle ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur, Collection Perspectives en éducation et formation.

Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique, *Recherche en Didactique des Mathématiques*, *19/2*, 221-266.

Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF, Le travail humain.

Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Paris : Presses universitaires de France.

Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler, 4*, 7-42.

Clot, Y. & Fernandez, G. (2005). Analyse psychologique du mouvement : apport à la compréhension des TMS. *Activités, volume 2 (2*), 68-78.

Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Ententes, malentendus, négociations. In Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? *Actes du colloque de l'AIRDF*. Québec.

Leutenegger, F. (2009). Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématiques. Bruxelles : Peter Lang.

Ligozat, F. (2008) Un point de vue de didactique comparée sur la classe de mathématiques. Etude de l'action conjointe du professeur et des élèves à propos de l'enseignement / apprentissage de la mesure des grandeurs dans des classes françaises et suisse romandes. *Thèse de doctorat en Sciences de l'Education*, Université de Genève et Université de Provence.

Perrin, N. & Ria, L. (2008). Qu'est-ce qu'une bonne planification pour un enseignant (...en formation*). L'Éducateur*, pp.38-40.

Ruelland-Roger, D., & Clot, Y. (2013). L'activité réelle de l'élève: pour développer l'activité enseignante. *Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky, 1*(1), 20-25.

Saujat, F. (2010). Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation. *Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches*. Université de Provence (Aix-Marseille I).

Saujat, F. (2011). L'activité enseignante. In B. Maggi (Ed.), *Intérpréter l'agir: un défi théorique* (pp. 241-257). Paris: PUF.

Schubauer-Leoni, M-L, Leutenegger, F., Ligozat, F. & Flückiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier (Ed.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51-91). Rennes, France : PUR.

Sensevy, G. (2010). Notes sur la notion de geste d'enseignement. *Travail et formation en éducation* [En ligne], 5, *De l'activité langagière dans la classe aux gestes professionnels de l'enseignant: convergences et confrontations*. http://tfe.revues.org/1038

Six, F. (1999). De la prescription à la préparation du travail : apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment, *note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches*, Université Charles de Gaulle (Lille III).

eJRIEPS Numéro Spécial n°1 Avril 2018

Une approche ergo-didactique des enseignements artistiques, en éducation musicale et arts plastiques

Laurence Espinassy et Pascal Terrien

Aix Marseille Univ, ADEF, Marseille, France

Résumé

Notre étude porte sur des pratiques scolaires dont les productions plastiques et musicales se voient ou s'entendent immédiatement en classe. Pourtant, malgré cet aspect publiquement partageable, les enregistrements vidéo de séances de cours ne permettent pas au spectateur de déchiffrer comment les professionnels des enseignements artistiques conçoivent et réalisent leur travail, sur des bases qu'ils jugent efficaces, à la fois pour les élèves et pour eux-mêmes. Nous interrogeons d'une part, l'intérêt d'une approche ergo-didactique pour penser l'activité professorale dans les enseignements artistiques, et d'autre part, l'éventuel usage de ces enregistrements en formation professionnelle, pour aider à expliciter l'enchevêtrement des dimensions ergonomique et didactiques des multiples organisateurs de l'activité enseignante.

Mots clés : Activité enseignante - Arts plastiques – Éducation musicale - Analyse ergonomique et didactique

Nous proposons de mobiliser une double approche, didactique et ergonomique, pour analyser deux documents proposés comme ressource de formation, l'un en arts plastiques, l'autre en musique. Notre objectif est de lever en partie l'opacité de l'activité professionnelle des enseignants filmés par une analyse des séquences, et d'ouvrir plus généralement la réflexion sur l'utilisation de telles ressources en formation professionnelle dans ces deux disciplines qui ont des caractéristiques communes.

Leurs particularités résident, d'une part, dans leurs rapports à l'ampleur et la diversité de leurs champs de pratiques et de savoirs, systématiquement liés à l'expérience pratique et esthétique : les élèves étant mis systématiquement en situation de pratique plastique ou musicale en classe (Espinassy &Terrien, 2017), ils éprouvent que : « la forme est en guerre avec le contenu, elle se bat avec lui, en triomphe, et c'est dans cette contradiction

dialectique entre le contenu et la forme que se situe le sens psychologique de la réaction esthétique » (Vygotski, 1925/2005).

D'autre part, ces deux disciplines artistiques participent des situations professionnelles en éducation qui se caractérisent par un déficit de prescription : les programmes d'enseignement n'indiquent pas de tâches précises, et il n'existe pas de manuel scolaire, ou de "mode d'emploi " des programmes (hormis les documents d'accompagnement à leur mise en œuvre, mis en ligne sur Eduscol, que l'on peut considérer comme des prescriptions secondaires) ; « On est typiquement dans la situation où la prescription est infinie et la sous-prescription des moyens pour les atteindre est totale » (Daniellou, 2002).

La mobilisation d'une double approche, didactique et ergonomique, auprès de disciplines d'enseignement impliquant la pratique artistique au cœur de leur activité, voudrait contribuer à mieux cerner la manière dont les professionnels de l'éducation dans les domaines artistiques conçoivent et réalisent leur travail. Comment se transmettent des « compétences artistiques » ? Autour de quelles activités ? Ces questions en soulèvent d'autres d'ordre méthodologique, car pour saisir « l'expérience subjective du travail », les approches cliniques se heurtent à une difficulté fondamentale liée au caractère incorporé, peu dicible et opaque de l'expérience professionnelle, d'autant plus quand elle s'intéresse à l'expérience artistique et esthétique.

Nos analyses des phénomènes d'apprentissage et d'enseignement s'intéressent aux multiples facettes et finalités du travail enseignant ; elles visent à élucider le rôle que jouent les gestes de métier et leur imbrication avec les savoirs didactiques dans la recherche d'une efficacité pédagogique dans une situation particulière (Félix & Saujat, 2008). Si les approches didactiques se focalisent sur les modalités de (co)construction des savoirs reliés aux pratiques culturelles qui les légitiment (Brière-Guenoun, 2017), les approches ergonomiques analysent l'activité réelle des sujets dans des tâches prescrites qu'ils redéfinissent.

Par une approche comparative entre didactique des arts plastiques et de l'éducation musicale, que l'on oppose souvent, nous cherchons à conceptualiser les rapports entre l'activité professorale, l'action didactique (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) et les milieux dans lesquels ils se développent. Nous proposons d'interroger les tensions dynamiques de l'activité, entre action, connaissance, gestes et savoirs. Dans cet objectif, nous mobilisons nos champs de formation respectifs.

Les cadres théoriques invoqués en didactique croisent les apports de la théorie des situations didactiques (Chevallard, 1985), notamment la notion de milieu didactique (Brousseau, 1998 ; Johsua & Dupin 2001), les apports de la théorie de l'action conjointe en didactique avec les notions liées au triplet didactique et celles liés au jeu (Sensevy et Mercier, 2007).

Le cadre de l'analyse ergonomique de l'activité dans une approche historico-culturelle héritière de Vygotski et de Leontiev, considère que les résultats de l'activité humaine constituent des ressources ou des moyens d'action pour l'activité à venir.

Le croisement de ces orientations théoriques permet d'étudier les deux documents vidéos en questionnant la notion de milieu comme espace pluridimensionnel (Brousseau, 1998 ; Sensevy, 2007). Par « milieu », nous entendons aussi une construction chargée d'histoire, de culture, de « social » et de techniques. À la suite de Canguilhem (1947) et de Wallon (1954), nous considérons qu'un être vivant n'est pas simplement situé dans un environnement : il est en relation avec un milieu. Ce dernier n'est pas seulement une somme de données physico-chimiques : c'est un carrefour de significations vitales.

En classe, ce milieu est à la fois un artefact matériel et symbolique, constitué par des objets culturels, des signes ou des outils, mais comme le rappelle Brousseau (1998, p.63) : « un milieu sans intentions didactiques est manifestement insuffisant à induire chez l'élève toutes les connaissances culturelles que l'on souhaite qu'il acquière ».

Ce qui nous intéresse dans les situations d'enseignement, c'est la conception et l'organisation de « tout ce qui agit sur l'élève ou ce sur quoi il peut agir » (Brousseau, 1998, p. 32), et en approfondissant l'approche développée par Johsua et Félix (2002, p. 100), agissant comme une composante non négligeable du système didactique, qui impacte l'enseignant et l'apprenant. Plus que l'idée « d'un milieu à trou » prenant en compte l'ignorance de l'élève (Johsua & Félix, 2002), il s'agit de voir dans ces dispositifs des milieux qui suscitent, qui stimulent, qui développent l'apprentissage en s'appuyant sur les caractéristiques de l'activité installée par la prescription descendante de l'enseignant et celles remontantes des élèves (Daniellou, 2002).

1. Contextes et nature des supports des séances analysées

1.1. En arts plastiques

1.1.1. Contexte

Notre analyse porte sur un document vidéo produit par Canope Nancy-Metz en 2016, à

l'initiative de Sophie Renaudin, IA-IPR d'arts plastiques. Il est indiqué comme ressource d'accompagnement des programmes du cycle 3, accessible par le portail Eduscol soit dans son intégralité, soit par segments renvoyant à des enjeux pédagogiques ou des temporalité particulières des apprentissages, indiqués par des titres et sous-titres. Il s'agit d'une séance d'arts plastiques où l'on donne à voir le travail mené par les élèves sous la conduite d'un professeur des écoles (PE) et les éclairages offerts par des entretiens menés avec l'enseignant, inclus au document vidéo. Il s'agit d'une classe de CM1, en début de cycle 3, qui, depuis la mise en œuvre de la loi de Refondation de l'École (B.O. 8/07/2013) et de la Réforme du collège (J.O. du 20/05/2015), regroupe les cours moyens 1ère et 2me année, ainsi que la sixième. Ce cycle a donc pour particularité de s'inscrire à la transition entre école primaire et collège.

Ce document n'est donc pas directement issu de nos matériaux de recherche ; filmé par une IPR et destiné aux PE, il constitue néanmoins, pour l'analyste du travail enseignant et spécialiste des AP que nous sommes, un support d'étude fort intéressant pour croiser les cadres théoriques et les outils de l'ergonomie de l'activité et de la didactique des arts plastiques. En effet, proposé en tant que ressource de métier (très rares sous forme filmique en AP) à destination des enseignants du cycle 3, rien n'indique que des PE non spécialistes de la discipline, mais qui souhaitent s'y intéresser par le biais de ce document vidéo, puissent déceler les multiples facteurs orientant l'activité enseignante ici donnée à voir. Cette hypothèse est confirmée par la présentation de cette ressource lors d'un plan de formation : même si le PE enregistré donne des éclairages sur ses intentions didactiques dans ses commentaires, et que les titres des chapitres orientent la lecture de la situation, il n'est pas garanti que des tiers extérieurs puissent s'emparer des ressorts cachés de l'action visible. Conscients que nous n'avons pas mis en œuvre de méthodologies indirectes, comme c'est habituellement le cas dans nos recherches (Clot & Faïta 2000, Faïta & Saujat 2010), et que, dans ce type de document, le discours de cet enseignant est forcément adressé de façon indirecte à des tiers qui souhaitent se former, nous avons pris le parti de nous y arrêter. L'ensemble des échanges langagiers en classe, ainsi que les commentaires de l'enseignant à propos de son activité et de celle de la classe, ont été transcrits. C'est ce matériau verbal (retrouvé ci-après entre guillemets et en italique, en suivant la chronologie de la séance), ainsi que l'observation de ce qui se fait en classe qui servent de base à notre analyse.

1.1.2. La situation d'enseignement

La salle de classe, un carré-rectangle, est aménagée en trois tablées longitudinales de 6, pour un effectif de 18 élèves ; l'un des petits côtés est occupé par le tableau et d'autres affichages de grande taille ; de l'autre côté on trouve un grand écran d'ordinateur sur une table dans un espace suffisamment dégagé pour permettre autour le regroupement des élèves. Partout, des étagères et des panneaux rendent visibles les travaux déjà accomplis.

Dans l'extrait filmique 1, intitulé « Du contexte à la mise en œuvre », la situation de classe est ainsi résumée par le PE dans son commentaire post-séance : *« il s'agit d'une projection dans un monde imaginaire que les élèves ont inventé ; on est en 2116, et il nous faut trouver des solutions possibles aux problèmes environnementaux qui se poseront, et qui se posent déjà »*. Dans le cadre de l'enseignement polyvalent de l'école primaire, il s'agit d'un projet transdisciplinaire qui allie écriture et APL, et qui s'inscrit dans le cadre de l'Éducation au Développement Durable (MEN, 2012-2015).

1.2. En musique

1.2.1. Le contexte

Le document vidéo retenu est extrait d'un début de cours d'initiation à la contrebasse filmé par l'enseignante dans un conservatoire à rayonnement régional de musique, de danse et de théâtre, en 2014. Considérant que la formation des professeurs de musique intervenant au sein des écoles de musique et conservatoires s'est peu à peu développée depuis la mise en place des premiers centres de formation des enseignants de musique (CEFEDEM), peu de recherches ont été à ce jour réalisées sur les pratiques enseignantes de ces professeurs, et encore moins sur l'analyse didactique des activités enseignantes (Regnard & Cramer, 2003 ; Terrien, 2011, 2015). Ce document fait partie des matériaux à partir desquels nous élaborons nos recherches sur milieu didactique d'une situation de cours (Brousseau, 1998 ; Sensevy & Mercier, 2007 ; Terrien, 2015) et nous permet de mener, dans le contexte de nos travaux, des analyses sur le travail des musiciens-enseignants quelle que soit la discipline pratique ou théorique dispensée dans un conservatoire.

Dans le cadre de l'éveil à la musique, il est proposé aux enfants des écoles primaires de cette ville n'ayant pas encore sept ans, et inscrits au conservatoire dans le « parcours découverte », des cours d'initiation aux instruments sur l'ensemble de l'année scolaire. Les élèves choisissent, lors de cette première année, avec leur professeur d'éveil musical sept instruments parmi ceux enseignés au conservatoire, dont trois leur sont imposés pour qu'ils puissent découvrir ceux vers lesquels ils n'iraient pas spontanément.

Les cours sont organisés sous forme d'atelier et par groupe de trois élèves. Chaque élève dispose de trois séances de 30 minutes avec le professeur du conservatoire qui peuvent être organisées en cours particulier et en cours collectifs.

1.2.2. La situation d'enseignement

Il s'agit d'un premier cours de contrebasse s'inscrivant dans cette formation d'éveil aux instruments de musique. L'élève que nous appellerons Camille est âgée de 6 ans et demi, élève en cours préparatoire à l'école, elle n'a jamais pratiqué l'instrument. La séquence filmée de 4'44" montre son premier contact avec la contrebasse. Dans le cadre de ce cours et vu l'âge des enfants, il s'agit d'une 8ème de contrebasse, une des tailles les plus petites de l'instrument.

2. Analyse des séquences

2.1. Analyse et résultats en arts plastiques

2.1.1. Intentionnalité didactique

Afin de réactiver la mémoire collective de travail, les élèves sont regroupés autour de l'écran, et l'un d'eux lit de façon très solennelle le « *Communiqué du Grand Conseil Planétaire* » qu'ils ont rédigé ensemble auparavant. Dans leur scénario, les élèves ont imaginé que dans cent ans, les dérèglements climatiques et la surpopulation feront qu'en 2116 : *« on va diminuer de taille »*, et ils la déterminent à *« environ 17 cm ».* En termes d'engagement collectif, il s'agit de construire la nouvelle situation de travail à partir de cette base commune ; ce sont les élèves qui ont donné ce point de départ, et ce n'est pas le PE qui l'impose. Il explique à la classe : *« Aujourd'hui en **AP**, on va imaginer comment pourrait être notre nouvelle maison ».*

Le PE enchaîne : *« À votre avis, qu'est-ce que je pourrai vous proposer comme matériau pour la réaliser ? ».* Cette question laisse aux élèves le temps de spéculer sur les diverses potentialités qu'offrent certains matériaux de construction qu'ils connaissent déjà ; suite à cette ouverture de possibles, il est annoncé que c'est l'argile qui serait utilisée. Dans son commentaire de la séance, l'enseignant explique ce choix : *« Nous avons déjà travaillé l'argile dans une séance qui a fait **l'expérience des qualités du matériau**. On avait **abordé les notions d'intérieur et d'extérieur**, mais ce n'était pas apparu dans une problématique d'**architecture**. Là, je voulais les mettre dans une situation d'architectes en herbe, et entrer dans cette **problématique de l'espace intérieur habitable** ».* Rappelons-nous que cet enseignant n'est pas un spécialiste de l'enseignement des AP.

Pour autant, il manifeste une fine connaissance des objectifs spécifiques en AP énoncés dans les programmes du cycle 3, qui pourraient être tout à fait approfondis ensuite en cycle 4. Notons que sa réflexion pédagogique s'inscrit dans une progressivité liée autant à l'expérience du matériau, qu'à la complexité des questions plastiques de l'architecture. Il ne s'agit donc pas simplement de fabriquer de petites maisons pour de petits bonhommes … : l'intention didactique et les liens aux savoirs disciplinaires sont bien présents.

2.1.2. Des prescriptions aux réalités du contexte : ajustements et compromis opératoires

À la suite, dans son commentaire, le professeur précise : *« Un des écueils quand on travaille l'argile avec les enfants, c'est de proposer en même temps l'argile et l'eau. Ici, on a une* ***préoccupation de solidité liée à l'architecture*** *et si l'argile ramolli avec l'eau, on aurait des difficultés insurmontables pour les enfants ».* Fort de son expérience, et vraisemblablement de difficultés préalablement rencontrées (car elles peuvent vite devenir insurmontables aussi pour le PE…), il anticipe les problèmes à venir, à la fois pour les élèves et pour lui-même. Considérant les contraintes de faisabilité en regard des objectifs d'apprentissage et du matériau choisi, il adapte la situation aux réalités du contexte et au niveau des élèves en effectuant un choix : supprimer l'eau, c'est restreindre volontairement le champ des gestes techniques pour rester concentré sur les objectifs à atteindre ; c'est donner moins pour espérer produire plus et mieux.

2.1.3. Un milieu aménagé pour apprendre

Le PE a préparé un bloc d'argile, d'environ 10 cm^3 pour chacun des élèves ; ces cubes reposent individuellement sur un carreau de faïence, et sont disposés en 3 rangées de 6 sur une table. Chaque élève viendra chercher le sien. Ce dispositif peut paraître anodin ; malgré cette apparente simplicité, il recèle de nombreux ressorts didactiques.



Document 1 : Les cubes d'argile à disposition des élèves en début de séance

Il se trouve que le cube et la base carrée sont les fondements de l'architecture, qui d'emblée offrent ici une entrée en matière, à tous les sens du terme, aux savoirs disciplinaires et aux objectifs visés, tant du point de vue de la pratique plastique, que des références au champ de l'histoire des arts. Il serait facile de les repérer autant dans l'histoire ancienne (mastaba, temples…) que dans des constructions contemporaines (le Mucem de Riciotti à Marseille, par exemple). De plus, posés ainsi côte à côte et alignés, cet ensemble de blocs ressemble déjà à une petite ville (ce qui a une importance dans la suite du projet). Il est également possible de rapprocher l'ensemble bloc/base aux fondements de la sculpture et au dispositif de présentation matérialisé par le socle. Ainsi, cette manière d'agencer le milieu matériel, est déjà pour cet enseignant une manière implicite de définir les objets didactiques qui seront travaillés (architecture et espace intérieur habitable, liés à l'expérience des qualités du matériau, B.O. Spécial N°11, du 26/11/2015), et crée une ouverture vers l'Éducation Artistique et Culturelle (B.O. 01/07/2015) et l'histoire des arts.

D'un point de vue pragmatique, c'est manipulable par des mains d'enfants, à leur échelle ; l'argile ne colle pas au carreau, les tables restent propres (puisqu'il n'y a pas d'eau), en outre, c'est aussi facile à déplacer et pratique à ranger pour le professeur. Les dimensions du bloc et du carreau, similaires pour chacun, définissent la topogenèse de l'action à venir.

Mais au-delà de ces dimensions didactiques cachées, ce n'est qu'une fois qu'ils seront confrontés à leur cube d'argile que les élèves vont découvrir le problème auquel ils sont confrontés et dont ils sont eux-mêmes en partie responsables : pour qu'un habitant de 17 cm puisse entrer dans une maison, même très modeste, qui lui soit adaptée, un cube de 10 cm^3 est manifestement trop petit. En terme de dévolution de la tâche, il va donc falloir l'élever (pratiquement au double), le modifier, le creuser… pour rendre son *espace intérieur habitable*, dans le temps limité de la séance.

Aucune des dimensions (problématique, didactique, fonctionnelle, procédurale, chronogénétique) décrites jusqu'alors et sous-jacentes à ce dispositif d'enseignement n'ont été annoncées aux élèves, pas plus qu'aux usagers de ces ressources professionnelles.

2.2.4. Pour conclure à propos de la situation en arts plastiques

En AP, l'acquisition des connaissances et des compétences est construite, principalement à partir des questions que fait rencontrer la pratique. Le travail de l'enseignant consiste donc à retravailler les prescriptions officielles, pour à son tour, prescrire des tâches aux élèves en vue d'une réalisation plastique en classe. C'est-à-dire qu'il doit concevoir et faire fonctionner un milieu de travail (permettant la production plastique) et un milieu didactique permettant l'atteinte de certains objectifs d'apprentissages des programmes d'enseignement. Ainsi, la conception des situations d'enseignement en AP, nécessite la conjonction de la double visée ergonomique et didactique ; elle doit permettre la mise en activité collective des élèves, l'apprentissage et le développement personnels de chacun, jusqu'à la réalisation plastique en situation. L'aspect visible et comparable des productions permet l'institutionnalisation des propositions des élèves en regard des savoirs et compétences visées.

Nous qualifions ces milieux d'enseignement « d'ergo-didactiques », car leur conception tente d'évaluer et d'anticiper « *l'espace des formes possibles de l'activité future* » (Daniellou, 1992), celle de ses élèves mais aussi cette du professeur en réponse à la leur, tout en atteignant les objectifs des programmes. Si l'on considère avec Wisner, que travailler consiste moins à appliquer les prescriptions qu'à « vaincre des difficultés » (1995), notre entrée permet d'entrevoir le métier, « simultanément, comme problème et comme solution » (Clot, 2008), dans l'enchevêtrement des enjeux didactiques et des enjeux ergonomiques**.** Du point de vue de l'activité professorale, la situation ici étudiée reflète, à la fois, d'un souci d'efficacité et de recherche de pertinence didactique, autant que d'efficience et d'économie. Sous l'apparence simplicité du dispositif minimal des

cubes d'argile se cache une grande complexité de conception.

2.2. Analyse et résultats en musique

2.2.1. Intentionnalité didactique

L'action se déroule dans une salle de cours dédiée à la formation musicale (solfège), d'où la présence de tables et de chaises à l'image. La professeure de contrebasse a dégagé un espace qui lui permet de poser l'instrument sur son éclisse (présentant ainsi à l'élève la face de la contrebasse avec le chevalet et les cordes) et qui autorise l'élève à évoluer sans être contraint par l'environnement matériel. L'archet de l'instrument est posé sur une table qui est derrière l'instrument et qui, de ce fait, se trouve à la droite de l'élève lorsque celle-ci souhaitera le prendre.



Document 2 : les premiers gestes vers la contrebasse

L'objectif de la professeure est de faciliter le premier contact avec l'instrument et de sécuriser sa prise en main. Conformément aux directives du Schéma national d'orientation pédagogique de 2008, elle répond ainsi à « La mission première des établissements étant de former des amateurs, les établissements veilleront à favoriser les liens avec la pratique en amateur existant à l'intérieur ou à l'extérieur du conservatoire, afin qu'un grand nombre d'élèves poursuivent leur pratique artistique au-delà des enseignements du conservatoire. » (SNOP, 2008, 7). Elle inscrit donc ces trois cours d'éveil à la contrebasse dans une sensibilisation à « une conscience contemporaine du phénomène sonore et musical » (*Ibid*.) en installant un environnement didactique qui

permet aux élèves de découvrir les ressources sonores de la contrebasse. D'autre part, cette professeure déclare « *que la première année, [elle] met en place beaucoup de pratiques d'ensemble, d'audition, […] de recherche sur le son de l'instrument pour sensibiliser les élèves au rapport entre la tenue de l'instrument, de l'archet, et la production sonore.* »

2.2.2. Des prescriptions aux réalités du contexte : ajustements et compromis opératoires

La professeure organise l'espace de la classe pour que les élèves découvrent l'instrument en toute sécurité, et puissent le manipuler sans être gênés par les objets, mais en même temps elle indique qu'il faut : « *un territoire un peu petit, pas trop grand, car cela, ça les impressionne quand la salle est trop grande qu'il n'y a rien dedans. Je fais juste de la place pour qu'il y ait un territoire de jeu* ». Interrogée sur le placement de l'instrument, en posant le devant sous les yeux de l'élève, elle ajoute « *si, tout de même, effectivement, je la pose* [la contrebasse] *de façon à ce qu'elle voit les cordes, le chevalet* […]*, et l'archet est posé sur la table derrière la contrebasse de façon à ce qu'elle voit l'archet, l'archet et la contrebasse* […]*, cela doit lui permettre de tourner autour*. » Dans le même ordre d'idée, la professeure nous indique : « *du coup, il n'y a pas d'objet de distraction parce que si je mets une boite d'archet, ils se demandent ce que c'est, du coup ils ne sont plus centrés du tout sur l'instrument, donc là, il y a juste leurs affaires qui sont posées sur les tables*. » (Entretien d'autoconfrontation simple avec la professeure). Dès lors, lorsque les enfants entrent dans la classe, ils voient l'instrument et l'archet posés sur la table, et comme ils ont été sensibilisés par le cours d'éveil aux instruments, ils ont déjà vu sous forme d'image ou de vidéo des instruments à cordes. Ils possèdent donc des notions sur ces instruments, notamment qu'ils se jouent avec un archet.

La professeure cherche à ce que ces élèves prennent sans appréhension l'instrument, qu'ils produisent très rapidement des sons, soit *pizzicato* (en pinçant les cordes avec les doigts), soit *arco* (en frottant avec l'archet). Elle cherche à profiter du manque d'inhibition propre à l'âge de ces enfants « *parce qu'après ils sont moins anarchistes, ils hésitent plus…* ». En même temps, le dispositif imaginé amène l'élève à prendre la contrebasse à deux mains sur le manche, ce qui porte la professeure à nous faire une remarque sur la prise de l'instrument : « *si elle avait eu son premier cours de contrebasse elle ne l'aurait pas prise comme ça, parce que lors des premiers cours d'instrument, la première chose que je fais c'est de leur apprendre à prendre l'instrument…* » et elle nous explique alors la manière la plus efficace de prendre la contrebasse sans risque de la voir échapper des

mains de l'élève et de tomber.

2.2.3. Un milieu aménagé pour apprendre

Dans cette vidéo, on observe la manière dont Camille va prendre en main la contrebasse. Lorsqu'elle s'avance vers l'instrument, elle le regarde et en même temps remarque l'archet posé sur la table (0'-0'15''). Elle fait le tour le d'instrument et regarde cette fois le dos de la contrebasse et l'archet posé sur la table, et semble se demander comment prendre les deux objets ensemble. C'est alors qu'elle se tourne vers la professeure en quête d'une approbation :

0'15 E : on commence…

0'16 P : et oui j'te laisse (court silence), allez on dit que tu as 10 minutes un quart d'heure, euh… je te laisse, euh

0'20 E : 10 minutes un quart d'heure…

0'21 P : ouais, ah, tu fais comme tu veux.

0'24 E : bon ben… (et elle se penche pour prendre l'instrument)

Cet échange verbal introduit l'activité de prise en main de l'instrument par Camille et établit les bases d'un contrat didactique. Ce rappel à la prescription « découvre l'instrument en le prenant et en jouant » par la professeure est relayé par le rappel du temps dont Camille dispose pour réaliser cette tâche, en même temps le ton de la professeure est suffisamment bienveillant pour que l'enfant s'autorise l'activité.

En termes de topo et chronogenèses, la situation de travail est circonscrite dans le temps et l'espace par l'enseignante, comme elle nous l'explique ci-dessus, et elle encourage son élève à poursuivre ses activités de découverte. L'enseignante adapte les contraintes de l'environnement, de la prescription, de l'objet (une contrebasse n'a pas les dimensions d'une flûte à bec), à celle liées à l'âge de l'enfant, sa taille, sa force, ses savoir-faire et ses connaissances. En restreignant également le champ des activités potentielles que l'enfant pourrait accomplir, elle lui permet aussi de développer celles qui sont les plus immédiatement utiles à l'exploration de l'instrument et pour résoudre la tâche. D'autre part, vu l'âge des enfants (moins de sept ans), la professeure met à leur disposition une 8^{ième} de contrebasse. La dimension de l'instrument devrait leur permettre de s'en saisir facilement, mais pourtant une petite élève laissera l'instrument au sol pour en découvrir le potentiel sonore. Les dimensions de l'instrument adaptées à l'âge des élèves leur permettent de prendre des risques dans la réalisation de leur activité, tout en économisant leur effort ; car, les petits élèves, tels que Camille, découvrent vite les difficultés et la

souffrance que peut apporter le jeu instrumental, et il est nécessaire de créer un rapport supportable entre l'instrument et leur corps.

Ainsi, sous son apparente simplicité, l'organisation de ce milieu dissimule de nombreux contrats didactiques implicites entre la professeure et son élève dont les dimensions ne sont pas forcément visibles pour un professeur novice.

2.2.4. Pour conclure à propos de la situation en musique

En musique, l'apprentissage instrumental passe par l'acquisition de savoir-faire fondés sur la pratique. Traditionnellement, l'apprentissage instrumental est dirigé par le professeur qui donne des prescriptions à son élève. Celui-ci réalise l'activité sans forcément se questionner sur le sens où la finalité du geste. Pour la réalisation de cette vidéo, l'enseignante a conçu une situation didactique où le principe de dévolution doit lui permettre de cerner les savoir-faire et compétences déjà acquis par son élève afin de pouvoir l'aider dans le développement de son activité d'apprentissage. Il apparaît que la seule prescription de prendre en main l'instrument et d'explorer les modes de jeux cachent des tâches implicites qui devront être réalisées à l'initiative d'activités faites par l'élève. Tel est la conception du milieu de travail qui est aussi un milieu didactique mettant l'élève en activité.

La notion de milieu d'enseignement « ergo-didactique » est ici reprise, parce qu'il permet au professeur et à l'élève de faire un bilan sur ce qui a été fait, ce qui n'a pas été réalisé et ce qui est possible de faire en dépliant les possibles de l'activité enseignante et apprenante (Félix, Saujat, Combes, 2012). Cette situation offre donc au professeur des perspectives de développement de l'activité (Clot, 2008) en corrélation avec les capacités singulières de l'élève qu'il a en cours. Cette situation de cours cache plus d'implicite que ce qu'elle ne donne à voir, car pour en expliciter les déroulements, il est nécessaire de comprendre la complexité que recouvre la découverte et la première prise en main d'un instrument de musique.

3. Discussion : entre recherche et formation

Les deux supports vidéo présentés ici proviennent de sources différentes et sont proposés comme ressources de formation. Si les enseignements artistiques visent le développement de l'adaptabilité de l'enfant, de son autonomie, de sa créativité, alors : « Chaque fois qu'on explique quelque chose à un enfant, on l'empêche de l'inventer » (Piaget in Bringuier, 1977). De fait, les situations d'enseignement que nous avons décrites

démythifient la nécessité d'enseignements ou d'éducation préalables à tout apprentissage et interrogent la place et le statut de l'enseignant prescripteur et transmetteurs de savoirs, dans une logique « Top-Down » (qui reste encore aujourd'hui très forte, notamment dans l'enseignement de la musique). En tant que formé, comment apprendre à concevoir ces dispositifs d'enseignement qui n'ont pas pour vocation à faire de « l'Art », et dont l'objet est de développer chez l'élève des aptitudes créatives et des questionnements sur les démarches artistiques et sur les œuvres d'art ?

En adoptant le point de vue du formateur, nous imaginons quelques usages éventuels de ces supports documentaires.

3.1. Une formation à visée explicatrice

Le document concernant les arts plastiques donne à voir et à analyser le déroulement d'une séance de pratique plastique déclinant les différentes phases de travail des élèves partant de la prescription formulée par le PE, et assorties de ses commentaires successifs. Dans ce cas, en adoptant une posture d'observateur, l'objectif de la formation sera d'outiller les enseignants débutants afin qu'ils puissent décrypter la situation didactique, relever la richesse des échanges entre le PE et ses élèves, et examiner les activités de chacun pour réaliser une première analyse des actions menées par les uns et les autres. Ces extraits vidéos peuvent servir de support pour comprendre l'articulation entre action didactique et activité professorale au sens large, pour réfléchir sur l'organisation de l'espace, sur le maniement du matériel, sur les liens entre prescription et réel de l'activité, entre conception et mise en pratique, etc., non seulement du point de vue de la pertinence des objectifs spécifiques à la didactique des arts plastiques, mais au-delà, du point de vue de la polyvalence disciplinaire des PE, et des différents aspects génériques de l'agir professionnel de l'enseignant. Le formateur peut aussi intéresser les PE débutants au caractère dynamique de l'activité (Theureau, 2006) en leur apprenant à discerner « celle qui s'ancre dans des expériences passées proches ou plus lointaines et qu'elle préfigure des actions futures » (Leblanc, Ria, Veyrunes, 2013).

Pour résumer, ce document vidéo est potentiellement un support d'analyse du travail, autant celui des élèves que du professeur, pour tenter d'objectiver les actions des uns et des autres et en s'appuyant sur les commentaires livrés *a posteriori* par l'enseignant. Mais, restant déconnectée de l'activité de travail réel des formés, rien ne dit qu'un tel type de formation puisse constituer des ressources pour leur action future, en situations d'enseignement.

3.2. Une formation à visée transformatrice

La scène filmée sur la découverte de la contrebasse par une élève débutante est d'une autre nature puisqu'elle s'adresse non plus à des professeurs des écoles mais à des professeurs de musique dont les missions et les tâches s'inscrivent dans un environnement professionnel différent. Dans la situation proposée, l'environnement didactique est délimité *a priori* par la professeure de musique et, comme nous l'avons décrit ci-dessus, l'élève n'a pas d'autre contrainte que celle d'agir pour produire les premiers sons sur l'instrument.

Du point de vue du formateur, cette vidéo réalisée par l'enseignant de musique s'inscrit dans le registre d'un processus de formation à visée transformatrice. En effet, lors d'un entretien d'autoconfrontation simple réalisé avec l'enseignante, elle va déplier l'activité de l'élève et par voie de conséquence la sienne ; elle va ainsi identifier des tâches implicites liées à la situation : celles qu'elle choisit de prescrire afin qu'elles offrent un panel d'activités possibles pour l'élève. Cette méthodologie indirecte de l'analyse de l'activité enseignante, telle que le cadre des autoconfrontations (Odonne, Rey, Briante, 1981 ; Clot, Faïta, 2000) provoque une activité réflexive de l'enseignante sur son dispositif didactique.

Dans une situation de formation de professeurs de musique cette vidéo permet au formateur d'accompagner les futurs professeurs dans une démarche réflexive (Clot, Faïta, Fernandez, Scheller, 2000) en les formant à l'analyse clinique et didactique de situations d'enseignement.

Enfin, la reprise de cet entretien par le chercheur permettra de mettre en relation l'analyse du milieu didactique (Johsua, Félix, 2002 ; Terrien, 2015), les propos de la professeure observée et ceux des professeurs en formation pour comprendre ce qui se joue dans le temps de la formation. Les résultats de cette recherche permettent d'imaginer d'autres dispositifs didactiques tant pour les élèves que pour la formation des enseignants.

3.3. Vers une formation ergo-didactique ?

Ces deux vidéos présentent des dispositifs d'enseignement où les variables didactiques pédagogiques et organisationnelles semblent maîtrisées par les deux enseignants filmés. Mais, même si ces images recèlent un potentiel formatif, elles ne donnent à voir que l'aspect lisse du travail, sans qu'aucune des difficultés du métier n'y apparaisse, hormis dans quelques propos des enseignants concernés (par exemple, en AP : « ne pas donner d'eau avec de l'argile » ; en Mus : « délimiter un territoire ni trop grand, ni trop petit... »). Comment faire comprendre à des professeurs en formation que c'est l'ensemble des organisateurs, autant didactiques qu'ergonomiques, de ces dispositifs d'enseignement, qui permet aux élèves d'évoluer dans un espace délimité et sécurisé ? Comment leur faire

apprécier que le milieu pluridimensionnel conçu par l'enseignant, aide les élèves à s'autoriser des gestes créatifs ?

À nos yeux, l'analyse d'une situation d'enseignement dans une visée de formation des enseignants, doit être pensée d'un point de vue didactique, mais aussi comme une situation de travail.

L'enjeu de la formation est de créer un milieu dialogique entre les usagers de ces ressources et les milieux de travail et de recherche, pour ouvrir des zones potentielles d'apprentissage et de développement professionnels aux enseignants, (qu'ils soient débutants, expérimentés ou formateurs), afin qu'ils questionnent en retour l'efficacité de leurs propres dispositifs didactiques.

Conclusion

Les analyses de chacune des situations de cours, en musique et en arts plastiques, montrent la conception de ce que nous qualifierons de « milieux ergo-didactiques », que l'on peut tout autant considérer du point de vue du triplet didactique, mésogenèse, chronogenèse, topogenèse, que dans leurs rapports dynamiques entre les buts, les moyens et le sens de l'activité des acteurs (Leontiev, 1984). Pour autant, la complexité des organisateurs de ces situations d'enseignement échappe souvent au regard extérieur qui ne parvient généralement pas à identifier les ressorts cachés qui lient la tâche visible et l'activité réelle qu'elle suppose (Félix, Amigues, Espinassy, 2014 ; Develay, 1997 ; Clot, 2008).

Dans ces situations d'enseignement, la mise en relation des outils, des matériaux et de l'espace à disposition des élèves crée un milieu de travail individuel et collectif dynamique et efficace, dans l'enseignement de disciplines où il est impératif de *faire faire* pour *faire apprendre*. Dans les cas ici décrits, l'organisation artéfactuelle et sociale de ces salles de classe constitue un milieu spécifique qui offre les conditions nécessaires à l'appropriation des contraintes de réalisation transformées en outils pour agir. Cette organisation crée un système de contraintes et de ressources dans lequel vont évoluer les élèves pour répondre aux prescriptions posées par les professeurs (Espinassy, 2016 ; Espinassy, Saujat, 2016 ; Terrien, 2015).

Ces milieux ergo-didactiques sont emblématiques de la nécessité pour l'enseignant de concevoir une tâche destinée aux élèves comme un instrument bi-face « à la disposition d'acteurs engagés dans une collaboration asymétrique mais à visée partagée » (Vérillon,

2005, p. 4). Ces situations sont simultanément un moyen de prendre la classe et d'en assurer le pilotage en fournissant aux élèves un sujet qui finalise et organise leur travail, et un objet de conception didactique qui devient pour eux un processus d'appropriation des façons de dire, faire et penser, tout en facilitant la circulation des savoirs qui fondent l'expérience artistique.

L'intérêt de ces deux vidéos dans une approche ergo-didactique, c'est que leur analyse plurielle et multifactorielle provoque la réflexion tant du point de vue de l'activité professorale, de l'ingénierie didactique, que de celui de l'apprentissage des élèves. De ce point de vue, nous rejoignons les préoccupations qui animent les chercheurs en didactique professionnelle : analyser l'activité pour « apprendre des situations professionnelles » et aider au développement des compétences, ici, pour le travail enseignant (Pastré, 2011, Mayen 1999, 2012).

Bibliographie

Brière-Guenoun, F. (2017). Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ? Presses Universitaires de Rennes.

Bringuier, J.-C. (1977). *Conversations libres avec Jean Piaget*. Paris : Robert Lafont.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Textes rassemblés et préparés par Balacheff, N., Cooper, M., Sutherland, R., Garfield. V. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Canguilhem, G. (1947). *Milieux et normes de l'homme au travail.* (Cahier internationaux de sociologie, N°3). Paris : PUF.

Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler, 4*, 7-42.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Education Permanente.* n º 146/2001-1, 17-25, Genève.

Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions, *Conférence inaugurale du XXXVII Congrès de la SELF,* Aix-en-Provence. En ligne : [http://ergonomie-self.org/wp-

content/uploads/2016/01/congres-self-2002-aix-daniellou-travail-prescriptions.pdf], consulté le 29/08/2017.

Daniellou, F. (1992). *Le statut de la pratique et des connaissances dans l'intervention ergonomique de conception*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Toulouse-Le Mirail.

Develay, M. (1997). *Savoirs scolaires et didactiques : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : E.S.F.

Espinassy, L. (2016). Inciter à l'étonnement. D'une forme langagière à l'enseignement des arts plastiques. *Enseigner la littérature en dialogue avec les arts. Confrontations, échanges et articulations entre didactique de la littérature et didactiques des arts.* 17es rencontres des chercheurs en didactique de la littérature. IFE, ENS. Lyon, 1-3 juin. http://rdidlit17.hypotheses.org/espinassy

Espinassy, L., Terrien, P. (2017). Professeur débutant dans les disciplines artistiques : de l'expérience artistique du professeur à celles des élèves. In Boudinet, G. et Sanchez-Iborra C. (Ed.)**,** *Expérience esthétique et savoirs artistiques* (pp. 107-118). Paris : L'Harmattan. Collection : Arts, transversalité, éducation.

Espinassy, L., Saujat, F. (2016). Enseigner les arts plastiques : organiser le travail des élèves pour tenir ensemble les dimensions didactiques, ergonomiques et créatives de l'activité des élèves et du professeur. *51me Congrès de la SELF.* Symposium : Pour une ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation. 10 ans de recherches de l'équipe ERGAPE* : Apports et perspectives pour la recherche et l'action en ergonomie (Coord. L. Espinassy). Marseille, 21-23/09/16. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01487490

Faïta D., Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In Yvon, F. & Saussez F. (Eds), *Des outils théoriques et méthodologiques pour l'intervention et la formation* (pp.41-69). Laval : Presses Universitaires.

Félix, C., Amigues R., Espinassy, L., (2014). Observer le travail enseignant. In Numa-Bocage, L., Marcel, J-F, Chaussecourte, P. (Eds), *De l'observation des pratiques enseignantes* (pp .52-62)*. Recherches en Education N°19*, Nantes : CREN.

Félix, C., Saujat, F. (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et savoirs méthodologiques : un double regard didactique et ergonomique. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, *20*, 123-136.

Félix, C., Saujat, F., & Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide :

une nouvelle organisation du travail enseignant. *Nouveaux c@hiers de la Recherche en Education / Recherche en Education*, (Hors-Série n°4), 19- 30.

Johsua, S, Félix, C. (2002). Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de *milieu* pour l'étude. *Revue française de pédagogie*, vol. 141, *Vers une didactique comparée*, 89-97.

Johsua, S., Dupin, J-J. (2001). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.

Leblanc, S., Ria, L., Veyrunes, P. (2013). Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action. In Veillard, L. & Tiberghien, A. Instrumentation de la recherche en Education. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA (pp.63-94). Maison des Sciences de l'Homme.

Leontiev, A.N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès.

Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis,* vol.1, p.59-67. http://id.erudit.org/iderudit/1006484ar

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, *139*, 65-86.

Oddone, I., Re, A., Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*, Paris : éditions sociales.

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle, approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris, PUF.

Regnard, F. & Cramer, E. (2003). *Apprendre et enseigner la musique : représentations croisées*. Paris : L'Harmattan.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Terrien, P. (2011). Quelle recherche pour quel musicien-enseignant ? In Joliat, F. (éd.). *Professionnaliser la formation des enseignants de musique* (pp. 31-56). Paris : L'Harmattan.

Terrien, P. (2011). La recherche dans la formation des professeurs d'enseignement spécialisés. In Leroy, J.-L., Terrien, P. (éd.). *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (pp. 165-173). Paris : L'Harmattan.

Terrien, P. (2015). Une petite histoire pédagogique : la prise en main du basson. *Réflexions didactiques sur l'enseignement musical* (pp. 53-73). Sampzon :

éditions Délateur France.

Theureau, J. (2006). Le cours d'action : méthode développée. Octarès : Toulouse.

Vérillon, P. (2005). Processus productifs et constructifs dans les activités physiques et sportives : la place de l'instrument. *Impulsions*, 4, 305-325.

Vygotski, LS. (1925/2005). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.

Wallon, H. (1954/1969). « Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant ». *Enfance*, numéro spécial, p. 287-296.

Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie (1962-1995)*. Toulouse : Octarès.

Textes administratifs

Schéma national d'orientation pédagogique (2008). Ministère de la Culture et de la Communication. Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche :

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id

Réforme du collège Journal Officiel du 20/05/2015. Décret relatif à l'organisation des enseignements au collège.

https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030613326&categorieLien=id

Nouveaux programmes d'enseignement de 2015 (B.O. Spécial N°11, du 26/11/2015)

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

Education Artistique et Culturelle (B.O. N°28, 09/07/2015)

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91164

eJRIEPS Numéro Spécial n°1 Avril 2018

Gestes de contextualisation et inégalités d'apprentissage en milieu difficile

Marie-Paule Poggi et Gilles Marrot
Laboratoire CRREF (EA 4538), Université des Antilles, France

Résumé

Cette étude s'intéresse aux déterminants de l'activité didactique de l'enseignant appréhendés dans l'interaction entre processus internes et externes à la classe en vue d'apprécier les effets différenciateurs, voire potentiellement inégalitaires des pratiques. Elle interroge les liens entre contexte et situation en réfléchissant à l'intérêt de mobiliser différents éclairages scientifiques tels que la sociologie, la didactique et l'ergonomie qui ne sera mobilisée qu'en termes de perspectives. Les données relèvent d'une analyse comparative de la première leçon de tennis de table de deux enseignants, un homme et une femme, exerçant en milieu difficile. On observe que les contenus enseignés, les gestes de contextualisation déployés ainsi que les effets de contexte engendrés sont le produit d'un double processus ; d'une part, les caractéristiques de la situation liées au profil particulier des élèves en milieu difficile contraignent l'enseignant dans ses intentions, ses modalités d'intervention ainsi que les choix de contenus mis à l'étude, mais d'autre part, dans le curriculum en actes, professeur et élèves, de façon co-construite, réinterprètent et exploitent à leur manière les contraintes qui pèsent sur eux, cette dynamique de l'action didactique étant susceptibles d'accroitre ou au contraire de limiter les inégalités d'accès au savoir.

Mots clés : socio-didactique, inégalités, savoir, activité didactique, milieu difficile

Introduction

Cette étude s'intéresse aux déterminants de l'activité didactique de l'enseignant appréhendés dans l'interaction entre processus internes et externes à la classe en vue d'apprécier les effets différenciateurs, voire potentiellement inégalitaires des pratiques. Elle interroge les liens entre contexte et situation en réfléchissant à l'intérêt de mobiliser différents éclairages scientifiques tels que la sociologie, la didactique et l'ergonomie qui ne sera mobilisée qu'en termes de perspectives. Si l'approche ergonomique tente de comprendre l'activité dans ses liens avec la subjectivité et le pouvoir d'agir de l'enseignant sans ignorer son ancrage socio-culturel et ce qui relève d'une culture collective et

historique, la didactique, elle, appréhende l'activité par le biais des préoccupations liées aux savoirs et à leur co construction en situation sans délaisser le lien avec les pratiques culturelles qui les légitiment. Enfin la sociologie questionne ce qui lie activité et processus de production des inégalités sans pour autant sous-estimer ce qui se joue à l'échelle des interactions didactiques. Ces trois approches ont en commun de questionner les liens entre le passé et le présent de l'interaction et donc les relations entre les différents niveaux de contextes mobilisés par l'enseignant en situation. Ce qui nous conduira à questionner les rapports entre contexte et situation, le contexte n'étant plus considéré comme une notion « de nature à imposer, conditionner, configurer les situations et donc à déterminer les actions (en particulier d'ordre didactique) à mener » (Castelloti, 2014, p. 118) mais plutôt comme une « notion qui contribuerait à réfléchir les situations et à en proposer des interprétations ». C'est la raison pour laquelle nous parlerons de processus de contextualisation définis comme « l'ensemble des relations interactives entre l'enseignant et le contexte en cours d'action » (Marcel, 2002), ceci nous permettra d'interroger aussi bien la place du contexte que le rôle des acteurs au sein de la situation d'enseignement apprentissage. Nous nous intéresserons aux gestes de contextualisation de l'enseignant, c'est-à-dire aux différentes façons mobilisées pour articuler plusieurs échelles de contexte pour comprendre et agir sur l'activité des élèves.

1. Cadre théorique

1. 1. Contexte et situation : les échelles de compréhension de l'interaction

Pour comprendre une interaction didactique, il faut pouvoir l'appréhender selon différentes échelles d'analyse, du plus local au plus global. Son interprétation suppose d'en saisir les caractéristiques intrinsèques au plus près de son déroulement in situ (la situation) sans pour autant ignorer l'environnement structurel (le contexte) dans lequel ce dernier s'inscrit. Si la prise en compte du contexte est indispensable, pour autant, elle ne peut faire oublier qu'un certain nombre d'événements émerge de façon située. Dès lors, situation et contexte peuvent difficilement être pensés indépendamment l'un de l'autre. Le « contexte pertinent » (Lahire, 1998) de l'interaction didactique n'est à appréhender ni au niveau du cadre immédiat de l'interaction (la situation), ni au plan des contraintes externes qui pèsent sur elle (le contexte), mais dans une perspective, notamment socio-didactique qui vise à observer de quelle manière les dispositions incorporées perdurent dans la situation mais également se reconfigurent au contact des contraintes de cette

dernière selon un processus de contextualisation liant de façon interactive contexte et situation.

De nombreux auteurs ont pointé les difficultés à appréhender le concept de contexte. On trouve dans la littérature différentes définitions qui vont d'un contexte totalement extérieur à l'action et qui viendrait la sur déterminer à des conceptions plus internaliste ou constructiviste. Ces dernières renvoient le contexte à une échelle individuelle et située qui émerge de la façon dont les acteurs eux-mêmes construisent leur action, ce qui fait dire à Blanchet (2016, p. 9) que « le contexte doit être pensé comme une construction et non comme une donnée ». On peut alors considérer que, si le contexte agit sur l'individu, la réciproque est également vraie. Le contexte a un impact sur les conduites individuelles et par son adaptation, l'acteur crée du contexte. Par conséquent, l'activité est à la fois contextualisée et contextualisante (Bru, 2004).

Un certain nombre d'auteurs partage cette orientation. Pour Bourdieu (1984), cette double dimension s'exprime dans une sorte de dialectique connivence / adaptation. En effet, pour l'auteur, l'interaction est le produit de l'actualisation de structures et dispositions sociales, les individus projettent dans la situation leurs propriétés sociales elles-mêmes directement en lien avec leur position dans la structure sociale ; ce qui d'ailleurs les incite à rechercher les situations de proximité entre dispositions et situation. Cependant, la nécessité de l'adaptation à de nouvelles situations, les ajustements imposés par les contraintes de la situation sont susceptibles d'engendrer des transformations durables de l'habitus. Même si cet aspect de ses travaux est moins souvent évoqué, Bourdieu (1984) insiste sur ces transformations durables de l'habitus produit des « ajustements qui sont sans cesse imposés par les nécessités de l'adaptation à des situations nouvelles et imprévues ». D'une certaine manière, la situation est « la condition permissive de l'accomplissement de l'habitus » (Bourdieu, 1984, p. 135).

De nombreux travaux insistent sur cette relation de circularité entre contexte et situation. Béguin et Clot (2004) posent comme condition d'une construction d'une théorie de la pratique la compréhension des liens entre le « donné et le créé ». Sensevy (2009) défend l'idée d'une « dialectique entre sens construit en contexte et sens préexistant au contexte ». Cicourel (1979) observe que les « compétences interactionnelles » des acteurs sociaux, cible de ses travaux, s'exercent toujours dans un espace de contraintes structurelles qui les limitent plus ou moins. Enfin comme le rappelle Giddens (1987), l'acteur vit « le structurel dans sa « dualité » c'est-à-dire comme toujours à la fois contraignant et habilitant » (Giddens, 1987, p. 226).

Contexte et situation offrent à l'acteur des opportunités d'exercer des compétences d'ajustement, d'adaptation, de contextualisation qui sont à la fois le produit de contraintes contextuelles et d'un passé incorporé mais aussi de créations singulières qui s'émancipent de ces contraintes du fait de la réflexivité, de l'intentionnalité ou encore de la rationalité stratégique des acteurs. En ce sens, ces deux concepts constituent des points d'ancrage pertinents à une analyse conjuguant sociologie, didactique et ergonomie. Nous retiendrons tout particulièrement la théorie de l'action défendue par Lahire (2008, 2012) qui conjugue modèle dispositionnaliste et contextualiste. Le dispositionnalisme est une approche qui tient compte du passé incorporé, produit d'une socialisation passée plus ou moins homogène, pour rendre intelligibles les pratiques, c'est-à-dire pour comprendre et expliquer ce qui fait agir. Ainsi l'acteur dispose d'un ensemble de dispositions incorporées mais également d'une pluralité de logiques d'action lui permettant de s'ajuster, dans certaines limites, à la diversité des situations qu'il rencontre. Par ailleurs, le contexte constitue un espace d'activation ou d'inhibition de dispositions incorporées ou encore un cadre socialisateur propice à la fabrication de nouvelles dispositions. La situation est bien le lieu d'une rencontre entre des expériences socialisatrices antérieures qui se cristallisent sous la forme de dispositions plus ou moins durables à croire, à agir et à penser et un contexte présent de l'action offrant des occasions d'expression, de neutralisation ou au encore de transformations de ces dispositions.

Prenant appui sur ces analyses, nous pouvons considérer la situation didactique comme un espace d'activation, d'inhibition ou de fabrication de nouvelles dispositions en lien avec les caractéristiques du contexte d'action. Elle se caractérise par un mouvement dynamique entre actualisation en situation des contraintes contextuelles (dispositions incorporées des enseignants et des élèves) et émergence en situation de nouvelles marges d'action. Ainsi l'enseignant produit des gestes de contextualisation qui intègrent ces différents niveaux de contexte. Notre projet est de comprendre comment l'enseignant mobilise ces derniers dans le tissage concret des pratiques.

1. 2. Contextualisation, gestes de contextualisation et fonctions didactiques

Le contexte ne peut donc pas se trouver en simple « position explicative directe » (Raynaud, 2006). Il ne représente pas une réalité extérieure à la situation mais bien un élément d'un processus de contextualisation qui organise les relations interactives entre l'enseignant et la situation et par lesquels l'individu construit son milieu (Bru, 1991). Il s'agit donc bien de s'intéresser à des opérations de contextualisation et non à des contextes figés (Lahire, 2012). La contextualisation a été longuement définie dans la

littérature sociologique (Lahire, 2012) mais également didactique, « prise en compte active des contextes dans le tissage concret des pratiques didactiques » selon Blanchet (2009), « ensemble de processus transpositionnels » pour Delcroix, Forissier et Anciaux (2013) ou encore « ensemble des relations interactives entre l'enseignant et le contexte en cours d'action » d'après Marcel (2002, p. 104). Tous ces auteurs s'accordent pour dire que la contextualisation s'apparente à un processus qui aide à mieux comprendre les liens dynamiques entre contraintes contextuelles et action en situation, entre action conjointe de l'enseignant et des élèves et les éléments de contexte.

Ce processus de contextualisation s'opérationnalise dans des gestes de contextualisation qui prennent en considération la diversité des contextes. Brière-Guénoun et Musard (2012) en font une caractéristique première des gestes professionnels qu'elles décrivent comme « ancrés dans les pratiques » et révélateurs des « façons dont l'enseignant définit, interprète et s'adapte au contexte pour concevoir et conduire son enseignement in situ ». Selon les auteures, ces derniers actualisent les préoccupations, les valeurs, les expériences et les savoirs de l'enseignant en lien avec les contraintes contextuelles et l'activité d'apprentissage des élèves. Ces gestes de contextualisation se déploient en combinant et articulant différentes strates contextuelles qui relèvent d'une échelle intime, subjective (référence à ce que l'élève pense, ressent personnellement), une échelle situationnelle (référence à ce à ce qui se vit en classe), une échelle contextuelle (référence à ce qui est externe à la classe et à l'élève), une échelle dispositionnelle (référence à ce qui externe à la classe et propre à l'élève).

Au final, on peut dire que le travail de contextualisation de l'enseignant relève d'une compétence à articuler ces différentes échelles de contexte pour comprendre et agir sur l'activité des élèves, d'une certaine manière il s'agit d'une compétence à jouer sur les conditions de possibilité de la situation d'enseignement pour construire cette dernière. Il révèle les façons selon lesquelles les données contextuelles antérieures à l'action sont reconfigurées, interprétées, traitées en situation vécue. Le processus de contextualisation relève de la façon dont les variables contextuelles externes sont traitées dans et par la pratique (Bru, 1991).

Pour résumer, on peut dire que la contextualisation, et les gestes de contextualisation qui l'opérationnalisent et en permettent l'expression, répond à la volonté de prendre des distances par rapport à une conception qui placerait le contexte en position explicative surplombante et externe laissant penser qu'un certain nombre de normes, institutionnelles et sociales, s'imposeraient de façon mécanique en situation. Il s'agit alors d'observer quels

processus de définition et d'ajustements de principes, de démarches et de contenus se déploient en classe via la mise en œuvre de gestes de contextualisation.

Nous avons procédé à un recueil des gestes professionnels en situation à partir de deux critères : les échelles de contexte mobilisés et les fonctions didactiques qui leur sont associées. Ces dernières permettent d'identifier de quelles façons se jouent le jeu didactique à ces différentes échelles de contexte. Nous nous sommes appuyés sur la typologie élaborée par Sensevy (2006) qui définit quatre catégories de gestes de l'enseignant en lien avec leurs fonctions : définir (initier le jeu), dévoluer (créer les conditions pour que l'élève accepte de jouer), réguler (faire agir les élèves) et institutionnaliser (fixer les manières de faire et de penser légitimes).

2. Problématique

Nous cherchons à décrire, comprendre et expliquer la prise en compte par l'enseignant, dans les situations de classe, des variables subjectives, contextuelles et situationnelles et observer leur impact sur l'organisation des modalités d'enseignement et les inégalités d'apprentissage auxquels sont soumis les élèves. Plus précisément, nous tenterons de comprendre comment l'enseignant actualise en situation, via ses gestes de contextualisation, les différentes échelles de contexte. Nous pourrons apprécier le degré de contextualisation de la démarche d'enseignement dans un contexte particulier, le milieu difficile en mobilisant le discours sur les pratiques (tenus par les enseignants eux-mêmes via les entretiens) et l'observation des pratiques (via les vidéos).

3. Méthodologie

3. 1. Les modalités de recueil

Les données relèvent d'une analyse comparative de la première leçon de tennis de table de deux enseignants, un homme et une femme, exerçant en milieu difficile. Nous avons filmé les leçons et procédé à un entretien semi-directif ante et à un entretien post d'auto-confrontation. Le dispositif nous permet d'appréhender les aspects contextuels qui sont mobilisés par les acteurs eux-mêmes dans leurs conversations et les implicites qui ne sont pas signalés par eux afin d'accéder à une compréhension didactique et sociologique de ce qui se passe dans cette interaction. Cette démarche nous semble être en mesure de croiser l'interne et l'externe des situations observées, d'appréhender l'enchevêtrement des différents niveaux de contexte et de penser les pratiques enseignantes et des élèves à

l'articulation entre dispositions (propriétés sociales incorporées des acteurs, enseignant et élèves), contextes (propriétés sociales objectivées, système de normes et contraintes) et milieu didactique (tout ce qui agit sur l'élève ou / et ce sur quoi l'élève agit).

Le dispositif est classique, il met en tension trois types de traces : (1) les pratiques enseignantes et des élèves telles qu'elles se mettent en œuvre en situation de classe (données vidéo), (2) les déclarations des enseignants (entretien ante et post d'auto-confrontation) en lien avec (3) l'analyse des savoirs en jeu dans les transactions didactiques (analyse a priori).

3. 2. Le traitement

Le traitement des données a suivi trois étapes. Nous procédons d'abord à une analyse extrinsèque au cours de laquelle, à l'appui des vidéos, nous avons observé ce que disent et font enseignant et élèves. Puis, nous soumettons les entretiens à une analyse de contenu afin d'accéder à cette part de signification non conscientisable par l'acteur de son activité que le chercheur a pour mission de reconstruire à l'aide des différentes traces recueillies. Enfin, nous terminons par la mise en lien des deux traces pour comprendre et identifier le rôle des différents déterminants de l'action didactique. Dans cette dernière phase, l'analyse des données a conduit à repérer un certain nombre d'indicateurs de contextualisation (figure 1) repérables soit dans les vidéos de leçons, soit dans les discours d'entretiens. Ces indicateurs ont été construits à trois niveaux : les pratiques, les principes et les savoirs, chacun de ces niveaux permettant de décrire et comprendre l'articulation entre contexte et situation constitutive des processus de contextualisation. Les données étant en cours de traitement, la catégorisation proposée est sujette à évolution.

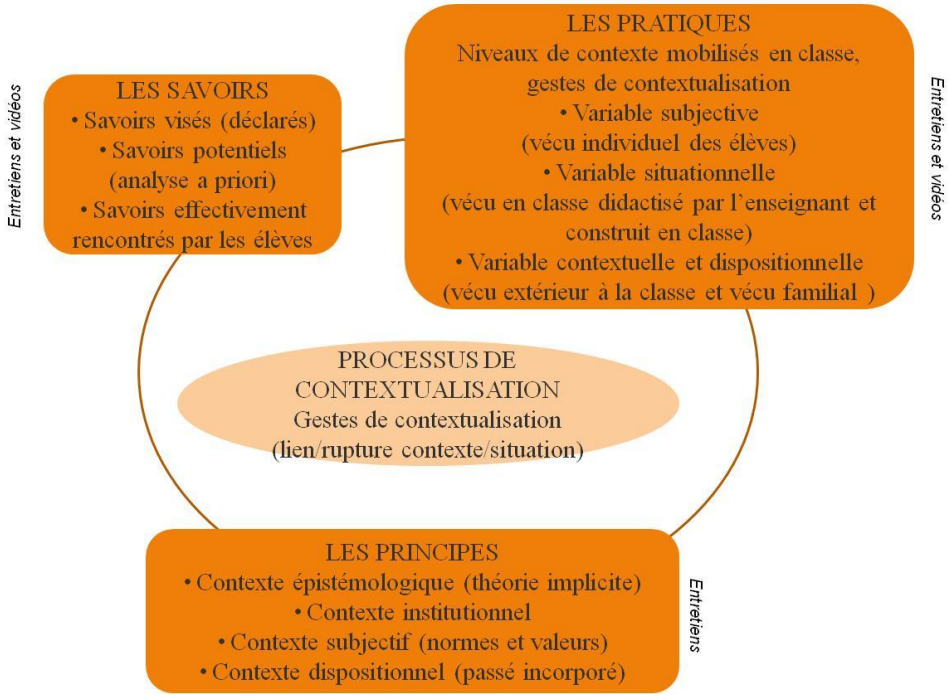


Figure 1. Modélisation des indicateurs du processus de contextualisation.

Nous recherchons dans l'interaction des « indices de contextualisation » c'est-à-dire tout ce qui peut fournir des informations sur les interactions entre les différents niveaux de contexte (ou strates contextuelles) et leurs effets sur les inégalités d'apprentissage. En fait, nous voulons comprendre comment la « capacité de l'enseignant à intégrer différentes sphères contextuelles » (Tupin et Sauvage, 2010) influe sur le processus enseignement apprentissage.

3. 3. Le terrain d'investigation retenu : le milieu difficile

Cette étude prend pour objet d'étude l'activité du professeur d'EPS en milieu difficile, c'est-à-dire dans un espace de travail rude et complexe, soumis à des contraintes qui testent les limites de sa « capacité d'affecter son milieu par son initiative » (Clot, 2013). On compte aujourd'hui un nombre conséquent de travaux consacrés à l'enseignement en milieu difficile, au sein de ce que Van Zanten appelle « l'école de la périphérie » (Van Zanten, 2001). Les travaux menés dans le champ de la didactique, tout comme ceux menés dans le champ de la sociologie (Charlot, Bautier, Rochex, 1992 ; Rochex, 1995 ; Van Zanten, 2001), soulignent : un éclatement et une réduction des contenus enseignés dans les établissements scolaires dits difficiles ainsi qu'une tendance à valoriser des savoirs plus superficiels et des savoirs-faire sociaux (Amade-Escot & Venturini, 2009 ; Monnier & Amade-Escot, 2009). On note un effet de sur-ajustement des tâches aux

caractéristiques des élèves, des difficultés à enrôler ces derniers dans de réels enjeux d'apprentissage au-delà de la simple effectuation des tâches ou encore une révision à la baisse des contenus des programmes visés.

Par ailleurs, les situations de travail proposées ainsi que les modes d'ajustements des enseignants aux caractéristiques des élèves (sur ou sous ajustement didactique) entravent le travail de secondarisation et de décontextualisation des élèves en brouillant les enjeux cognitifs et langagiers des tâches (Bautier & Goigoux, 2004 ; Bautier & Rayou, 2009 ; Rochex & Crinon, 2011). Par exemple, l'habillage ludique des tâches en prise avec l'expérience familière des élèves, les situations à faible cadrage ou encore la pédagogie du « faire » sont à l'origine de graves malentendus sur la nature de l'activité intellectuelle sollicitée par la tâche et pertinente pour apprendre. Ces dispositifs alimentent des processus de différenciation « passive » (Rochex & Crinon, 2011) qui laissent dans l'implicite les activités requises pour réussir, condamnant à l'échec les élèves les moins préparés par leur milieu familial à décoder ces sous entendus.

Les recherches en didactique pointent une tendance à simplifier, éparpiller et décontextualiser les tâches en milieu difficile provoquant un appauvrissement des apprentissages et un « évanouissement du savoir » (Marlot & Toullec-Théry, 2011). Par ailleurs, la diminution des phases collectives d'institutionnalisation des savoirs nuit à la constitution d'une mémoire didactique et les formes de régulation « pragmatiques » (réussir) prennent le pas sur les « régulations épistémiques » (comprendre) limitant ainsi l'activité de conceptualisation (Bocchi, 2012).

Tous ces travaux ont en commun de s'intéresser à la spécificité de la nature des savoirs transmis et aux modalités de leur transmission en ciblant des grains d'analyse variés selon différentes problématiques de recherche. Elles conduisent à penser le milieu difficile comme un environnement spécifique qui agit un peu comme une loupe posée sur la question des interactions en contexte et sur l'étude de leurs effets sur la situation enseignement apprentissage. En effet, les pratiques d'enseignement en établissements défavorisés offrent un véritable laboratoire, en situation scolaire authentique (Kherroubi et Rochex, 2004), de pratiques d'adaptation, de différenciation, d'ajustement aux caractéristiques des publics scolaires et plus particulièrement à des élèves bien souvent en décalage, voire en rupture, avec les normes et les exigences scolaires traditionnelles.

4. Résultats

Les résultats n'étant pas traités dans leur totalité, nous ne pourrons évoquer que quelques pistes. Nos observations mettent en évidence l'apparition de gestes professionnels de contextualisation ainsi que l'émergence « d'effets de contexte » qui s'accompagne d'un impact différenciateur sur les conduites des élèves.

4. 1. Echelles de contexte mobilisés

Nous n'avons pas pu, à ce stade d'avancée de la recherche, appréhender les processus de contextualisation à l'aide de tous les indicateurs identifiés dans la figure 1. Dans le cadre de cet article nous avons essentiellement privilégié le niveau des pratiques en ignorant pour l'instant le lien avec les savoirs (analyse a priori des tâches) et partiellement avec les principes (entretiens ante et post). Cette partie non explorée du travail s'inscrit dans des perspectives de recherche à venir. Par ailleurs, seule la première leçon a été soumise à un traitement méticuleux des données ; par conséquent, la taille de l'échantillon appelle évidemment à la plus grande prudence quant aux conclusions qui seront proposées.

Nous avons procédé à un recueil des gestes de contextualisation en situation à partir de deux critères : les échelles de contexte mobilisées et les fonctions didactiques qui leur sont associées.

Le recours à l'échelle contextuelle vise principalement à normaliser l'activité des élèves en rappelant les règles qui gèrent la situation didactique comme par exemple les règles de vie, les conseils techniques, la gestion du matériel, les contraintes d'évaluation ou encore les préconisations tactiques, comme par exemple, lorsque l'enseignant précise « ta raquette c'est vraiment le prolongement de ta main, j'ouvre pouce index, j'ai un doigt derrière pour pouvoir vraiment jouer avec mon poignet (geste à l'appui) » ou encore lorsque l'enseignante affirme « les déplacements en tennis de table c'est ça, je suis centrée par rapport à la table, (en montrant) coup droit ici, revers, je me déplace j'attaque ». Dans ce cadre, c'est bien la pratique sociale tennis de table qui sert de référence et qui est présentée aux élèves, dans un discours universalisant, sous la forme d'un ensemble de recommandations incontestables. La mobilisation de cet espace sert principalement les fonctions de régulation et d'institutionnalisation.

Lorsque l'enseignant se réfère à l'échelle situationnelle, vécu en classe, c'est principalement pour organiser le milieu à des fins de régulation et de définition. L'enseignant présente ou rappelle ce qu'il y a à faire, s'assure de l'avancée des apprentissages ou encore vérifie la progression dans les exercices. Dans ce cas de

figure, le projet est de réguler ou de définir comme lorsque l'enseignant assure « Tu vois ta raquette la au moment où tu frappes elle est comme ça (enseignant montre le tamis orienté vers le haut), voilà là c'est mieux, j'aime mieux ça même si ça va dans le filet ».

Enfin, l'intrusion dans l'échelle subjective, relative à l'expérience personnelle de l'élève considérée dans sa singularité, permet à l'enseignant de s'assurer que les élèves comprennent, de les encourager à pérenniser ou reprendre l'activité, de les rassurer ou encore de dédramatiser les difficultés comme par exemple lorsque l'enseignante lance en début de leçon « on essaye, c'est la première séance, c'est pas très grave si on n'y arrive pas » ou lorsque l'enseignant signifie à un élève, Alia, qui déclare ne pas aimer l'exercice proposé, « c'est pas parce qu'on aime pas qu'on ne fait pas Alia, on ne fait pas que ce qu'on aime dans la vie Alia, t'es d'accord avec moi on fait pas toujours que ce qu'on aime, si ? Tu fais toujours que ce que tu aimes toi dans la vie (Alia répond oui), ça m'étonnerait ».

Au cours de la leçon, les enseignants pianotent sur ces différentes échelles de contexte. Sans surprise, c'est le niveau de la classe qui est d'abord mobilisé (50,6%)[1] puis le contexte hors de la classe (28,2%), puis l'échelle subjective et intime de l'élève (20,8), le dispositionnel étant peu évoqué (0,4%). Comme on pouvait s'y attendre, l'échelle situationnelle structure majoritairement les interactions en classe pour les deux enseignants.

En revanche, l'enseignante fait davantage de place à l'échelle contextuelle (7 points séparent les deux intervenants) tandis que l'enseignant privilégie l'espace subjectif (6 points de différence).

Quelle que soit l'échelle de contexte mobilisée, l'acte de régulation (64,9%), et dans une moindre mesure de définition (18,9%), structure fondamentalement l'action didactique laissant peu de place à l'institutionnalisation (8,5%) ou la dévolution (7,7%). Cependant, les deux enseignants se différencient avec une prédilection pour l'institutionnalisation en ce qui concerne l'enseignante et pour la définition du côté de l'enseignant. Les actes de dévolution sont peu fréquents pour l'un comme pour l'autre.

L'échelle contextuelle est mobilisée principalement à des fins de régulation par les deux enseignants mais également d'institutionnalisation pour l'enseignante. L'échelle situationnelle est mise au service de la régulation pour l'enseignante et à part égale de la

[1] ces résultats ont été établis à partir d'une analyse de contenu exhaustive des verbatims des deux leçons.

définition et de la régulation pour l'enseignant. Enfin, l'échelle subjective est exclusivement réservée à la régulation.

4. 2. Variations selon les enseignants

En ce qui concerne l'enseignante, la référence majeure (31,3% des unités de sens) à un espace culturel extérieur à la classe sert de point d'appui à un travail de régulation et d'institutionnalisation. Cette dimension impersonnelle, se référant à des assujettissements extérieurs à la classe liés fréquemment à des rappels réglementaires et techniques spécifiques à la pratique sociale de référence, constitue le socle dominant de l'intervention de l'enseignante lui donnant ainsi une tonalité contextualisée marquée.

La place octroyée à l'espace situationnel se manifeste sous la forme de commentaires et d'appréciations portées sur l'activité de l'élève, principalement au cours d'interactions individuelles visant à faire agir les élèves et à organiser le milieu matériel (actes de régulation).

Enfin, sans pour autant la négliger, l'enseignante ne donne pas la priorité à l'échelle subjective (18,4%). Elle se manifeste sous la forme d'interventions courtes, dans le cadre de régulation individuelle, à forte tonalité affective. L'enseignante l'utilise pour rassurer, encourager les élèves ou encore dédramatiser une situation tendue en manipulant à doses homéopathiques humour et dérision.

De son côté, l'enseignant couple de façon parfaitement équilibrée échelle contextuelle et subjective comme si la référence extérieure ne pouvait impacter l'activité de l'élève que référée à l'espace intime de ce dernier. Le vécu individuel des élèves est appréhendé principalement sous la forme d'encouragements à comprendre, réfléchir et faire, de réassurance (croire que c'est possible), de réprimande. Cette incursion dans l'espace intime des élèves prend la forme de plaisanterie ou d'incitation à penser son rapport au travail et à l'engagement dans la tâche (comme par exemple : « c'est pas parce qu'on aime pas qu'on ne fait pas Alia, on ne fait pas que ce qu'on aime dans la vie Alia, t'es d'accord avec moi on fait pas toujours que ce qu'on aime, si ? Tu fais toujours que ce que tu aimes toi dans la vie (Alia : oui) ça m'étonnerait. »).

Comme précédemment, l'espace situationnel reste privilégié. On observe que ce registre situationnel se manifeste par un équilibre entre régulation et définition. En situation, l'enseignant consacre autant de temps à poser les conditions pour initier le jeu qu'à s'assurer du bon déroulement du jeu.

5. Discussion

Pour contextualiser leur pratique, les enseignants déploient des gestes professionnels de contextualisation communs et spécifiques. A population scolaire similaire, on note des éléments de généricité mais également de spécificité.

5. 1. Des éléments de généricité, des points communs entre les deux enseignants

L'analyse des gestes de contextualisation déployés par nos deux enseignants conduit à penser leur activité didactique comme à la fois contextualisée, c'est-à-dire impactée par les assujettissements de l'espace contextuel, mais également contextualisante car inscrite dans les registres situationnel et subjectif d'action.

La référence à l'externe de la classe s'exprime principalement via la référence fréquente aux exigences de la pratique sociale de référence. Pour les deux enseignants, la référence à la pratique sociale joue un rôle déterminant dans la mise en acte des contenus enseignés. Cette dernière constitue un cadre qui borne de façon claire la définition de ce qu'il y a à enseigner et apprendre. En entretien, les enseignants déclarent que tout semble possible en matière d'ajustement et d'adaptation en situation à condition que les élèves « restent dans l'activité ». Même si cette référence à cet espace externe à la classe pèse lourd dans la façon de mettre en œuvre l'interaction didactique, d'autres déterminants externes en revanche semblent ignorés. Par exemple, en entretien, à aucun moment, les prescriptions institutionnelles n'apparaissent comme un cadre de référence sur lequel l'enseignant pourrait ou devrait s'appuyer. Nous avons affaire à des intervenants chevronnés dont l'expertise autorise peut-être une certaine liberté à l'égard des injonctions institutionnelles.

Second constat, quelle que soit l'échelle de contexte mobilisée, c'est bien l'activité de régulation, et secondairement de définition, qui organise l'activité de l'enseignant au détriment des activités d'institutionnalisation et de dévolution. Rappelons que nous n'avons traité que les données de la première leçon ce qui peut expliquer cette tendance. Cependant, on retrouve des constats déjà observés par d'autres comme Bautier (2015) qui a mis en évidence que dans de nombreuses classes les formes d'activités proposées aux élèves conduisent à la « quasi-disparition d'un discours d'enseignement ». Comme Bautier, nous pouvons constater que « les échanges s'individualisent, portent sur le commentaire de ce que fait tel ou tel élève, sans renvoyer à un moment ou à un échange collectif » (p. 21).

Il nous reste à étudier et comprendre avec davantage de finesse quelle est la nature des interactions entre l'impersonnel du contextuel et le personnel du subjectif au sein même de la classe. Le recours à l'espace subjectif vient souvent ponctuer une série d'injonctions contextuelles liées au respect du règlement ou à une exigence de conformité à la technique. Il apparaît donc comme un moyen d'informer l'élève qu'il dispose d'une marge de manœuvre de l'élève à l'intérieur toutefois d'un espace strictement balisé. Par exemple, l'enseignant s'adressant à un élève déclare « c'est pas grave, c'est pas grave mais tu n'as pas le droit de toucher la table, tu es toujours appuyé dessus. Je te le dis pour la suite », discours qui à la fois et dans un même moment libère et rassure mais qui également contraint.

5. 2. Des gestes de contextualisation spécifiques

Pour contextualiser leur pratique, les enseignants déploient des gestes professionnels de contextualisation qui leur sont propres. A population scolaire similaire, chacun contextualise à sa manière. Nous constatons que les liens entre l'externe, le subjectif et le situationnel ne sont pas mécaniques et interagissent de façon différente selon l'enseignant concerné.

L'enseignant mise tout particulièrement sur un équilibre entre interne et externe à la situation pour ajuster son intervention auprès des élèves. La référence à l'espace intime de l'élève constitue un point d'appui pour rappeler à ce dernier que, dans le cadre des contraintes qui lui est imposé, il dispose d'une marge de manœuvre dont il peut et doit s'emparer pour s'approprier les contenus d'enseignement comme le montre cet échange : (s'adressant à un élève) « oriente plus ta raquette vers la table... (l'enseignant compte à haute voix les échanges dont l'objectif est de durer) ça fait un, on recommence, plus doucement voilà, 1 bien, 2 voilà, 3 (rupture de l'échange)... pourquoi tu viens prendre en revers à droite ? C'est ça qui te fout dedans sinon c'était bien...3, tu vois, donc c'est possible ». De façon différente, l'incursion dans l'espace intime mise en œuvre par l'enseignante relève davantage de stratégies de dédramatisation de l'échec, moins en lien avec les contenus enseignés, visant, par le recours à la plaisanterie ou à une certaine familiarité avec les élèves, à désamorcer certains blocages ou conflit avec les élèves car comme elle le précise en entretien, « c'est des élèves avec qui on est toujours obligé de négocier ».

Autre différence notable entre nos deux intervenants, les stratégies de contextualisation reposent pour l'un sur la régulation et la définition, et pour l'autre, l'enseignante, sur la régulation et l'institutionnalisation. L'enseignante pose d'emblée, dès la première leçon,

les contenus légitimes à s'approprier. Son collègue insiste davantage sur les règles définitoires (Sensevy, 2006) du jeu didactique à partir desquels il va amener à avancer.

5. 3. Conséquences différenciatrices sur les élèves et effets de contexte

On observe également des « effets de contexte ». A l'instar des effets de contrat mis en exergue par Brousseau (1998), nous pouvons constater l'apparition d'effets de contexte tels que définis par Delcroix, Forissier, Anciaux (2013) : « Ces effets se manifestent par un décalage entre un objectif d'enseignement ou d'apprentissage et sa réalisation, et seront qualifiés d'effets de contexte quand ce décalage est attribuable aux différents contextes en présence dans le processus didactique » (p. 142) autrement dit à l'entrecroisement en situation des variables subjectives, situationnelles et contextuelles. Comme le souligne Brousseau, porté par le désir de voir ses élèves réussir, l'enseignant, en cas d'échec répété, tend à négocier à la baisse les exigences du contrat didactique. Sous l'emprise du processus de contextualisation, il tend à réduire les exigences d'apprentissage.

De fait, on observe une contextualisation qui, par certains côtés, est susceptible de détourner les élèves des savoirs. Par exemple, l'enseignante, face à la difficulté persistante de certains élèves, réaffirme à plusieurs reprises que le résultat lui importe peu pourvu que les élèves restent engagés dans la tâche. Elle réévalue délibérément à la baisse les contenus à s'approprier au profit d'une préservation d'un climat de classe agréable. Elle le manifeste aussi bien en entretien que dans son discours dans le cours même de la leçon. Le système des savoirs transmis subit donc des variations potentiellement propices à la fabrication d'inégalités. Ce risque est accentué par une anticipation sur l'intérêt probable des élèves, anticipation qui provoque une limitation des objectifs visés par l'enseignante. On peut faire l'hypothèse que cette « privation de savoirs » (Tanguy et al., 1984) par anticipation engendre un accès inégal des élèves à la culture scolaire (au moins celle légitimée par les textes officiels) et incite implicitement les élèves à se conformer à des exigences moindres en termes d'acquisition de savoirs (comme le confirment les travaux sur les « effets d'attente »). En situation, on peut donc conclure à l'effet inégalitaire de l'emprise de variables dispositionnelles sur les pratiques comme sur le discours de l'enseignante.

L'enseignant procède un peu différemment en situation. A partir d'une définition systématiquement organisée, il incite les élèves à expérimenter des réponses d'action. Le savoir enseigné est ensuite déclaré, nommé, institué par l'enseignant puis déployé de façon interactive avec les élèves sous la forme d'un jeu de questions-réponses (cet aspect apparait surtout dans les leçons suivantes que nous n'avons pas analysées dans le cadre

de cet article). L'analyse des données vidéo et d'entretien indique qu'il tente de mettre en œuvre des processus d'accès au savoir visant à une secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004). On peut observer que les élèves jouent le jeu et s'impliquent pleinement dans cette situation. Comme le montrent Bautier et Goigoux (2004), les inégalités scolaires en matière d'apprentissage et d'accès aux savoirs résultent de l'opacité et du caractère implicite des attentes et des difficultés éprouvées par les élèves pour identifier les enjeux cognitifs des tâches. Pour sortir de cette impasse, les auteurs formulent l'hypothèse d'un nécessaire travail de secondarisation amenant les élèves, au-delà d'une simple logique du faire et de la réussite immédiate, à saisir ce que les tâches qui leur sont proposées leur permettent d'apprendre. Comme le soulignent les auteurs, « Aujourd'hui à l'école, il ne suffit pas de « faire ce que le maitre dit » pour réussir, il faut aussi comprendre ce qu'on fait et comment on le fait » (p. 91). On peut faire l'hypothèse que l'usage particulièrement stable que l'enseignant fait de ce type de tâche (au cours du cycle mais également d'un cycle à l'autre) est producteur chez les élèves d'une réelle activité d'apprentissage favorable à la réduction des inégalités.

Pour l'instant, un premier niveau d'observation des élèves révèle que :

- les élèves brouillent le message en faisant preuve de connivence (donnent des signes extérieurs d'écoute attentive) au moment de la définition et en développant des comportements hors tâche au moment de la mise en œuvre ;
- les « bons » expérimentent des comportements hors tâche, ils passent à côté des tâches exigeantes mais cela est considéré comme un détour nécessaire par l'enseignant (cf entretien post « je le laisse aller au bout pour qu'il comprenne » pour « qu'il prenne conscience », laisser les élèves expérimenter) et comme un moyen de gérer le dilemme entre préoccupations socialisantes et préoccupations d'apprentissage pour maintenir la relation didactique et maintenir les élèves en activité ;
- les élèves en difficulté tentent de se mettre en conformité avec les attentes de l'enseignant et suivent scrupuleusement les consignes même lorsque la tâche est dépourvue de sens pour eux ;
- tous les élèves semblent profiter des phases collectives d'institutionnalisation des savoirs étroitement articulées au temps de pratique (impliquent directement les élèves) et ritualisées.

L'état actuel d'avancement du traitement des données, ne nous permet pas d'aller plus loin dans notre analyse.

Conclusion

Les analyses que nous avons présentées, qui méritent encore d'être davantage étayées, montrent la complexité et l'hétérogénéité des gestes de contextualisation qui conjuguent différentes échelles de contexte (situationnelle, contextuelle et subjective) en classe en milieu difficile. Il reste désormais à examiner de façon plus précise les effets sur l'activité d'apprentissage des élèves ainsi que sur la production des inégalités entre ces derniers.

Pour comprendre nos résultats, on peut faire l'hypothèse que en milieu difficile, les contenus enseignés, les gestes de contextualisation déployés ainsi que les effets de contexte engendrés sont le produit d'un double processus ; d'une part, les caractéristiques de la situation liées au profil particulier des élèves en milieu difficile contraignent l'enseignant dans ses intentions, ses modalités d'intervention ainsi que les choix de contenus mis à l'étude, mais d'autre part, professeur et élèves, de façon co-construite, réinterprètent et exploitent à leur manière les contraintes qui pèsent sur eux, cette dynamique de l'action didactique étant susceptible d'accroitre ou au contraire de limiter les inégalités d'accès au savoir.

Notre objectif était de comprendre la manière dont deux enseignants, exerçant en milieu difficile, prennent leur décision sous l'influence de différents déterminants. Dans cette perspective, nous voulions repenser la prise en compte des contextes au sein de la situation enseignement - apprentissage. A l'instar de Dolz et Tupin (2001, p. 84), il nous semblait intéressant de prendre appui sur « une tentative de re-définition de la situation conçue comme la résultante des rapports dialectiques entre, « l'ici et maintenant » de la classe - habitée par la micro-société constituée par l'enseignant et les apprenants - et « les différents cercles contextuels » qui marquent de leur empreinte les conditions d'expression du sens pratique qui relèvent d'une hybridation entre habitus individuel, habitus de classe et habitus professionnel ». Quelques pistes de résultats émergent et méritent d'être explorés davantage. L'analyse à l'échelle situationnelle révèle « des discours enseignants qui régulent plus qu'ils n'enseignent » (Bautier, 2015, p. 21), sur le plan contextuel, on observe que la référence à la pratique sociale contraint fortement le cours de l'action didactique, contrainte qu'une intervention à l'échelle subjective vise à adoucir.

Même si l'approche socio-didactique reste notre principale référence, d'autres approches pourraient être d'un grand secours pour mieux comprendre les pratiques d'enseignement - apprentissage. Par exemple, la clinique de l'activité, telle que proposée par Clot (1999), en lien avec les approches ergonomiques, met avant cette nécessité d'articuler différents

niveaux de contexte pour comprendre l'activité et le métier. L'activité n'est pas seulement déterminée par « l'impersonnel de la prescription » (Clot, 2013), elle est le produit d'un rapport entre le donné générique et ce qui se produit en situation réelle, elle est à la fois adhésion à la prescription et activité personnelle, subjective et créatrice. L'activité est pensée comme le produit de « multiples contraintes simultanées et enchevêtrées » (Lahire, 1996) qu'elle contribue elle-même à produire, ce qui fait dire à Clot et Lhuilier (2012) que « l'activité n'existe dans un contexte qu'en produisant du contexte pour exister » (p. 16). Par conséquent, cette ambition de penser l'activité à la croisée de différents niveaux de contexte intéresse autant la didactique, la sociologie que l'analyse de l'activité qui peuvent probablement associer leur cadre théorique et leur méthodologie pour mieux appréhender les formes et modalités de contextualisation à l'œuvre dans la pratique enseignante. Ainsi la recherche présentée peut tenter de questionner les effets différenciateurs des pratiques dans le cadre d'une approche de type socio-didactique qui gagnerait à être articulée de façon plus fine à un éclairage ergonomique.

Bibliographie

Amade-Escot, C. & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept, *Education & Didactique 3(1),* 7- 43.

Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie, 148*, 89-100.

Bautier, E. (2015). *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ? Pratiques scolaires dominantes et inégalités sociales au sein de l'école*. Rapport pour le CNESCO.

Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.

Béguin, P., Clot, Y. (2004). *L'Action située dans le développement de l'activité* [en ligne]. *@activités,* volume 1, 2. Page consultée le 15 mars 2006 de http://www.activites.org/

Blanchet, P. (2009). Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? *Le français à l'université*, *2.* En ligne http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-2-3.pdf

Blanchet, P. (2016). Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat. *Contextes et Didactiques, 7*, 8-14.

Bocchi, PC. (2012). Les formes de régulation de l'activité des élèves. *Recherche en éducation*, Hors Série, *4*, 55–67.

Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Les Editions de Minuit.

Brière-Guenoun, F. & Musard, M. (2012). Analyse didactique des gestes professionnels d'étudiants stagiaires en éducation physique et sportive. *Revue des sciences de l'éducation* 38(*2*), 255-454.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.

Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage.* Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.

Bru Marc (2004). Prise en compte du contexte dans l'étude des pratiques de formation et d'enseignement. Dans Jean-François Marcel & Patrick Rayou (dir.). *Recherches contextualisées en éducation* (pp. 63-76).

Castellotti, V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? Dans S. Babault, M. Bento, L. Le Ferrec et V. Spaeth (dir.), *Actes du colloque international Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (pp. 111-124). Paris : Université Paris Sorbonne/FIPF. Disponible en ligne sur http://www.academia.edu/12308739/Contexte_contextualisation_cultures_éducatives._Quels_usages_Pour_quelles_orientations_de_la_recherche_en_DDL_.

Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, JY. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues… et ailleurs*. Paris : Colin.

Cicourel, A.V. (1979). *La Sociologie cognitive*. Paris : PUF. (1re édition 1973).

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Clot, Y. (2013). *Développer le métier : le collectif dans l'individu ?* Communication au colloque ARIS Amiens.

Clot, Y. & Lhuilier, D. (2012). *Agir en clinique du travail*. Toulouse : Eres.

Delcroix, A., Forissier, T., & Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier et LF. Prudent, *Contextualisations didactiques* (pp. 141-188). Paris : L'harmattan.

Dolz, J., & Tupin, F. (2011). La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues : vers une perspective socio-didactique. *Recherches en éducation*, *12*, 82-96.

Giddens, A., (1987). *La Constitution de la société-Éléments de la théorie de la structuration*. Paris : PUF. (Édition originale : 1984).

Kherroubi, M., & Rochex, J.-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie, 146*, 115-190.

Lahire, B. (1996). La variation des échelles de contexte dans les sciences sociales. Remarques épistémologiques. *Annales histoire, sciences sociales, 51*(2), 381-407.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.

Lahire, B. (2008). *Cadres sociaux de l'action et dispositions incorporées*. Communication au colloque ARIS, Rodez.

Lahire, B. (2012). *Monde pluriel*. Paris : Seuil.

Marcel, J. F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogi*e, *138*, 103-113.

Marlot, C. et Toullec-Théry, M. (2011). Caractérisation didactique des gestes de l'aide ordinaire à l'école élémentaire : une étude comparative de deux cas didactiques en mathématiques. *Éducation & didactique*, 5 (*3*), 7-32.

Monnier, N. & Amade-Escot, C. (2009). L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile, *Revue française de pédagogie, 168,* 59-73.

Raynaud, D. (2006). Le contexte est-il un concept légitime de l'explication sociologique? *L'année sociologique,* 56(*2*).

Rochex, JY. (1995). Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ? Dans Elisabeth Bautier (dir.), *Travailler en banlieue.* Paris : L'harmattan.

Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : PUR.

Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Eléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(*2*), 205-225.

Sensevy, G. (2009). *Jeux d'apprentissage, mésogénèse, chronogénèse. Une approche du travail de régulation du professeur*. Intervention au séminaire de recherche du

GRIAPS (groupe de recherche sur l'intervention en activités physiques et sportives), le 5 février 2009.

Tupin, F., & Sauvage Luntadi, L. (2010). La situation professionnelle comme traduction du rapport dialectique entre acteurs et contextes. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF),* Université de Genève, septembre 2010.

Van Zanten, A., (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.

eJRIEPS Numéro Spécial n°1 Avril 2018

Les gestes professionnels langagiers didactiques dans différentes disciplines : fondements théoriques et méthodologiques - études de cas en mathématiques et en français

Lalina Coulange*, Martine Jaubert* et Yann Lhoste**

* Université de Bordeaux, Laboratoire Lab-E3D , EA 7441, France

* Université des Antilles ; Université de Bordeaux, Lab-E3D, EA 7441, France

Résumé

Notre contribution vise à clarifier nos modes d'appréhension de la notion de gestes professionnels langagiers didactiques de l'enseignant. Nous présentons dans un premier temps les fondements théoriques et méthodologiques de cette notion. Nous cherchons ensuite à montrer comment nous identifions les gestes langagiers didactiques dans certaines pratiques enseignantes, et ce, au sein de dispositifs de formation (initiale ou continue) ou de recherche collaborative, à travers deux études de cas en mathématiques et en français. Ce type d'étude nous conduit à questionner la façon dont nous articulons des concepts et des méthodes empruntés aux didactiques des disciplines et à l'ergonomie.

Mots clés : gestes professionnels langagiers didactiques, langage, didactique des disciplines, ergonomie

Introduction

Notre contribution s'intéresse aux gestes langagiers didactiques mis en œuvre par des enseignants dans différentes disciplines scolaires. Dans notre laboratoire de didactique des disciplines (Lab-E3D, EA 7441), la question des gestes langagiers didactiques commence à être suffisamment construite du point de vue de leurs potentialités dans l'enseignement et l'apprentissage de différentes disciplines pour être retravaillée dans une perspective davantage liée aux pratiques enseignantes et à la formation. Cette contribution vise à présenter la façon dont nous prenons en compte ces gestes professionnels, à l'articulation des didactiques des disciplines et de l'ergonomie, dans

deux disciplines (mathématiques et français), au sein de dispositifs de formation ou de recherche collaborative, et ce, à des fins de développement professionnel.

1. Les fondements épistémologiques

Nos travaux s'intéressent conjointement aux apprentissages scolaires et à la formation des enseignants. Ils s'inscrivent dans une approche historico-culturelle (Vygotski 1934/1985) et s'appuient sur les théories énonciative et pragmatique du langage (Bakhtine-Volochinov, 1929/1977, 1984 ; Benveniste, 1966 ; Maingueneau 1984 ; Charaudeau, 1993 ; Bronckart, 1996 ; Rastier, 1987 ; Rabatel, 2004) pour étudier la construction des savoirs dans les interactions didactiques (Jaubert, 2007 ; Coulange, 2014 ; Lhoste, 2017). Il s'agit pour nous, à partir des notions de concepts spontanés *vs* scientifiques (Vygotski, 1934/1985) et d'une conception du langage comme activité de construction de significations, de mondes (François, 1990) et d'objets (Grize, 1996), fondamentalement dialogique et contextuelle (Volochinov, 1929/1977 ; Bakhtine, 1984), d'interroger le rôle du langage dans la construction des savoirs à l'école et en formation professionnelle. Tout sujet organisant son activité en fonction de sa perception du contexte dans lequel il est appelé à agir (Bruner, 1983), nous considérons que le langage signale le contexte dans lequel il s'ancre et qu'il est un outil et un révélateur des changements de contexte, inhérents à l'apprentissage et à la construction de savoirs.

Plusieurs de nos travaux ont exploré les liens entre l'institution des communautés discursives disciplinaires scolaires (CDDscol) (Bernié, 2002) et les apprentissages disciplinaires (Jaubert & Rebière, 2002, 2012 ; Jaubert, 2007 ; Coulange, 2014 ; Lhoste, 2017) ou professionnels (Jaubert & Rebière, 2010). Le concept de « communauté discursive » emprunté à Maingueneau (1984) rappelle en effet que tout groupe humain organisé autour d'une activité sociale spécifique développe des usages du langage qui lui sont propres. Transposé dans le champ de la didactique, il permet de penser la classe en chaque discipline comme une communauté discursive devenant « disciplinaire » et « scolaire », (Jaubert, Rebière & Bernié, 2004) et de mettre en lumière le rôle spécifique des interactions verbales didactiques dans l'ancrage disciplinaire. Pour suivre la construction de la CDDscol, nous étudions la secondarisation des discours (Jaubert & Rebière, 2002, 2005), en référence à la distinction opérée par Bakhtine-Volochinov (1984) entre les genres premiers de discours, tributaires de l'action et du contexte de l'échange et les genres seconds de discours qui reconfigurent l'action selon des normes et conventions

sociales inhérentes au contexte dans lequel elle se développe, et à l'école, les contextes disciplinaires.

Nous étudions ainsi la manière dont les acteurs de la classe (élèves ou enseignants) ou du groupe de formation mobilisent le langage au cours de l'enseignement ou de l'apprentissage, comment les pratiques langagières de ces acteurs se secondarisent et participent à l'institution d'une CDD scolaire ou professionnelle. Nous croisons deux entrées théoriques, relatives au fonctionnement du langage d'une part et aux apprentissages ou au développement professionnel d'autre part.

2. La notion de geste langagier didactique

2.1. La notion de geste professionnel

Notre approche de l'action didactique s'inscrit dans le prolongement des thèses de Léontiev (1984), de Meyerson (1948/1995), de Clot (1999) et de Bronckart (2010) sur l'activité humaine, sur l'excentration des capacités et sur le rôle décisif du social dans la (re)construction de ces capacités par l'homme. Elle inscrit par ailleurs cette (re)construction des capacités - qui est tout à la fois sociale et cognitive - dans une perspective dialogique, responsive et contextualisée.

La notion de geste professionnel (GP), empruntée au champ de l'ergonomie, émerge dans différentes didactiques à un moment où les chercheurs s'interrogent sur le rôle de l'enseignant au sein des situations d'enseignement-apprentissage en mathématiques (Margolinas, 2005), en sciences (Larcher & Schneeberger, 2007) et en français (Bucheton, 2008). Il n'est plus possible de continuer à observer l'activité des élèves en classe indépendamment de celle de l'enseignant, sans interroger leur articulation. Ce point de vue postule que l'enseignement relève d'un « agir professionnel » (Bucheton, 2009), constitué de pratiques complexes (Robert & Rogalski, 2002) enchevêtrées dans l'épaisseur d'un « multi-agenda » (Bucheton & Soulé, 2009). Dans la dynamique et la complexité de la situation, ce sont des GP qui régulent la co-activité maître-élèves et rendent possible l'apprentissage, gestes en dépôt dans la culture enseignante qu'il s'agit d'identifier et de décrire pour en permettre la transmission en formation. Parmi ces gestes aux finalités différentes, nous privilégions les gestes didactiques, orientés sur le savoir et qui ouvrent un espace potentiel d'apprentissage.

2.2. Les gestes professionnels didactiques

L'ensemble des GP des enseignants sont subordonnés *in fine* à la transmission des savoirs et des pratiques culturelles. Mais il y a un risque potentiel de perte d'accrochage des GP des enseignants aux apprentissages des élèves, en particulier de ceux ayant le plus de difficultés à décoder les attendus scolaires (Rochex, 2011). Ainsi, des considérations qui resteraient uniquement propres à la gestion ou à la conduite de la classe seraient susceptibles d'occulter des mises en relation essentielles entre les GP des enseignants et les apprentissages disciplinaires des élèves (Sensevy, 2005 ; Coulange, 2011).

De notre point de vue (Jaubert, 2007 ; Lhoste, 2017), les GP didactiques ayant pour finalité l'ouverture de nouveaux espaces d'apprentissage, ils ne sauraient être étudiés indépendamment du savoir enseigné et de l'activité des élèves à son égard. Ils sont ainsi doublement situés : par rapport au savoir en jeu qu'ils cherchent à médiatiser et par rapport aux actions des élèves qu'ils cherchent à orienter compte tenu des spécificités de ce savoir. Comme ces GP didactiques sont adressés à un collectif (celui de la classe ou d'un groupe de professionnels enseignants), ils sont également doublement dialogiques et dialogaux, à l'articulation du social et de l'individuel.

2.3. Les gestes professionnels langagiers didactiques

Le savoir enseigné ne peut être en jeu que dans la communication, dans les productions discursives orales (articulées à des déplacements, pointages, intonations…) ou sémiotiques écrites entre enseignant et élèves et dans les supports proposés (matériel, livres…). En lien avec le concept de CDDscol élaboré à partir de notre cadre théorique, nous cherchons à construire un outil conceptuel et méthodologique pour saisir, dans le temps de l'interaction langagière professeur-élèves, les interventions des enseignants qui favorisent une activité d'apprentissage et qui permettent d'assurer tout à la fois la continuité et la dénivellation de la construction des objets de savoir. Ainsi, nous nous focalisons sur les interventions de l'enseignant, notamment langagières (consigne, reformulation, question, explication, thématisation…) favorables à la construction de savoirs en relation aux dimensions épistémiques de la discipline pour reconstruire une nouvelle notion, celle de geste professionnel langagier didactique (GPLD) nécessairement articulé aux savoirs et aux techniques qui en rendent raison dans l'apprentissage (Jaubert, 2007 ; Lhoste, 2017 ; Lhoste & Champagne, 2018).

En effet, les élèves agissent en fonction de ce qu'ils comprennent de la situation construite par leur enseignant. Réciproquement, celui-ci essaie d'ajuster son activité d'enseignement à leurs modes d'agir-parler-penser-ressentir initiaux, en vue de rendre

possibles leur transformation et la secondarisation des discours pour un savoir donné. Dans ce but, par son action, il tente de les amener à réinterpréter la situation et à s'inscrire dans un nouveau contexte plus pertinent (Brossard, 2004 ; Lhoste, 2017) qui sollicite des gestes d'étude, des postures, des rôles énonciatifs nouveaux, susceptibles de leur permettre de s'approprier les connaissances en jeu. Les GPLD, en suscitant des changements de contexte, sont transformateurs de l'activité des élèves, qu'elle soit cognitive, langagière, physique, émotionnelle. Ils favorisent la reconfiguration de l'objet d'enseignement-apprentissage, sa reprise-modification (François, 1990) *via* la mise en œuvre de conduites langagières nouvelles signalant la construction de la CDDscol visée par l'enseignant. Les GPLD s'appuient également sur l'évaluation de la contribution individuelle de l'élève à l'activité collective de la classe pour réorienter les espaces discursif et intersubjectif, en vue de (re)créer la/une zone commune d'intercompréhension.

3. Dispositifs, méthodologies et outils d'analyse

3.1. Principes méthodologiques

Les principes méthodologiques suivants sous-tendent nos travaux :

- L'étude du langage

Pour identifier les GPLD des enseignants, nous étudions les échanges langagiers à partir des verbatims de séances de classe filmées, documentés par des descriptions de type ethnograhique, et des verbatims d'auto-confrontation ou de regards croisés sur une séance de classe.

- L'analyse préalable du savoir

Dans tous les cas, le savoir en jeu fait l'objet d'une analyse *a priori* ou préalable, pour cadrer l'étude des données au filtre de ses nécessités et de la construction de la classe en CDDscol.

- La comparaison de pratiques enseignantes

Le plus souvent, le travail d'identification des GPLD s'appuie sur des comparaisons de pratiques, propices, selon nous, au développement professionnel, à l'identification de constantes, de variables et, dans cette variété, de gestes potentiellement favorables aux apprentissages des élèves, les GPLD.

- La place des acteurs

Dans nos approches, la part donnée aux acteurs est variable. Le processus d'analyse peut être mené par les seuls chercheurs ou au contraire associer les enseignants dans des dispositifs qui s'inspirent des travaux de l'ergonomie française (Daniellou, 1996) et empruntent à l'analyse du travail (Clot & Faïta, 2000). Les échanges verbaux professionnels jouent un rôle central dans cette approche.

- La place des situations

Nous accordons aux situations un rôle essentiel dans le processus de décontextualisation – recontextualisation qui fait des GPLD, mis en œuvre comme « moyens d'action » dans la classe, des « objets de l'action » objectivés lors des analyses. L'obligation de verbaliser à autrui au fil des séances rend nécessaire que des objets, considérés comme pertinents au regard de praticiens, soient identifiés dans le *continuum* de la co-activité, nommés, explicités, évalués à l'aune de pratiques alternatives et mis en cohérence, de sorte qu'ils prennent une signification. Ces gestes se construisent ainsi dans le dialogue et changent de statut passant de gestes incorporés à des GPLD « reconnus » dans la communauté professionnelle.

Ces principes méthodologiques organisent la façon dont nous construisons nos corpus de données qui sont constitués :

- d'éléments informatifs sur la préparation en amont de la classe (projets, séquences, fiches de préparations, entretien *a priori*) qui donne à voir l'action prévue par l'enseignant ;
- des enregistrements vidéo des séances de classe et leurs verbatims ainsi que les productions écrites en cours de séance qui donnent à voir l'action réalisée ;
- des enregistrements vidéo des analyses après-coup (selon différents formats d'entretien avec les enseignants) et leurs verbatims.

3.2. Outils d'analyse

Nous essayons d'observer et de rendre compte des dénivellations et de la transformation du savoir en jeu dans la relation didactique en croisant deux types d'outils.

Pour identifier les changements de contexte inhérents à la construction du savoir et à la disciplinarisation de la CDDscol que visent les GPLD, nous étudions le contenu et l'ancrage contextuel des discours, leur prise en charge énonciative et les positionnements énonciatifs des interlocuteurs dans la perspective de l'interactionnisme social et discursif (Bronckart, 1996). Nous nous appuyons sur des travaux d'analyse de discours que nous réinterprétons à la lumière de notre cadre théorique (Jaubert, 2007). Nous nous

intéressons à la construction des sujets et des objets de discours (Grize, 1996) en contexte scolaire, à leur reformulation et à l'évolution de leur sémiotisation, en relation avec la distinction effectuée par Vygotski entre concepts spontanés *vs* scientifiques. Nous étudions la mise en cohérence et la gestion de l'hétéroglossie (Bakhtine, 1978 ; Volochinov, 1929/1977) *via* la réinterprétation d'outils proposés sur la communauté discursive (Maingueneau, 1984), sur la polyphonie (Ducrot, 1984), sur les déplacements énonciatifs (François, 1990) et sur la construction d'une position énonciative (Bronckart, 1996 ; Jaubert & Rebière, 2011). Nous analysons comment les interventions de l'enseignant permettent l'orchestration progressive de l'hétéroglossie initiale des discours au sein de la classe, leur secondarisation et la mise en texte ou en pratique des savoirs visés. C'est la mobilisation de ces outils qui nous permet de prélever dans les verbatims les extraits de corpus que nous présentons dans les deux études de cas.

Nous mobilisons par ailleurs des outils d'analyse liés aux cadres didactiques des différentes disciplines. La contribution ci-dessous pour les mathématiques, s'appuie par exemple sur des concepts liés à la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998) : la dévolution, le contrat didactique, les interactions avec un système antagoniste lié à la situation, le milieu et le rôle qu'il joue dans la validation de procédures d'élèves, la formulation de connaissances et l'institutionnalisation des savoirs.

La contribution pour le français s'appuie sur les concepts liés à l'approche énonciative et les communautés discursives disciplinaires scolaires ainsi que sur ceux liés à la didactique de la lecture.

Enfin dans les extraits de transcription, nous utilisons les codes suivants : les initiales réfèrent aux acteurs identifiés, M. réfère à l'enseignant, E. à un élève dont le nom n'est pas identifié, EE. à une réponse collective, […] à une coupe dans l'énoncé, +++ à une pause longue.

4. Une étude de cas en mathématiques

L'étude de cas présentée s'inscrit dans une recherche collaborative menée au sein du Lieu d'Education Associé « Ecole Carle Vernet » (http://ife.ens-lyon.fr/lea) Il s'agit d'une école élémentaire d'application située dans les quartiers prioritaires de Bordeaux. Dans ce cadre, une des chercheurs collabore avec trois enseignantes AG, CY, LA (dont deux Maitresses-Formatrices) sur le thème d'étude des fractions et des décimaux. Les enseignantes travaillent avec leurs ressources habituelles ou de leur choix. Nous

n'intervenons ni dans la conception de séances, ni dans leur préparation. Les chercheurs produisent des analyses des situations d'enseignement – apprentissage observées dans les classes qui sont régulièrement communiquées et discutées.

Dans l'exemple développé, une ressource unique tirée de l'ouvrage ERMEL (Charnay et *al.*, 2005) visant à introduire les fractions en CM1 (neuf à dix ans) est utilisée par les trois enseignantes, dans les séances observées au sein de leurs classes de double niveau (deux classes de CM1-CM2 et une classe de CE2-CM1). L'enjeu des situations est d'introduire le fractionnement de l'unité pour mesurer des longueurs de segments avec une bande unité qui sert d'étalon de longueur. Les segments sont choisis de manière à ce que leur mesure fasse intervenir des demis, des quarts et des huitièmes de l'unité – le procédé attendu étant des pliages en deux successifs des bandes unités, permettant de matérialiser ces fractions de l'unité nécessaires pour mesurer et communiquer la mesure des segments donnés initialement aux élèves, dans un dispositif d'émission et de réception de messages entre pairs.

Ces observations nous ont semblé une occasion, *via* la comparaison des déroulements des séances, d'identifier des GPLD, associés à des situations didactiques relevant de pratiques ordinaires, modélisées avec les outils de la théorie des situations didactiques, décrits ci-avant. Précisons que les résultats d'analyses présentés partiellement ci-après ont été partagés avec les trois enseignantes collaboratrices, ce qui participe *a priori* de leviers possibles en vue d'un développement professionnel de leurs pratiques, et notamment langagières, dans la gestion de telles situations d'enseignement-apprentissage.

4.1. La dévolution de la situation et l'orientation de l'activité des élèves

Les trois enseignantes ne dévoluent pas la situation didactique de la même manière. Toutes officialisent la nouveauté d'une notion (LA - « *une notion nouvelle* », AG - « *cette fois-ci on est en CM1* ») dans le domaine des mathématiques. Pour autant, la formulation des consignes diffère dans les trois classes.

D'une part CY interagit davantage avec les élèves sur des aspects (non didactiques) liés à la communication dans la situation didactique (« *l'émetteur d'un message que fait-il /Il envoie un message / il l'envoie à un autre groupe // Il va falloir faire un message qui va être lu à un autre groupe / et le récepteur / qui c'est le récepteur ?* ») ce qui donne lieu à des brouillages de contextes interprétatifs (les élèves parlant de « *devinette* », « *d'énigme* ») à même de les éloigner des termes du problème mathématique. CY pose aussi ce problème de manière plus ouverte que les deux autres maîtresses (« *vous allez*

devoir envoyer un message à un autre groupe pour retrouver le segment que vous avez sur cette feuille ») sans parler de mesure d'un segment et en amenant le rôle de la bande unité comme une aide possible (« *vous pouvez vous aider avec quoi ? la bande unité »*). Ceci conduit d'emblée les élèves à envisager des stratégies descriptives *a priori* éloignées du nouveau procédé de mesurage visé et pointées par la maîtresse comme ne permettant pas *a priori* de répondre à la question posée (« *est-ce que si je dis il est grand ça suffit ?[E : non] »*).

Dans les deux autres classes, les enseignantes ciblent plus précisément le problème posé en l'associant explicitement à un instrument (la bande unité) dont la nouveauté est pointée et associée à l'interdiction d'usage d'un « ancien » instrument, la règle. Elles officialisent par là-même une rupture de contrat didactique. À travers ces interventions, ce qui est attendu est clairement explicité : il s'agit de chercher à mesurer la longueur d'un segment de manière différente. Dans ces deux classes le problème mathématique est posé via des GPLD à la fois de thématisation (LA - « *chaque binôme va avoir un segment à mesurer* » « *il est interdit de se servir de sa règle graduée* » « *aujourd'hui en binôme vous allez devoir vous servir de cette magnifique bande / Cette bande vous pouvez l'appeler bande unité* »), de pointage et d'accentuation (AG_ *Je sais que vous savez mesurer des segments avec une règle ça y a pas de soucis / ça n'est pas très intéressant en CM1 on est d'accord ? Oui on avait mesuré avec des millimètres et des centimètres / tu as raison // cette fois ci on est en CM1 […]/ vous n'avez qu'une bande de papier qui est la bande unité* /). Notons que AG focalise de surcroît l'attention des élèves sur différentes caractéristiques pertinentes de ce nouvel instrument, sans pour autant entamer la dévolution du problème dans le sens de la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998) : AG – « *On l'appelle bande unité parce que / parce que c'est votre mesure de base on va dire / tout le monde a la même // elles sont toutes identiques en longueur / on est d'accord / [AG les superpose pour montrer aux élèves] // donc elles sont toutes identiques en longueur/ parfois en largeur elles sont un peu différentes / la couleur n'a pas d'importance / ce sont les mêmes* ».

4.2. La régulation de l'activité des élèves

Suite à ces phases introductives, on observe *in situ* des activités différentes de la part des élèves, confirmant que la dévolution se joue différemment dans les trois classes. On remarque notamment que dans la classe de CY, les élèves mettent en œuvre des procédés de mesurage qui cherchent davantage à reproduire des usages anciens de la règle (évaluation approximative de la mesure en cm de la bande unité – recherche d'un

étalon par pliage de la bande unité permettant de retrouver un nombre exact d'unités pour mesurer le segment…) qui entravent le déroulement prévu de la situation.

Dans les trois classes, très peu d'élèves mettent en œuvre des pliages en deux de la bande unité à mettre en lien avec un fractionnement de cette unité pour obtenir des demis, des quarts et des huitièmes de l'unité. Les élèves se contentent de reconnaître perceptivement des demis, voire des quarts de l'unité. Le milieu de la situation ne contraint pas *a priori* des stratégies liées au pliage, pourtant nécessaires pour la production du huitième de l'unité (non fréquenté antérieurement). On peut s'interroger sur la signification de la moitié ou du quart pour les élèves qui l'emploient : envisagent-ils vraiment le caractère équitable du partage en deux et en quatre ? LA et AG vont dès lors s'assurer dans leurs classes respectives de l'émergence du procédé de pliage en deux de la bande unité. Elles vont aussi négocier des déplacements de signification des objets de discours liés à la moitié (ou au demi) et au quart de l'unité, en lien avec ce procédé de pliage désigné comme un moyen de validation (LA – « *Comment tu sais que c'est la moitié ? Pour être sûr comment tu fais ? »)* et en focalisant sur le caractère d'égalité des « parts » ou fractions de l'unité obtenues. Les GPLD observés (de focalisation, de pointage, de déplacements de signification) participent visiblement à une secondarisation du discours des élèves sur la « moitié » ou le « quart » de l'unité.

4.3. La formulation des connaissances et l'institutionnalisation des savoirs

Dans les classes de AG et de LA, le caractère superposable des parts obtenues par pliage est explicitement pointé**,** au cours d'échanges collectifs, lors des épisodes conclusifs des séances observées (*LA : « on a fait quoi avec l'unité pour avoir des quarts ? [E : on a plié] en combien [E : en quatre] en quatre au hasard / [E : non] merci // donc ce quatre-là [en pointant l'écriture du chiffre 4 dans ¼] il veut dire qu'on a plié // qu'on a partagé l'unité en quatre [E : en quatre parts égales*] *en quatre parts égales*] *»*). Il y a une tension inhérente à la situation didactique entre l'action (on plie en 2 : 1 fois, 2 fois et 3 fois) et le résultat de l'action (on obtient un demi, un quart ou un huitième de l'unité) qui est prise en charge dans le discours des deux enseignantes : celles-ci introduisent des objets de discours intermédiaires associés à la manipulation de la bande comme le partage en 4 ou en 8 (LA – « *on a partagé l'unité en quatre »*) ou le pliage en 4 (AG *parle de pliage en deux, en quatre, en huit*) qui visent à établir des liens entre les actions et les résultats de ces actions. Des formulations liées à l'action matérielle de pliage en deux (de l'unité mais aussi de la moitié de l'unité et du quart de l'unité) sont des objets de discours récurrents du côté des élèves – notamment en ce qui concerne le « huitième », objet de

discours témoin des pratiques routinières (contrairement à la « moitié » et au « quart »). Les élèves le désignent spontanément comme la « *moitié du quart* » ou un « *demi quart* ». Les enseignantes négocient un changement de point de vue sur le huitième comme étant le résultat d'un partage équitable en huit (objet de discours intermédiaire) de l'unité, avant d'introduire le terme « huitième » et son écriture symbolique « $\frac{1}{8}$ u ».

Dans les épisodes conclusifs des séances observées, les interactions permettent/rendent possibles des recontextualisations et des décontextualisations d'objets de discours, en lien avec les actions d'élèves vécues dans la situation (comme plier en deux un quart de l'unité), le résultat de ces actions (on obtient un partage équitable de l'unité en huit) et leur ancrage dans la communauté discursive scolaire mathématicienne (avec intervention d'un registre symbolique).

Dans ce type d'épisodes, dont la principale fonction est la formulation de connaissances et l'institutionnalisation des savoirs, une tension observable dans les trois classes est relative aux échanges comme une succession de reprises - modifications de *« trois quarts* » (envisagé par les élèves comme le report du quart de l'unité trois fois) dans le passage à l'écriture symbolique $\frac{3}{4}$. L'étayage de LA est important autour de cet écrit symbolique (dont elle prend en charge l'introduction) : elle focalise l'attention des élèves sur la logique de construction de cette nouvelle écriture en la **r**econtextualisant par rapport au contexte du partage de l'unité. Dans les classes de AG et de CY on observe un phénomène de brouillage de contextes interprétatifs sur le même type d'épisode conclusif puisque les enseignantes vont également désigner oralement cette écriture en parlant de « *trois parts [ou morceaux] sur quatre* » ce qui, nonobstant la congruence sémantique apparente avec l'écriture mathématique (qui pousse certainement les enseignantes à recontextualiser cette écriture de cette façon – trois sur quatre), recouvre potentiellement un tout autre point de vue conceptuel sur la fraction (en lien avec la notion de proportion) – éloigné du contexte de partage de l'unité (ou de subdivisions de l'unité) vécu antérieurement par les élèves.

Notons que des écrits intermédiaires du type « $\frac{1}{4}$ + $\frac{1}{4}$ +$\frac{1}{4}$ » plus proches de la fraction unitaire préalablement introduite et de l'action de report d'un quart de l'unité de longueur ne sont présents dans aucune des classes observées. LA mobilise un comptage à l'oral (« *un, deux, trois quarts* ») qui permet toutefois de faire le lien entre l'écriture symbolique et cette action de report.

D'autres éléments que ceux évoqués ci-avant auraient pu être pris en compte dans l'analyse de ces GPLD – comme par exemple la gestion temporelle qui diffère fortement dans les trois classes observées (1 séance d'environ une heure dans la classe de LA – deux séances d'environ une heure dans les classes de CY et d'AG avec un découpage temporel en phases différent). Nous nous en sommes tenus ici à quelques éléments qui illustrent une certaine variété de GPLD dans la comparaison de pratiques enseignantes. La seconde étude de cas en didactique du français nous conduira à produire le même type d'analyse didactique couplé à l'analyse de l'auto-confrontation (méthodologie issue de l'ergonomie) et à celle d'un travail d'analyse de la séance en regards croisés, l'enseignant visionnant et commentant sa séance avec des pairs qu'il a choisis et dont certains peuvent eux aussi présenter des extraits d'une de leur séance (variante de l'autoconfrontation croisée, qui met en scène plus de deux enseignants et ne systématise pas la présentation réciproque d'une séance de classe)), ce qui nous permettra d'avancer sur la question de l'articulation didactiques – ergonomie.

5. Une étude de cas en didactique du français

Cette étude de cas se situe dans une recherche sur les GP dans l'apprentissage de la lecture en cours préparatoire (six ans), avec un double objectif : identifier ce qui différencie les pratiques expertes des pratiques novices et susciter du développement professionnel en formation. Nous nous focaliserons sur un extrait de la pratique d'une stagiaire (GW) lors d'une lecture découverte de texte et sur l'auto-confrontation et les regards croisés avec des pairs dont il a fait l'objet.

L'enseignement de la lecture convoque de multiples savoirs et représentations propres à la lecture et à son apprentissage : savoirs sur la langue (code, syntaxe, morphosyntaxe, lexique, grammaire de texte…), sur le langage (genres de discours, compréhension du langage écrit…) et sur le monde (connaissances encyclopédiques, d'expériences…) qu'il s'agit de tisser, ainsi que des représentations de l'activité de lecture elle-même, et des savoirs sur l'apprentissage, le développement des enfants, la sociologie de l'école, etc.

Par ailleurs, l'apprentissage de la lecture s'effectue sur des objets en construction chez les enfants de six ans et qu'il concourt à construire. En effet, le monde de l'écrit et les usages du langage dits « seconds », très éloignés des usages familiers, sont encore largement étrangers au élèves. Il leur faut aussi comprendre le fonctionnement de l'écrit pour lequel différents travaux ont montré le lent travail de conceptualisation. Par ailleurs il existe aussi une genèse des genres de discours liée à l'entrée dans différentes sphères

d'activité humaines, dont à l'école les CDDscol (Bronckart, 1976 ; Fabre, 1989 ; Fayol, 1985 ; François & Delamotte-Legrand, 2004 ; François, 2005). Enfin, les expériences et savoirs sur le monde des enfants de six ans sont encore trop réduits pour leur permettre seuls de lever les implicites et de faire les inférences nécessaires à la compréhension des textes. Apprendre à lire aux élèves suppose de ce fait, de la part de l'enseignant, la convocation et le tissage de savoirs et savoir-faire complémentaires d'origines très diverses.

5.1. La pratique d'une enseignante stagiaire (GW)

Dans l'extrait étudié, filmé début novembre, GW engage ses élèves apprentis lecteurs dans la lecture de l'album *7 souris dans le noir* de Ed Young (éd. Milan). Celui-ci met en scène sept souris aveugles qui vont successivement chaque jour au bord d'une mare pour essayer d'identifier la chose étrange qui leur a fait très peur, sans trouver de consensus. GW donne à lire la double page du début du dernier épisode, écrite sur deux affiches au tableau.

Mais les autres n'étaient pas d'accord. Ils commencèrent à se disputer : - un serpent ! - une corde ! - un éventail ! - une falaise ! p.30	Jusqu'au dimanche où Souricette Blanche, la septième souris, se rendit près de la mare. p.31

Tableau 1. Les deux affiches du tableau de GW.

Après lecture et mise en scène du texte de la page 30, GW invite la classe à découvrir la page suivante. Nous étudierons l'épisode de la lecture du mot septième. Sur le plan linguistique, ce mot fait partie d'un groupe apposé au précédent. Il est constitué de six phonèmes [S/ɛ/t/J/ɛ/m] et de huit lettres, dont le morphogramme lexical P qui s'est amuï. Il ne peut donc faire l'objet d'un déchiffrement lettre à lettre. Sur le plan du récit, la septième souris est la dernière. En l'absence de consensus, le lecteur s'attend à ce qu'elle aille, elle aussi, à la mare pour tenter de résoudre l'énigme. Elle s'inscrit ainsi dans la succession ordinale des souris (la première, la deuxième…). Une connaissance littéraire permet de la mettre en relation avec les contes où figurent sept personnages dont le dernier, le plus petit, le plus démuni apparemment s'avère toujours le plus futé.

45. **M** et celui-là *(pointe septième)* vous pourriez peut-être essayer de le trouver
46. **E** es ***/*** se/ ++ *(E déchiffre lettre à lettre, inverse l'ordre des lettres*)
47. **E** Ke / p / t *(déchiffre + hésitation sur l'oralisation du S : S/K)*
48. **M** si je cache là *(cache ième)*
49. **E** sept / sept souris
50. **M** oui alors sept/ la lettre elle chante comment après/ *(fait apparaître i)*
51. **E** i /
52. **M** celle-ci *(montre è) /*
53. **E**. è *(l'enseignante dégage la fin du mot)* – me
54. **M** sept- i – è - me *(procède à une épellation phonémique)*
55. **EEE**. septième +/ la septième / souris
56. **M** c'est normal ? ++++ oui c'est normal

Tableau 2. Scénario mis en œuvre (extrait du verbatim).

5.2. Analyse de l'entretien d'auto confrontation

Lors de l'auto-confrontation, GW s'arrête pour commenter l'épisode et identifie (en 45) un geste de pointage, de focalisation (« *je leur montre septième et leur demande de le lire* »). Elle décrit ou imite (en 46) les actions des élèves (« *ils déchiffrent s/e/se/… et ils butent sur le P et après le T* »), identifiant l'obstacle de la loi de positionnement des lettres et celui du morphogramme lexical P (en 47) (« *P qui est un petit peu compliqué* ») qui mènent l'activité de déchiffrement à une impasse. Elle décrit en regard sa propre action (« *je cache la fin* ») pour essayer de faire dépasser cet obstacle par la reconnaissance directe du mot (en 48), ce qu'elle justifie par le recours au capital mots (« *comme ils connaissent le mot sept qui fait partie du capital mots* ») et par la récurrence de la construction morpho-lexicale (« *sachant qu'avant ils ont quand même eu deuxième/ troisième et que le ième après [fait un geste de la main]* ») soulignée par l'expression *« quand même »* et la succession des exemples. Elle donne ainsi une consistance et des fondements à ce GPLD qui vise à thématiser différemment le problème de la lecture et à transformer l'activité initiale focalisée exclusivement sur le code, en mettant en tension, par la segmentation, les deux voies d'accès (directe *vs* indirecte) à la reconnaissance des mots, pour faire apparaître la racine sept.

GW décrit ensuite deux nouveaux GP complémentaires. L'un (en 50) ré-initie le déchiffrement et la reconnaissance par voie indirecte des mots qu'elle reformule avec le métalangage de la classe *« (faire) chanter l'ensemble de la fin du mot* ». L'autre (en 54) concerne l'épellation phonémique, qu'elle ne sait pas nommer et dont elle décrit les actions constitutives *« je le* [le mot déchiffré] *redis en essayant de le découper au niveau des lettres »* et dont elle explicite la visée *« pour qu'ils recomposent eux le mot/ pour que le mot commence à s'entendre »*. Il s'agit là d'un geste de reprise-modification afin d'aider les élèves à passer de l'émiettement de lettres et de phonèmes isolés, hors sens, à une suite de lettres et de phonèmes qui forment une unité graphique mais aussi sonore et « continue » à l'oral et donc susceptible d'être reconnue et de prendre sens. Pour autant la reconnaissance du mot ne garantit pas sa compréhension dans le texte.

Le chercheur questionne GW sur la question posée aux élèves et restée sans réponse (en 56). On observe l'ébauche d'une nouvelle réalisation d'un GPLD qui vise à changer de contexte, à réorienter l'activité des élèves sur le contenu de l'histoire lue (« *oui est-ce que ça va dans la logique de l'histoire »*) et à les inscrire dans l'activité discursive de compréhension du récit (« *le sens »*), après une activité linguistique sur le code. L'échec de ce geste amène GW à évaluer la question posée (« *la question n'est pas bien posée en fait »*) et à envisager des reprises-modifications (« *on aurait pu demander combien y en avait avant/qui étaient passés pour arriver au septième »*), verbalisées au futur dans le passé et davantage articulées au récit.

5.3. Analyse de la séance de regards croisés

La séance de regards croisés sur cet épisode permet d'observer des déplacements chez la stagiaire et ses pairs. En effet, ceux-ci se focalisent sur la perte du sens. Ils mettent en tension la stratégie de GW avec leur propre expérience et proposent d'autres scénarii pour lire « *septième* ». Ainsi l'une imagine solliciter le rappel de l'histoire, dans un énoncé polyphonique mettant en scène un pseudo dialogue avec les élèves (« *tu vois /moi/ là/ j'aurais dit la sept souris ça va pas/ vous vous rappelez comment on disait avant/ ah la deuxième la troisième ah/ y en a un qui dit la septième »*). Ce GPLD de rappel focalise sur le récit et ses formes langagières. Il conduit GW à revenir sur sa pratique, à identifier des similitudes (« *oui je me suis dit aussi comme toi / ils ont déjà vu deuxième/ troisième alors peut-être que ça va en commençant »*) et des différences (« *mais j'ai pas pensé à faire le rappel de ce qu'on avait déjà lu »*) susceptibles d'expliquer l'échec du retour au sens, par perte du fil de l'histoire et focalisation exclusive sur la forme du mot. Dans le même

temps, au cours de l'échange, « *le rappel de ce qui a été lu* », repris par les pairs à différents moments, prend le statut de GPLD partagé dans le groupe.

La question du sens est reprise et conduit à interroger la construction de l'extrait donné à lire (« *juste la phrase/ elle ne veut rien dire/ il manque quelque chose/ jusqu'au enfin++* »). Les pairs proposent alors d'autres GPLD pour aider les élèves à lui donner du sens : (1) lecture magistrale (« *c'est peut-être là où il faut justement que toi tu refasses une lecture* ») que la stagiaire met en scène (« *jusqu'au dimanche où/ et hop* ») en commentant la réalisation (« *en posant la phrase pour séparer ce petit bout de phrase entre deux virgules là* ») et relecture avec le ton (« *il faut relire avec le ton/ […] et donner du sens par la façon de lire par l'intonation/ c'est important* »), avec des mimiques (« *tu fais exprès de faire traîner les yeux grands ouverts* ») pour faciliter la compréhension, que nous pouvons considérer comme autant de reprises-modifications du texte laborieusement déchiffré ; (2) mise en lien, tissage entre l'avant et l'après (« *mais si on la* [cette phrase] *rattache pas à ce qu'y a eu lieu avant et qu'on ne fait pas comprendre que là après il va se passer quelque chose d'intéressant […] on ne peut pas déconnecter le sens de la phrase* [du co-texte] ») pour faciliter l'intégration sémantique et la construction du sens du texte.

Cette réflexion sur la construction du sens conduit le formateur à interroger les stagiaires sur leurs pratiques de clôture des séances de lecture. La première intervention décrit d'abord une tâche matérielle (« *on leur distribue une copie de la page qu'on a lue et ils la collent dans le cahier et ils relisent* ») puis repositionne la réflexion sur la tâche cognitive et langagière de compréhension du texte et d'anticipation (« *mais souvent /c'est vrai que des fois y avait /alors qu'est-ce qui va pouvoir se passer ?* »), la reformulation « *mais souvent* » en « *des fois* » signalant la moindre fréquence. Les stagiaires proposent alors deux types de GPLD de clôture de séance : l'un qui vise à anticiper la suite de l'histoire et à créer un horizon d'attentes (cf. *supra*), l'autre qui permet de revenir sur le texte lu et de faire le point sur ce qu'on a appris. Pour ce dernier type de geste, on observe une suite de « schématisations » qui sont autant de reprises-modifications avec une alternance de verbalisations et de positions énonciatives. Certaines réfèrent à l'expérience singulière de la classe, de manière très contextualisée, temps de l'énonciation et de l'événement se confondant. Elles font entendre la voix de l'enseignante s'adressant aux élèves (« *les hypothèses que vous avez faites est-ce que vous vous attendiez à ça ? […] est-ce que les petites souris ont résolu leur problème ou pas ?* ») ; elles peuvent aussi donner à entendre un pseudo dialogue, les stagiaires jouant tous les rôles énonciatifs (« *et bé moi*

(voix d'un élève) *j'avais dit euh… et je* (voix de l'enseignante stagiaire) *disais alors est-ce que ça s'est passé ?/ et bé non c'était pas une bonne idée/*), en précisant les actions de l'enseignant (*alors on raie* – [geste de rayer un élément sur une affiche virtuelle] *–, j'écrivais… »*). D'autres s'adressent aux pairs et font état d'une expérience professionnelle (« *même si tu as oublié ça te permet d'y revenir »*) avec des verbalisations moins impliquées et plus généralisantes dont témoignent l'usage du présent de généralité ou encore la nominalisation et l'article défini (« *la validation des hypothèses »*). Il nous semble que ces diverses schématisations selon des points de vue et des positions énonciatives différents, donnent à voir des dénivellations et signalent la construction, l'épaississement et le changement de statut de l'action « validation des hypothèses » qui devient un GPLD, construit collectivement et nourri de diverses déclinaisons.

Par ailleurs, la prise de conscience que l'usage de l'écrit pour lister les hypothèses favorise, lors du bilan, le retour sur le texte et sur sa compréhension, dote les stagiaires d'un outil susceptible de leur permettre de réguler leur propre pratique relative à l'aide à la construction du sens (« *quand on a listé les hypothèses sur le tableau/ alors ça finalement ça s'est pas passé alors on raie* [gestes] */ ça on n'a pas la réponse encore alors on garde/ ça oui ça s'est passé//[…] mais le fait de l'écrire au tableau quand tu te lèves et que tu as ton livre à la main/ ah au fait/ même si tu as oublié ça te permet d'y revenir »*).

Ainsi, au fil des reprises, de sa dé/recontextualisation, la pratique singulière de la stagiaire est mise en mots, explicitée, interrogée, mise en tension avec d'autres pratiques qui sont elles-mêmes décrites, mises en scène, lestées d'expérience et tout à la fois mises à distance. La prise en charge des énoncés évolue au cours des commentaires : ainsi peut-on remarquer le passage des modalisations du doute (« *auraient peut-être »*) à des modalisations de certitude *(« c'est vrai, pas du tout, c'est une bonne idée, il faut… »*).

Lors de l'auto-confrontation, GW met en évidence une configuration de GPLD plus ou moins efficaces, qui thématisent différemment le problème de la lecture et sont complémentaires (reconnaissance de mots par voie directe et indirecte, question du sens dans le texte et du sens du texte). En effet, lire n'est réductible à aucune de ces dimensions.

Au cours de la séance de regards croisés, on observe la construction d'une représentation plus outillée de l'activité d'enseignement/ apprentissage de la lecture, un va et vient entre le « réel concret » de l'activité et un modèle plus « savant » de GPLD. Les collègues permettent l'élargissement à d'autres scenarii non exclusifs et font apparaître les rôles complémentaires des stratégies. Par ailleurs, une pratique usuelle

(faire des hypothèses sur le texte à lire) *via* le recours à l'écrit, devient un outil non seulement pour les élèves mais aussi pour les stagiaires puisqu'il permet de réorganiser la pratique de chacun, autour d'un GPLD considéré comme important, visant le bilan de la compréhension du texte lu au regard des hypothèses verbalisées initialement.

Conclusions et perspectives

De telles analyses des GPLD permettent d'identifier leur variabilité et leur impact potentiel, par rapport à une situation didactique ou d'enseignement-apprentissage donnée. On retient particulièrement des études de cas présentées :

– l'orientation de l'activité des élèves en lien avec la dévolution, des effets de contrat didactique, la manière de poser le problème (en mathématiques) ou de problématiser une question liée au récit (en français) ou les termes du problème *via* la thématisation, la focalisation, le pointage ou l'accentuation

– la régulation de l'activité de l'élève par l'enseignant *via* des déplacements de significations et des changements de point de vue ce qui peut conduire à des convergences ou à des divergences entre les acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage.

– la formulation de connaissances et l'institutionnalisation de savoirs via des recontextualisations-décontextualisations, des reprises-modifications, la stabilisation d'énoncés et leur institution dans la CDDscol ou professionnelle.

L'identification des GPLD croisée à des méthodes empruntées à l'ergonomie nous paraît un levier important pour le développement professionnel et la formation des enseignants. Il s'agit de dépasser la vision d'une intervention enseignante un peu « hors sol », parfois encore présente ou véhiculée dans la formation (par des commentaires du type : « tu étayes trop » ou « pas assez » adressés à un enseignant stagiaire ou débutant, sans autre précision), pour s'interroger sur les nécessités, les conditions et les formes didactiques des actions langagières du professeur – en lien avec des situations d'enseignement et d'apprentissages de savoirs spécifiques (ici, mathématiques et français). Ceci va bien sûr de pair avec l'observation et la récupération de l'activité notamment langagière de l'élève dans le cadre de telles situations.

Pour autant, des observables liés à nos recherches au sein d'un dispositif de recherche collaborative (en mathématiques) ou de formation (en français) nous conduisent à ne pas négliger la complexité des pratiques enseignantes qui influe sur la façon dont un tel

processus de développement professionnel peut se jouer : ce n'est pas parce que des GPLD sont identifiés et partagés dans des restitutions collectives que les enseignants peuvent s'emparer, du moins de manière directe, des résultats de la recherche concernée. On observe parfois des phénomènes de résistance qui nous paraissent tout aussi intéressants à mettre à l'étude dans ce qu'ils révèlent parfois de la complexité de l'activité enseignante.

Il nous semble également que les unités analysées que nous avons appelées GPLD ne relèvent pas de la transversalité, sauf à ne regarder que leur versant technique. Mais, dès que ces GPLD sont étudiés en tant que tels au cours d'une pratique inscrite dans des usages sociaux, mis à distance, réfléchis, construits en tant qu'objets de savoir et donc mis en réseau, ils deviennent, selon nous, nécessairement spécifiques de ces objets, des savoirs et des pratiques disciplinaires qu'ils contribuent à faire construire aux élèves.

Enfin, nous pensons avoir montré que l'étude des pratiques enseignantes telles qu'elles se réalisent dans l'ordinaire des classes implique de convoquer et d'articuler les concepts théoriques et méthodologiques empruntés aux didactiques des disciplines et à l'ergonomie. Cette approche croisée nous permet d'ancrer fermement nos analyses dans l'épistémologie des disciplines scolaires tout en prenant en compte l'agir des professionnels. C'est ce double ancrage, recontextualisé au sein du cadre théorique que nous développons dans le Laboratoire d'Epistémologie et de Didactiques Des Disciplines de Bordeaux, qui nous permet de produire la catégorie de GPLD. Cette catégorie n'est pas totalement stabilisée et nous pose encore de nombreuses interrogations, parmi lesquelles cette dernière nous semble importante : les GLPD peuvent-ils / doivent-ils être considérés comme des parts langagières de gestes professionnels didactiques ou comme des sortes de gestes ayant leur propre autonomie ?

Bibliographie

Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.

Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ?. *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.

Bronckart, J.-P. (1976). *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant : de l'aspect au temps.* Bruxelles : Dessart & Mardaga.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. *Lausanne* : Delachaux & Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2010). *Une introduction aux théories de l'action*. Genève : Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation : Carnets des sciences de l'éducation.

Brossard, M. (2004). *Vygotski*. *Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Lille : Presses universitaires du, Septentrion.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Bucheton, D. (2008). Les gestes professionnels ? Petite histoire d'une approche didactique nouvelle. In D. Bucheton & O. Dezutter (éd.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 7-14). Bruxelles : De Boeck.

Bucheton, D. (2009), *L'agir enseignant. Des gestes professionnels ajustés.* Toulouse : Octarès éditions.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactique*, *3*(3), 29-48.

Charaudeau, P. (1993). Le contrat de communication dans la situation classe. In J.-F. Halté (éd.). *Inter-actions* (pp. 121-135). Metz : Université de Metz : Centre d'analyse syntaxique.

Clot, Y. (1999). Le geste est-il transmissible ? In *Apprendre autrement aujourd'hui ?* 10e entretiens de la Villette. Cité des sciences et de la Villette. http://www.citesciences.fr/francais/ala_cite/act_educ/education/apprendre/commapprends_p6.htm

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes, *Travailler* (4), 7-42.

Coulange, L. (2011). Quand les savoirs mathématiques à enseigner deviennent incidents. Étude des pratiques d'enseignement des mathématiques d'une enseignante de CM2. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (éd.). *La construction des inégalités scolaires,*

au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignements (pp. 33-44). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Coulange, L. (2014). Les pratiques langagières au cœur de l'institutionnalisation des savoirs mathématiques. *Spirale* (54), 9-27.

Daniellou, F. (1996). *L'ergonomie en quête de ses principes, débats épistémologiques*. Toulouse : Octares Editions.

Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit.* Paris : Minuit.

Fabre, M. (1989). *L'Enfant et les fables.* Paris : PUF.

Fayol, M. (1985). Le récit et sa construction : une approche de psychologie cognitive. Neuchâtel : Paris : Delachaux & Niestlé.

François, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres : recueil d'articles 1988-1995*. Lyon : Éditions de l'ENS.

François, F. (éd.) (1990). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale.* Neuchâtel : Paris : Delachaux et Niestlé.

François, F., & Delamotte-Legrand, R. (2004). *Enfants et récits – Mises en mots et « reste »*. Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion.

Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communication*. Paris : PUF.

Jaubert, M. (2007). *Du contexte, à la communauté discursive et aux gestes*. Note de synthèse d'HDR. Bordeaux : Université Bordeaux-Segalen.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre. Comment caractériser un « oral réflexif ». In J.-C. Chabanne & D. Bucheton*n (éd.). Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexif* (pp. 163-186). Paris : PUF.

Jaubert, M., & Rebière M. (2007). « Emergence d'un concept en didactique du français : la secondarisation ». Actes sur CD Rom du colloque international de l'AFIRSE, A. Rouchier (éd.). *Didactiques, quelles références épistémologiques ?*, AFIRSE - Bordeaux 2 - IUFM, Bordeaux, mai 2005.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2008). L'enseignement de la lecture au cycle 2 en formation de formateurs : objets et pratiques d'enseignement et de formation. In J. Dolz & S. Plane (éd.). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture* (pp. 131-164). Namur : Presses Universitaires de Namur.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2010). Forme scolaire et genres professionnels : une question pour la formation. Un exemple : la «lecture-découverte d'un texte narratif» au CP.

Travail et formation en éducation [En ligne] (5), mis en ligne le 17 juin 2010, consulté le 18 février 2018. URL : http://journals.openedition.org/tfe/1189.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2011). Le genre scolaire « lecture découverte » d'un texte narratif au cours préparatoire : un outil de formation. In R. Goigoux et M.-C. Pollet (éd). *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université* (pp.53-84). Namur : Presses universitaires de Namur.

Jaubert, M., Rebière, M. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoir : L'hypothèse énonciative. *Forumlecture.ch*, [En ligne] (3), consulté le 18 février 2018. URL : http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf

Larcher, C., & Schneeberger, P. (2007). Professionnalité des enseignants en sciences expérimentales. Une mosaïque de cas et d'approches pour une profession aux multiples facettes. *Aster* (45), 7-16.

Leontiev, A.N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.

Lhoste, Y. (2017). *Épistémologie et didactique des SVT. Langage, apprentissage, enseignement des sciences de la vie et de la Terre.* Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.

Lhoste, Y., & Champagne-Vergez, M. (2018, à paraître). Des gestes professionnels aux gestes langagiers didactiques... Apports d'une recherche comparatiste en didactiques des disciplines. In I. Verscheure, M. Ducrey-Monnier, L. Pelissier (éd). *Contributions du comparatisme en didactique à l'intelligibilité des pratiques d'enseignement et de formation.* Toulouse : Presses universitaires du Midi.

Maingueneau, D. (1984). *Genèse du discours*. Bruxelles : Mardaga.

Margolinas, C. (2005). Essai de généalogie en didactique des mathématiques. *Revue des Sciences de l'éducation* 27(III), 343-360.

Meyerson, I. (1948/1995). *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris : Albin Michel.

Rabatel, A. (2004). *Interactions orales en contexte didactique.* Lyon : IUFM de Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Rastier, F. (1987). Sémantique interprétative. Paris : PUF.

Robert, A., & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Revue canadienne de*

l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies, 2(4), 505-528.

Rochex, J.-Y. (2011). La fabrication de l'inégalité scolaire : Une approche bernsteinienne. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (éd.). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 173-198). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Sensévy, G. (2005). Sur la notion de geste professionnel. *La lettre de l'AiRDF* 1(36), 4-6.

Volochinov, V. N. (1929/1977). *Marxisme et philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Editions de Minuit.

Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.

eJRIEPS Numéro Spécial n°1 Avril 2018

L'analyse du travail enseignant d'éducation physique et sportive au prisme de l'interdisciplinarité

Jean-Luc Tomás, Fabienne Brière, Yannick Lémonie et Frédéric Saujat

* CRTD, EA4132, Équipe psychologie du travail et clinique de l'activité, Cnam, France.

** ADEF, EA4671, Université de Aix-Marseille, France.

*** CRTD, EA4132, Équipe ergonomie, Cnam, France.

Résumé

Le travail enseignant est orienté par de multiples paramètres dont les programmes disciplinaires. Dans un contexte de réforme des programmes et de transformation de la formation des enseignants, cet article présente des résultats d'une étude commanditée par le principal syndicat des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS). En nous intéressant plus particulièrement aux liens entre les gestes de métier de l'enseignant et l'activité motrice des élèves, nous montrons comment une analyse interdisciplinaire — en clinique de l'activité et en didactique de l'EPS — du travail enseignant peut permettre de révéler certains éléments de la structure de l'activité des enseignants. Ce faisant, nous démontrons comment l'activité de l'enseignant, en situation avec les élèves, s'enracine dans les rapports entre les attendus du programme en termes de compétences des élèves, sa propre connaissance de la discipline sportive enseignée et les mobiles de l'activité des élèves.

Mots clés : Analyse du travail, Didactique, Programme scolaire, Geste de métier de l'enseignant, Efficacité pédagogique, Genre professionnel

1. Introduction

Le travail enseignant relève de l'intrication de multiples paramètres, parmi lesquels les multiples formes de prescriptions semblent déterminantes dans les manières de conduire l'étude en classe (Amigues, 2009 ; Brière-Guenoun, 2017 ; Saujat, 2011 ; Saujat & Serres, 2015). Prolongeant et spécifiant les orientations inscrites dans les réformes du système éducatif, les programmes disciplinaires occupent une place centrale. Si ces derniers ne prescrivent pas fondamentalement le travail enseignant, elles en définissent l'objet en

spécifiant les acquisitions attendues des élèves, et ce en fonction des différentes étapes du cursus scolaire (ou cycles d'enseignement). Cette spécificité des prescriptions soulève des questionnements inhérents à l'usage qu'en font les enseignants, dans une période marquée par l'affirmation politique d'une évolution du métier, comme en atteste en particulier la réforme de la formation des enseignants engagée depuis 2009 en France ou encore l'orientation importante visant à davantage d'interdisciplinarité (loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013).

En nous focalisant plus particulièrement sur les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive (EPS), nous souhaitons étudier les usages des prescriptions que font les enseignants de cette discipline dans un contexte institutionnel marqué par la refonte des programmes scolaires en collège (de nouveaux programmes sont entrés en vigueur à la rentrée 2015). Depuis 1996, les programmes d'EPS sont fortement organisés autour du terme de compétences, dont l'acception s'est progressivement stabilisée et harmonisée à tous les niveaux de scolarité (programmes 2009, 2010) à travers la déclinaison de deux types de compétences : culturelles — propres à l'EPS — et, méthodologiques et sociales.

Notre projet consiste à étudier les manières dont les enseignants de collège ajustent, se conforment ou encore s'accommodent des programmes scolaires, et cela en nous intéressant plus particulièrement à l'efficacité de leurs actions en rapport avec les conduites motrices des élèves. Il s'agit ici de d'instruire les liens entre les gestes de métier des enseignants et les acquisitions « techniques » des élèves qui renvoient à des dimensions spécifiques des pratiques culturelles support de l'enseignement de l'EPS. De manière opposée aux usages qui en est fait en sciences de l'éducation, nous utilisons le concept de gestes de métier en référence aux dimensions motrices et toniques (Wallon, 1949) de l'action des enseignants. Par acquisitions techniques, nous entendons les gestes réalisés en situation d'apprentissage en EPS en lien avec leur dimension culturelle.

2. Orientations théoriques et méthodologiques

La centration sur l'usage que font les enseignants des prescriptions, elles-mêmes définies en fonction des acquisitions visées chez les élèves, nécessite de questionner l'efficacité des gestes de métier mobilisés par les enseignants, non seulement à partir des rapports entre genre professionnel et stylisation (Clot, 2008), mais également du point de vue didactique. De fait, la démarche adoptée mobilise conjointement une approche didactique, permettant de saisir comment sont mis à l'étude les savoirs dans l'action en classe, et une

approche en clinique de l'activité portée par l'analyse des rapports entre les différents critères de qualité du travail et l'efficacité de l'action enseignante. Notre positionnement théorique consiste à intégrer à une démarche développementale, une analyse didactique des enjeux de savoirs, à la fois du point de vue institutionnel – analyse des prescriptions en termes d'acquisitions définies dans les programmes –, et du point de vue des relations entre l'activité de l'enseignant et celle des élèves en classe.

2.1. Gestes de métier, entre genre et stylisation

En référence aux approches didactiques, les gestes des enseignants désignent des manières de concrétiser les savoirs au sein d'un dispositif (Sensevy, 2010) et actualisent les tâches professorales (Chevallard, 1997). Ils traduisent les manières de faire et de communiquer du professeur au sein d'un dispositif didactique. Selon le point de vue didactique, les gestes — du professeur (Chevallard, 1997), d'enseignement (Sensevy, 2010), professionnels (Bucheton et al., 2009) — sont totalement articulés aux gestes des élèves en relation avec les enjeux de savoirs poursuivis, notamment lors des transactions didactiques, et en particulier dans leur forme discursive, sémiotique ou gestuelle (Bucheton et al., 2009 ; Chabanne & Dezutter, 2011 ; Sensevy, 2010).

Même si un geste d'enseignement « se caractérise par le fait que c'est le savoir *qui lui donne sa forme* » (souligné par l'auteur, Sensevy, 2010, p. 3), le geste se particularise en contexte en fonction des dimensions subjectives. Marqués par des conflits d'activités, les gestes sont ainsi imprégnés de l'histoire personnelle du professeur qui oriente le sens qu'il donne à son action en classe (Saujat, 2004). Mais pas seulement, car ces dimensions subjectives sont elles-mêmes interconnectées aux dimensions culturelles et institutionnelles. En effet, les choix effectués *in situ* par l'enseignant dépendent des références culturelles et des attentes explicites (les prescriptions) ou implicites de l'institution scolaire, qui agissent comme des déterminants externes de son action didactique (Brière-Guenoun, 2017).

Mais, le travail enseignant ne se réduit pas à un rapport entre contraintes et ressources internes ou externes. Il n'est pas seulement le résultat des rapports intersubjectifs et conjoints réalisés avec les élèves. Le travail enseignant est également guidé par le genre professionnel (Clot & Faïta, 2000). Face aux dilemmes de métier, aux contradictions de la tâche, aux conflits de l'activité, le genre, en tant que « conventions d'action pour agir » (p. 13), est un véritable instrument (Vygotski, 2014) au service de l'efficacité de l'action individuelle. Au moyen de cette mémoire sociale, le travail enseignant peut se régler sur des attendus partagés et discutés. De fait, les enseignants, par l'entremise du genre — en

tant qu'intercalaire social (Clot & Faïta, 2000) — ne s'exposent pas aux aléas de leur fonctionnement personnel et n'éprouvent pas leur travail comme une interaction directe avec les différentes contraintes de leurs actions. Mieux, ils puisent dans cet instrument de quoi élargir leur gamme d'action, enrichir l'éventail de leurs gestes professionnels, développer leur pouvoir d'agir (Clot, 2008).

En tant que « corps d'évaluation partagé » (Clot & Faïta, 2000, p. 11), le genre permet ainsi aux enseignants de s'y retrouver dans des situations complexes et dynamiques soumises le plus souvent à des imprévus. Exposé à l'épreuve du travail concret, les enseignants peuvent alors utiliser le genre pour ajuster, recomposer et renouveler leurs manières de faire et de dire. De fait, il est le résultat toujours singulier d'une reprise en situation pédagogique. Dans l'action, le genre doit pouvoir être un instrument plastique permettant à chacun de réguler ses actions tout en y laissant ses propres marques. Cette stylisation du genre (Clot & Faïta, 2000 ; Clot, 2008) est essentielle. Elle module la transformation du genre et lui permet de se développer par les retouches incessantes de chacun. Les gestes de métier des enseignants ne sont donc pas seulement les résultats des rapports interpersonnels réalisés avec les élèves. De même, les prescriptions, dont les programmes, ne compriment pas les gestes des enseignants dans des réponses stéréotypées en fonction des attendus. Les prescriptions sont interprétées, re-travaillées, voire interpellées. Elles peuvent ainsi potentiellement alimenter les discussions et les décisions individuelles et collectives sur l'efficacité du travail enseignant. Nous reprenons ici ce que Saujat (2011) a déjà postulé : « les principes d'action des enseignants ne résident pas uniquement dans la situation où se déroule l'interaction, mais [il] faut les rechercher aussi dans les prescriptions et dans l'activité d'interprétation et de redéfinition individuelle et collective à laquelle elle donne lieu de la part des enseignants » (p. 256).

Nous pouvons ainsi enrichir la proposition de Sensevy (2010), que nous rappelons en la synthétisant : le geste d'enseignement est à considérer comme une stratégie didactique qui actualise ce dont il s'agit d'instruire, et que c'est ce dont il s'agit d'instruire qui donne sa forme aux transactions didactiques. Pour nous, le métier de l'enseignant est aussi le résultat d'une condensation de deux histoires : le genre réajusté dans l'exercice du travail et les configurations qui relient l'activité de l'enseignant à celle des élèves.

2.1. Une méthodologie historico-développementale en didactique

Classiquement, l'étude didactique des gestes d'enseignement vise à décrire et comprendre comment sont incorporés dans l'activité du professeur ses motifs d'agir, son intentionnalité didactique, son expérience personnelle en lien avec le contexte

institutionnel et culturel. La méthodologie historico-développementale en clinique de l'activité peut contribuer à instrumenter cette recherche de connaissance. Mais il s'agit alors de « renverser » la logique classique, et largement partagée : comprendre pour transformer. Le travail clinique tente au contraire de co-construire un cadre d'analyse qui permet aux professionnels de lier et délier leurs activités propres, et cela dans le but de découvrir des ressources qu'ils ne soupçonnent pas. Le primat est donné au développement. Le dispositif clinique tente ainsi d'ouvrir d'autres issues aux fonctionnements en misant sur la possibilité de transformer le vécu en moyen de revitalisation de l'activité et de l'action (Clot, 2008), de convertir les gestes de métier réalisés en ressources potentielles pour régénérer l'efficacité de l'activité (Tomás & Fernandez, 2015). Car les enseignants, tout comme les autres professionnels, peuvent s'émanciper des normes et des prescriptions non pas en leur tournant le dos, mais par la voie de leur renouvellement (Clot, 2007).

Cette centration sur les gestes de métier des enseignants d'EPS nous semble pertinente dans la mesure où ils assurent simultanément la cohésion du groupe classe et la cohérence des acquisitions (Amigues, Faïta et Saujat, 2004). L'enseignant mobilise des gestes qui lui permettent d'initier, de maintenir et de réguler l'activité des élèves. Ces gestes s'inscrivent dans des discordances (Saujat, 2011) entre ce qu'on demande aux enseignants de faire, ce qu'ils voudraient faire et ce qu'ils font au regard des multiples contraintes (prescriptions, projet d'établissement, temporalités, nombres d'élèves, équipements pédagogiques, etc.). Ce faisant, comprendre et expliquer l'activité des enseignants d'EPS ne revient pas seulement à identifier, décrire et comprendre ses actions (Sensevy, 2001), il convient surtout de mettre en place des dispositifs qui leur permettent de s'expliquer avec leur activité, leurs actions, leur métier, leurs gestes. En effet, les actions réalisées ne se superposent au réel de l'activité (Clot, 2008). Les contradictions, les discordances, les contrastes entre actions et activité peuvent alors être mis à profit pour que les enseignants puissent défaire et refaire les structures invariantes de leur expérience (Roger, 2007), c'est-à-dire leurs automatismes (Leplat, 2005), leurs habitudes (Clot, 2008), ce qu'ils ne questionnent plus. De fait, ils peuvent se détacher, par la traversée de contextes affranchis des contraintes immédiates de l'action en classe, de leur expérience afin que celle-ci devienne un moyen de faire d'autres expériences. Au sein du dispositif clinique, l'analyse didactique des gestes de métier, par les enseignants eux-mêmes, peut permettre de comprendre l'architecture masquée de l'activité et les

modalités de son développement. Plus encore, elle peut devenir un moyen de revitalisation de l'activité des enseignants.

3. Convention, contexte et méthodes de l'intervention à visée de recherche

L'intervention à visée de recherche, réalisée avant le renouvellement des programmes de 2015, est le résultat d'un travail collaboratif mené avec le SNEP (Syndicat National de l'EPS). La convention signée entre le SNEP et le Cnam (Conservatoire National des Arts et Métiers) spécifie l'objet de recherche : « l'usage des programmes en lien avec la qualité de l'enseignement en EPS ». En utilisant l'expression « qualité de l'enseignement », nous n'envisageons pas de la définir comme concept, mais comme moyen d'action pour l'intervention. Dans la situation de classe proposée dans cet article, c'est bien la question de la qualité de l'enseignement qui est discutée, non pas comme norme, mais comme objet à investiguer.

3.1. Contexte institutionnel : les compétences formulées dans les programmes

Les programmes de 2008 — ceux en cours lors de nos observations — insistent sur la participation de l'EPS « à l'acquisition de la plupart des compétences du socle commun, en offrant aux élèves un lieu d'expériences concrètes » (MEN, programmes EPS collège). Parmi les compétences propres à l'EPS, le texte de 2008 en propose une spécifique à l'activité Danse : « Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique : concevoir, produire et maîtriser une prestation devant un public ou un jury, selon un code ou des règles de scène en osant se montrer et s'assumer ». Plus précisément, les programmes de 2008 détaillent les compétences attendues en fonction de la liste nationale des APSA (Activités Physiques, Sportives et Artistiques) et décomposées en deux niveaux rapportés ci-dessous.

Tableau 1. Compétences propres, programmes EPS 2008.

Danse Niveau 1	Composer et présenter une chorégraphie collective structurée en enrichissant des formes corporelles et des gestes simples, en jouant sur les composantes du mouvement : l'espace, le temps, l'énergie Maîtriser ses émotions et accepter le regard d'autrui Observer avec attention et apprécier avec respect les prestations
Danse Niveau 2	Composer et présenter une chorégraphie collective en choisissant des procédés de composition et des formes corporelles variées et originales en relation avec le projet expressif Apprécier les prestations de façon argumentée, à partir de quelques indicateurs simples

3.2. Méthode

À partir de la convention avec le SNEP, nous avons contacté des enseignants d'EPS d'un collège. Parmi eux, deux enseignants se sont portés volontaires. Après discussions avec ces deux enseignants, sur l'objet de la recherche et ses modalités d'action, nous avons tout d'abord observé leur travail en situation de classe. Dans le cadre méthodologique historico-développemental, les observations réalisées par les chercheurs tentent moins de comprendre ce que les enseignants font, que de provoquer un dialogue intérieur chez les observés (Bonnemain, Perrot & Kostulski, 2015). Les observations ne servent donc pas à produire des données. Elles peuvent devenir des moyens pour les professionnels de revitaliser le dialogue au sein du collectif. C'est ce que nous avons cherché à susciter en utilisant les observations comme support à des discussions collectives entre ces enseignants et les chercheurs.

Pour instruire certains objets de travail des enseignants (par exemple, les modalités d'action concrètes adressées aux élèves), nous leur avons proposé de filmer une situation pédagogique en cours de cycle. Nous avons ainsi filmé le travail de Kaspar, l'un des deux enseignants volontaires, lors d'une séance de cycle Danse. Il convient de préciser que cet enseignant n'est pas spécialiste de cette discipline, mais qu'il a suivi une formation spécifique en danse.

Le dispositif d'enregistrement vidéo a été associé à un enregistrement audio par l'intermédiaire d'un micro-cravate. Ces enregistrements nous ont permis de réaliser des autoconfrontations simples et croisées (Clot, 2008) avec les enseignants. Pour rappel, la méthode indirecte (Vygotski, 1994, 2010) des autoconfrontations consiste à organiser la reprise de l'expérience vécue permettant aux sujets de traverser différents contextes d'action et d'énonciation.

Ces matériaux vidéo nous ont également permis de nous entretenir avec deux des élèves de cette classe. Avec pour support les enregistrements de cette séance du cycle Danse, nous avons proposé à ces élèves de les visionner pour qu'éventuellement ils puissent reprendre leur activité.

Dans ce qui suit, nous revenons sur la situation d'enseignement qui a été filmée, l'autoconfrontation simple de Kaspar et un retour vidéo avec l'une des deux élèves. Ces choix sont fondés sur la congruence d'un des objets travaillés par cet enseignant en situation d'autoconfrontation simple et par l'élève en situation de retour vidéo. Notre but est principalement d'analyser les rapports entre les gestes réalisés par l'enseignant et ceux convoqués par les élèves — les gestes étant entendus ici comme réponses motrices

dans des tâches effectives. Par ailleurs, il est important de signaler que l'ensemble des éléments institutionnels qui définissent les acquisitions des élèves sont analysés dans notre recherche à un niveau macro-didactique, en lien avec le contenu des programmes, ce qui sera ensuite exploité pour analyser les choix d'enseignement du professeur.

4. Résultats

4.1. Des gestes sportifs à une forme chorégraphique collective

Dans le cadre du cycle, Kaspar propose aux élèves de composer une chorégraphie composée de trois parties : i) une première basée sur des photos de geste de danseur, ii) une seconde reposant sur quatre gestes sportifs simples — issues des pratiques sociales de référence en sport, comme la manchette au volley servant à réception le ballon avec les deux avant-bras, ou encore le shoot au basket où l'épaule, le coude et le poignet de la main qui pousse le ballon doivent être alignés avec le panier alors que l'autre main sert de support —, et iii) une dernière laissée libre.

Durant la troisième séance de ce cycle, et après l'échauffement, les élèves sont réunis en petits groupes (de 3 à 6 élèves) pour travailler spécifiquement sur la deuxième partie de la chorégraphie : tenter de combiner des gestes sportifs simples au sein d'une chorégraphie collective. Il s'agit donc pour les élèves de i) choisir des gestes sportifs simples et ii) les organiser au sein d'un mouvement chorégraphique.

Parmi les contraintes proposées par l'enseignant, il est important de noter que ces gestes sportifs doivent être réalisés en « marquant une courte pause » (voir tour de parole 10 de l'extrait ci-dessous) afin de réaliser un enchainement chorégraphique rythmé dans l'espace et le temps. Il convient d'ajouter que l'enseignant leur demande également de faire varier le niveau d'énergie des gestes ainsi que les modes chorégraphiques. Pour cela, les élèves peuvent s'appuyer sur des posters placés dans la salle qui figurent des postures de danseurs(ses). Cette proposition didactique tente donc de rassembler les recommandations du programme de 2008 : le développement et la mobilisation des ressources individuelles, la gestion du collectif impliqué dans la composition et l'accès au patrimoine de la culture physique et sportive.

Voici maintenant un extrait d'une discussion, lors de cette séance, entre deux élèves d'un groupe et l'enseignant d'EPS.

L'enseignant revient vers le groupe et mime une manchette. Les filles (le groupe est composé exclusivement de filles) font la moue.

E1 : élève 1

E2 : élève 2

K : Kaspar, enseignant d'EPS

1. E1 : Mais la danse c'est un sport comme un autre !
2. K : Mais oui, si tu veux, c'est qu'on ne va pas partir de la danse pour venir vers la danse, mais bien entendu la danse c'est un sport.
3. E1 : Mais donc on doit prendre autre chose.
4. K : Ben oui parce que l'idée plutôt c'est d'utiliser tout ce qu'on sait faire. Par exemple c'est quoi ça (mime un shoot au basket).
5. E2 : Basket.
6. K : D'accord (puis mime une manchette)
7. E2 : Volley.
8. K : Bon ben voilà, vous voyez, des choses simples hein. Je montre ça parce que moi c'est ma culture, mais après vous pouvez choisir autre chose, d'accord.
9. E2 : On peut choisir du patinage monsieur (rire) ?
10. K : Ben pourquoi pas, patinage de vitesse (mime la posture du patineur de vitesse) ou je ne sais pas quoi. Non, mais, je veux dire, pour que, pour marquer la position (mime à nouveau la posture du patineur) peut-être que tu vois. Mais vous pouvez, vous pouvez bien sûr (l'enseignant s'éloigne du groupe et regarde sa montre).

Cet extrait débute par une exclamation (tour de parole 1), et met ainsi en évidence un questionnement légitime quant à la référence culturelle de l'activité Danse en EPS. Cette remarque de l'élève E1 amène l'enseignant à satisfaire la proposition (tour de parole 2). Mais les formulations embarrassées de l'enseignant trahissent peut-être un certain décontenancement, ou du moins une difficulté à trouver les mots pour soutenir ses choix didactiques. La seconde remarque de cette même élève (tour de parole 3) lui permet de reprendre la main sur les consignes proposées : il s'agit « d'utiliser » des gestes sportifs simples acquis par les élèves dans leur parcours scolaire et/ou en dehors.

Simultanément, et probablement pour soutenir son discours, l'enseignant mobilise son corps pour réaliser une démonstration. Il mime alors un shoot au basket pour illustrer ce qu'il entend par des « gestes simples ». Son corps devient l'un des supports pédagogiques de son argumentation.

Les gestes sportifs mimés — basket et volley — semblent permettre à la fois de compenser un embarras, d'illustrer ce qui est attendu et de tenter de réguler les décisions collectives des élèves. Mais ces gestes, appartenant à des références culturelles issues de la culture sportive de l'enseignant, sont interrogés par E2 (tour de parole 9). Sa question interpelle les rapports entre les orientations institutionnelles qui structurent la séance de l'enseignant — l'enrichissement de gestes simples — et les savoirs des élèves acquis dans le cadre de leurs expériences sportives. Et ici encore, la réponse tâtonnante de l'enseignant (« Ben pourquoi pas, patinage de vitesse ou je ne sais pas quoi ») est à nouveau compensée par une mobilisation corporelle en mimant la posture sportive du patineur de vitesse. Dans le même temps, il revient sur l'une des consignes associées aux gestes sportifs : il s'agit d'utiliser ces gestes pour « marquer la position » (tour de parole 10).

Les gestes de l'enseignant paraissent, dans cet extrait, suffisamment efficaces pour soulever une proposition originale de l'une des élèves. Le rire qui accompagne la question de l'élève E2 (tour de parole 9) peut manifester une tentative de pousser l'enseignant dans ses retranchements — en utilisant une référence sportive excentrée du milieu scolaire. Ce à quoi l'enseignant répond par une démonstration d'une posture représentant un geste de patinage de vitesse. Autrement dit, l'engagement corporel de l'enseignant paraît contribuer à la fois à l'émergence d'une proposition alternative correspondant à des savoirs dérivés de la sphère des activités sportives hors temps scolaire et à ouvrir les possibles sur des gestes sportifs insolites. Sur le plan didactique, cet extrait met en évidence des questionnements quant à la référence culturelle de l'activité Danse. L'enseignant convient avec les élèves du caractère sportif de la danse et définit plus précisément le type de geste pouvant être réalisé dans la chorégraphie. En arrière-plan des orientations institutionnelles, sur lesquelles l'enseignant s'appuie implicitement, sont mis en avant le(s) rapport(s) aux savoirs des élèves.

4.2. « Tu vois, il y a des choses auxquelles je n'aurais pas pensé »

Cinq semaines après cette séance (soit après la fin du cycle), nous avons invité Kaspar à commenter avec nous les images de son travail, recueillies lors des enregistrements filmés. Lors de cette autoconfrontation simple, l'enseignant et le chercheur reviennent sur

ce qui a été réalisé, mais aussi sur ce que l'enseignant aurait pu faire, ce qu'il n'a pu faire, ce qu'il fera lors du prochain cycle danse.

Nous avons choisi cet extrait de l'autoconfrontation simple parce qu'il i) renvoie aux images de l'extrait de discussion que nous venons de présenter, et ii) nous permet d'identifier les rapports entre le cours tel qu'il a été prévu par l'enseignant et le cours tel qui se *re-pense* pour lui en situation de dialogue sur son travail.

Ch : chercheur

K : Kaspar, enseignant d'EPS

1. Ch : Là, quand tu te vois faire ça, tu regardes quoi quand tu regardes ces images. Quand tu te vois faire ce que tu fais, tu te dis, j'aurais pu faire autrement, tu découvres ce que tu fais ?
2. K : Non, non, je sais comment j'étais, quelles étaient mes interventions, ce que j'avais prévu de faire. C'était, heu là, il y a effectivement un cadre plus libre pour la composition pour travailler. Moi je passe de groupe en groupe, je sais quel groupe va avoir un peu plus de difficulté. Je passe... ça me permet aussi de piocher, ce que proposent les élèves, tu vois il y a des choses auxquelles je n'aurai pas pensé. Je vais garder, je vais intégrer, y'en a que je vais réutiliser, d'autres moins. Puis je sais que comme j'ai laissé la constitution des groupes libres, je sais qu'il y a des groupes qui se sont mis entre garçons, filles et qui vont plus ou moins bien travailler. Là, par exemple, je sais que les meneuses c'est Mathilde et Laure.
3. Ch : Parce qu'elle [*Laure*] fait de la danse.
4. K : Voilà, elle fait de la danse, elle danse tout le temps, mais je sais que ça va marcher, même si elles sont nombreuses. Non, là, je ne suis pas surpris. Faire différemment... si, si, je pourrais aller m'asseoir avec un groupe, ou utiliser l'outil vidéo. Là, je l'ai fait la séance suivante en passant de groupe en groupe leur montrer ce qu'ils faisaient pour refaire un petit peu le bilan... Mais non c'est ce que je te disais c'est dans mon profil. Je veux toujours que les élèves aient bien compris ce que je leur propose. Donc là, je m'intéresse à ce qu'elles font pour les amener vers ce qui m'intéresse, même si je reste pas longtemps et si

après je vais pas revenir avec elles, mais ça c'est lié à mon profil, je fais pas souvent des situations avec des recherches.

5. Ch : Là comment tu aurais pu faire, parce que là il y a peu de temps. Tu vois là quand je te vois travailler, je me dis que peut-être que tu fais comme ça parce que le gymnase est un peu loin du bahut, la temporalité est courte.
6. K : Oui, c'est une course de temps.
7. Ch : Oui, mais là tu aurais pu leur demander comment vous pouvez faire pour faire autrement ?
8. K : Oui, c'est vrai. Il y a des cycles sur des activités où j'ai moins d'intervention vis-à-vis des élèves et c'est vrai que du coup je les laisse travailler, ou je les regarde, je regarde par rapport à mes consignes. Ensuite, je vais voir chaque groupe pour retravailler.
9. Ch : Là en définitive, c'est toi qui parles, ce n'est pas eux.
10. K. Oui, parce que, parce que... je pousse pour que ça avance parce que je veux que la séance soit bien bouclée.

Sans volonté d'exhaustivité, nous souhaitons nous arrêter sur quelques moments de ce dialogue.

Le premier concerne le tour de parole 2. Kaspar, invité par le chercheur à revenir sur son activité réalisée, signale l'importance de passer de groupe en groupe : ça lui « permet de piocher » dans les propositions des élèves. Mieux, « il y a des choses auxquelles [il] n'aurai [t] pas pensé ». Les réalisations des élèves deviennent pour l'enseignant des moyens pour penser et repenser son cours. Les propositions de geste sportif de l'enseignant, issues de sa propre culture sportive, sont discutées avec les élèves et peuvent être renouvelées sur la base d'autres références (comme par exemple, les activités sportives hors-scolaires). Autrement dit, les réalisations et propositions des élèves entraînent l'enseignant à évaluer et ajuster son action.

Le second se rapporte aux tours de parole 2 et 4. Kaspar fait des liens entre ses attentes (sous la forme de transpositions didactiques) et la manière dont il s'y est pris pour constituer les différents groupes : « […] je sais que comme j'ai laissé la constitution des groupes libres, je sais qu'il y a des groupes qui se sont mis entre garçons, filles et qui vont plus ou moins bien travailler » (tour de parole 2) ; « Faire différemment... si, si, je pourrais aller m'asseoir avec un groupe, ou utiliser l'outil vidéo. Là, je l'ai fait la séance suivante en passant de groupe en groupe leur montrer ce qu'ils faisaient pour refaire un petit peu le

bilan » (tour de parole 4). D'un point de vue du travail de l'enseignant, la constitution des groupes d'élèves est une question importante qui relève des processus différenciés de guidage de l'activité d'apprentissage des élèves, notamment prônée par les programmes et réformes scolaires. Cependant, certains élèves peuvent « plus ou moins bien travailler » (tour de parole 2). L'enseignant ne semble pas dupe de son choix et de ses conséquences. Par contre, rien ne nous dit dans les matériaux issus de cet extrait ce qu'il pense de ce choix, ce qu'il peut en faire, ce qu'il aurait pu faire, et ce qu'il fera la prochaine fois.

Enfin, et au regard de l'objet de cet article, le chercheur et l'enseignant ne centrent pas leur discussion sur les gestes de l'enseignant. Par contre, les gestes réalisés par les élèves sont présents indirectement dans le discours de Kaspar : « Je passe... ça me permet aussi de piocher, ce que proposent les élèves, tu vois il y a des choses auxquelles je n'aurai pas pensé » (tour de parole 2), « je m'intéresse à ce qu'elles font pour les amener vers ce qui m'intéresse » (tour de parole 4), « je les regarde, je regarde par rapport à mes consignes » (tour de parole 8).

Les compétences attendues telles qu'elles sont définies par le programme (voir chap. 3.1) – et leur caractère relativement général — semblent ainsi structurer non seulement la séance, mais aussi le dialogue entre l'enseignant et le chercheur. Ce qui emporte l'attention de l'enseignant, ce sont les réalisations des élèves en termes de gestes observables dans leur globalité, et cela malgré les relances du chercheur sur les manières de faire de l'enseignant (tours de parole 1, 5, 7, 9). On peut émettre l'hypothèse que les programmes, en déterminant les acquisitions attendues des élèves sans proposer des moyens pour les atteindre, polarisent la vigilance des enseignants sur les productions motrices et sociales des élèves plus que sur les indicateurs de la motricité dansée (en lien avec les paramètres de la danse tels que le temps, l'énergie ou la qualité du mouvement).

4.3. « Une chorégraphie assez technique parce que sinon ce n'est pas drôle »

Suite au travail réalisé en autoconfrontation simple avec Kaspar, nous avons demandé à Laure (la « meneuse » d'un des groupes) de revenir avec nous sur la situation de classe, la même qui a été commentée par l'enseignant.

Ch : chercheur

L : Laure

1. Ch : C'est quoi faire une belle chorégraphie ?
2. L : Déjà, c'est faire une chorégraphie qui me plaît, sinon on peut pas vraiment bien danser et puis ouais, être avec des gens bien.
3. Ch : Et c'est quoi une chorégraphie qui te plaît ?
4. L : Ben une chorégraphie assez technique parce que sinon, c'est pas drôle. Faut pas que ce soit trop simple, faut pas qu'il y ait que des trucs que l'on apprend quand on est débutant. (...) Après, ce qu'on fait avec les trucs de sport c'est pas vraiment de la danse enfin, si parce qu'on bouge, mais... bon après les garçons, ils préfèrent sans doute davantage faire le sport, lier les pauses, voilà que même inventer une chorégraphie. C'est dur d'inventer et c'est pour ça que j'ai appris la chorégraphie sur YouTube. J'ai pas inventé cela aurait été beaucoup trop long.
5. Ch : Est-ce que le rôle du spectateur c'est important pour toi ?
6. L : Ben j'ai déjà fait beaucoup de spectacles et c'était des salles super grandes. Après, j'étais stressée, mais pas comme là. Parce que là, danser devant ma classe, voilà, ils savent aussi pour mon école l'année prochaine et j'étais davantage mal à l'aise...
7. Ch : Mais vos choix, là, c'est pour produire quelque chose sur les spectateurs ?
8. L : Ben après, la chorégraphie de Beyoncé, ça produit quelque chose parce que tout le monde la connaît.

Ici, nous ambitionnons seulement de pointer ce qui semble important pour Laure. Tout d'abord, elle remet en question la place des gestes sportifs simples dans la composition chorégraphique : « il ne faut pas que ça soit trop simple » (tour de parole 4). Plus encore, elle considère que l'apport de gestes sportifs dans une chorégraphie, « ce n'est pas vraiment de la danse » (tour de parole 4). Ce faisant, la simplicité proposée par l'enseignant — inclure des gestes sportifs — n'est pas pour Laure un facteur de réussite. Bien au contraire, elle souligne que, pour elle, la difficulté est d'inventer une articulation chorégraphique répondant aux critères de l'enseignant. Des divergences émergent ici quant aux rapports aux savoirs respectifs de Laure et de l'enseignant.

Par ailleurs, le dialogue permet de saisir l'importance de la « technique ». À la relance du chercheur, « c'est quoi une chorégraphie qui te plaît » (tour de parole 3), Laure n'hésite pas à souligner l'importance de la technique en danse. Sans que l'on puisse connaître exactement ce qu'elle entend par ce terme, il est néanmoins possible d'envisager que le

projet de Laure — réaliser une chorégraphie avec des gestes techniques de danse — est contrarié par celui de l'enseignant — inclure des gestes simples pour que les élèves puissent « accepter le regard des autres » (voir les compétences attendues dans le programme, chap. 3.1). Les gestes que l'enseignant réalise en séance pour exemplifier ses attentes et exigences se heurtent aux mobiles de Laure que l'on voit émerger durant cet entretien : faire de ce cycle Danse une occasion de démontrer devant la classe qu'elle a bien les capacités pour intégrer un établissement proposant des horaires aménagés pour allier scolarité et danse, comme elle le souhaite.

De fait, et pour répondre à certaines attentes de l'enseignant (« provoquer une émotion chez le public », conformément aux compétences attendues dans le programme), Laure a choisi d'apprendre une chorégraphie de Beyoncé (Beyoncé Giselle Knowles) visionnée sur YouTube : « […] la chorégraphie de Beyoncé, ça produit quelque chose parce que tout le monde la connaît » (tour de parole 8). Une sorte de compromis acceptable pour Laure, qui redéfinit ainsi les attentes formulées par l'enseignant, semble s'être dessinée, sans pour autant les défier ou les nier. Cette rupture de contrat didactique peut pour partie s'expliquer par le manque de définition des contenus d'enseignement associés à la symbolisation d'un geste sportif de la part de l'enseignant. La chorégraphie de Beyoncé semble suffisamment « difficile » pour répondre aux attentes de Laure, et dans le même temps, elle a permis au groupe — dans la forme finale de la chorégraphie lors de la séance d'évaluation — d'intégrer des éléments sportifs simples pour satisfaire les exigences des consignes de l'enseignant. Simultanément, cette reprise chorégraphique a contraint les élèves à un effort d'imagination pour insérer des gestes sportifs. Mais jusqu'où peut-on considérer qu'il s'agit là d'une démarche créative associant la production de gestes dansés au service de la traduction intentionnelle d'émotions ? La danse, en tant que discipline artistique, possède des gestes techniques spécifiques qui peuvent structurer la dimension expressive d'une chorégraphie, mais qui peuvent aussi empêcher la démarche créative, comme souvent souligné dans les pratiques scolaires de la danse. Entre reproduction gestuelle, ici potentiellement induite par le choix de partir de gestes sportifs standardisés, et création gestuelle, qui appelle à travailler sur la symbolisation du mouvement, se dessine précisément l'intervention didactique de l'enseignant dans les activités dites expressives.

Les résultats appellent à interroger les possibilités d'élargissement du pouvoir d'agir de l'enseignant en s'intéressant aux façons dont il peut mettre au travail l'interprétation des

programmes tout en interrogeant la fonction que peut avoir l'activité des élèves dans ce travail.

5. Discussion et conclusion

Le cadre méthodologique organisant des liens entre clinique de l'activité et didactique nous paraît pertinent pour interroger les rapports entre les gestes de métier de l'enseignant et les gestes techniques des élèves. Plus encore, l'interdisciplinarité permet d'interpeller les savoirs dans l'action en classe associée à leurs développements potentiels. Si le cadre de la clinique de l'activité permet aux enseignants de questionner leur activité et leur rapport au métier, il ne renseigne que partiellement, pour le chercheur, les dimensions didactiques du métier enseignant. Le regard didactique, envisagé ici à un double niveau, celui de l'analyse institutionnelle de l'APSA Danse (acquisitions définies dans les programmes) et celui de l'analyse microdidactique réalisée *in situ*, ouvre des perspectives d'interprétation qui enrichissent l'analyse psychologique, centré sur l'activité professionnelle. Autrement dit, ce double regard scientifique projette de questionner les possibilités d'élargissement du pouvoir d'agir (Clot, 2018) de l'enseignant en s'intéressant aux façons dont il peut mettre au travail l'interprétation des programmes tout en tenant compte des places que peuvent avoir les élèves dans ce travail.

En effet, les principaux résultats témoignent de l'importance — dans le contexte de ce cycle Danse avec cet enseignant —, de la définition des compétences attendues telles que spécifiées par les programmes de 2008 (qui sont, pour rappel, la référence au moment de notre travail d'intervention/recherche). Dans la mise en place de ses séances et en situation de classe, l'enseignant se réfère explicitement au niveau 1 des attendus en danse. Mais dans l'action de régulation du travail des élèves, nous avons pu repérer que l'enseignant semble parfois embarrassé tant par le manque de spécification des contenus d'enseignement se rapportant aux acquisitions visées que par les réponses des élèves. Les attendus définis par les programmes ne sont plus alors les seules ressources pour agir efficacement auprès des élèves. D'une part, l'enseignant mobilise alors son corps — via la réalisation de gestes sportifs simples — pour illustrer ce qu'il demande aux élèves afin de pouvoir s'impliquer dans la conduite du cycle Danse. D'autre part, ces compétences attendues peuvent entrer en contradiction avec les enjeux de l'enseignement de la danse en milieu scolaire, leurs interprétations par l'enseignant et les préoccupations de certains élèves. Les gestes techniques de la danse, en tant que discipline autonome, pourraient servir de support d'apprentissage. En conséquence, les

attentes de Laure s'exposent à la « simplicité » des compétences attendues par les programmes et par l'enseignant. De plus, l'enseignant, en accord avec les programmes, insiste sur l'importance de présenter une chorégraphie soumise au « regard des autres ». Dans l'activité de Laure, ces deux dimensions —technico-artistique et psychosociale — induisent des conflits qu'elle tente de régler en s'inspirant d'une chorégraphie de Béyoncé, en référence à ses propres pratiques culturelles. Nous rejoignons ici les problématiques didactiques liées à l'importance accordée à la spécificité des enjeux de savoirs référés aux pratiques sociales et culturelles qui les légitiment (Ligozat & Leutenegger, 2012 ; Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat & Flückiger, 2007). A ce titre, les orientations théoriques et méthodologiques relevant des approches comparatistes en didactique, nous semblent pouvoir enrichir nos perpectives d'analyse notamment du point de vue de la description fine des rapports entre activité conjointe et des modalités d'étude des savoirs (Sensevy & Mercier, 2007 ; Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat & Flückiger, 2007).

Au bout du compte, la tâche scolaire proposée par l'enseignant — insérer quatre gestes sportifs simples dans une chorégraphie, en référence au niveau 1 — semble s'opposer aux références chorégraphiques de certains élèves. En s'appuyant sur les prescriptions, sa culture sportive et ses formations en danse, Kaspar tente de réguler, par la réalisation de gestes sportifs, l'interprétation de la tâche par les élèves. En passant de groupe en groupe, il « pioche » également des propositions auxquelles il n'aurait pas pensé. En combinant des moyens multimodaux (parole et gestes), pour parvenir à la fois à expliquer la tâche et à montrer des exemples concrets de gestes sportifs, Kaspar se confronte aux obstacles et aux suggestions des élèves sans être en mesure de les faire évoluer en mobilisant les inducteurs de la danse. C'est donc dans le cours même de son enseignement que Kaspar re-prend ses propositions didactiques.

Mais ce contexte dynamique ne semble pas étayé par un genre professionnel travaillé collectivement. Les dialogues en autoconfrontation simple apparaissent dépourvus de référence au genre. Ce faisant, l'activité de l'enseignant semble alors exposée aux rapports construits ici et maintenant entre ce qu'il a prévu, ce qu'il en fait et ce que les élèves en font. Cette dépendance au contexte ne s'enracine pas vraiment dans une mémoire professionnelle collectivement travaillée ce qui, par une sorte de choc en retour, ne permet pas à cette expérience d'enrichir les attendus génériques. Dans le même temps, les propositions de geste effectuées par Kaspar ne parviennent pas à faire

ressource pour Laure. Ils sont pour elle des contraintes et des obligations qui entravent, dans un premier temps, ce qu'elle cherche à faire.

En conséquence, dans cette situation de classe, nous constatons une sorte de double isolement : i) celui de l'enseignant qui agit sans véritable intercalaire social (Clot & Faïta, 2000) entre lui et les élèves, et ii) celui de Laure (dont on peut supposer qu'il est partagé par d'autres élèves) qui tente d'interpréter la tâche scolaire selon d'autres catégories proposées. Il est alors envisageable de dire que les gestes de l'enseignant, réalisés pour agir sur les productions chorégraphiques des élèves, se frayent des chemins différents de ceux qu'il a envisagés.

En outre, les termes du programme peuvent se révéler potentiellement contradictoires : entre l'élaboration d'un projet chorégraphique et l'utilisation de procédés simples de composition, le statut de but et de moyen n'est pas stipulé. Pris au sens étroit, les programmes précisent avant toutes choses de « composer et présenter une chorégraphie collective ». Les apprentissages moteurs, référés à la question des liens entre gestes sportifs et/ou dansés, seraient alors l'un des moyens de réalisation de cette chorégraphie. Mais pour que certains élèves puissent entrer dans l'activité et supporter le « regard des autres », ils cherchent à faire de l'apprentissage de techniques un but. Du côté de l'enseignant, les critères d'évaluation d'une chorégraphie réussie doivent-ils porter sur les composantes du mouvement chorégraphique collectif, l'enrichissement des gestes simples, la portée émotionnelle ? Autant de questions qui peuvent laisser l'enseignant dépourvu, et ce d'autant plus qu'il n'est pas spécialiste de l'activité Danse.

Au final, nous souhaitons insister sur deux points. Le premier concerne le genre professionnel. Sans « équipement générique », sans reprise collective des attendus des programmes, sans discussion des rapports entre propositions didactiques et réalisations des élèves, les enseignants d'EPS courent probablement le risque de se retrouver isolés en classe, et de ne compter que sur leurs seules ressources personnelles. Les gestes de métier des enseignants se retrouvent alors dépourvus de la gamme des possibles construits par l'histoire collective. C'est même le genre corporel (Fernandez, 2001) de chaque enseignant qui s'expose à une répétition potentiellement nécrosante.

Le second se rapporte au cadre méthodologique. Le dispositif de recherche que nous avons mis en place interroge, pour et dans l'action, les liens entre didactique et clinique de l'activité. La centration sur les rapports entre les gestes de métier et les programmes devait permettre aux enseignants de travailler les discordances entre leurs intentionnalités didactiques et le destin de ses intentions dans l'activité des élèves. Or le dispositif n'a pas

réellement permis de développer la fonction psychologique du collectif, et a donc laissé en jachère les controverses potentielles. Les retours vidéo avec les élèves n'ont pas réussi à être des ressources (Ruelland-Roger & Clot, 2013) pour le développement du dialogue sur les critères de qualité du travail. Les dynamiques subjectives individuelles et collectives que nous avons tenté de provoquer se sont heurtées à de multiples contraintes : la disponibilité des enseignants, la durée limitée de notre travail de recherche, les visées épistémologiques en didactique et en clinique de l'activité. Il convient donc de poursuivre ce travail interdisciplinaire pour que les migrations fonctionnelles (Vygotski, 2003) de l'expérience professionnelle — ce que les enseignants font, ce qu'ils disent de ce qu'ils font, et ce qu'ils font de ce qu'ils disent — permettent de construire de l'objectivité entre enseignants sur des détails de leur activité dont ils ne soupçonnent pas l'importance pédagogique et didactique. Le prolongement de l'analyse clinique par une analyse des enjeux de savoir, à la fois sur le plan institutionnel et sur le plan des rapports entre activité de l'enseignant et celle des élèves, nous semble donc une voie prometteuse pour comprendre certains organisateurs de l'activité enseignante mais aussi leurs développements potentiels.

Bibliographie

Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, *42* (2), 11-24

Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2004). Travail enseignant et apprentissages scolaires. In E. Gentaz & P. Dessus (Sous la dir.), *Comprendre les apprentissages : Psychologie cognitive et éducation* (pp. 155-168). Paris : Dunod.

Bernié, J.-P. (2008). Discussion générale. Le travail sur le geste professionnel : à la recherche du chaînon manquant. In D. Bucheton & O. Dezutter (Sous la dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 237-245). Bruxelles : De Boeck.

Bonnemain, A., Perrot, E., & Kostulski, K. (2015). Le processus d'observation, son développement et ses effets dans la méthode des autoconfrontations croisées en clinique de l'activité. *Activités* [En ligne], *12* (2).

Brière-Guenoun, F (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants* ? Rennes : PUR.

Bucheton, D. (Dir.) (2009). L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés. Toulouse : Octarès.

Chabanne, J-C. & Dezutter, O. (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français, quelle improvisation professionnelle ?* Bruxelles : De Boeck.

Chevallard, Y. (1997). Familière et problématique, la figure du professeur. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, *17* (3), 17-54.

Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. In B. Maggi (Sous la dir.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (pp. 17-39). Paris : PUF.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation & Didactique*, *1* (7), 83-94.

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, *4*, 7-42.

Fernandez, G. (2001). Le corps, le collectif et le développement du métier. Étude clinique d'un geste de métier à la SNCF. *Éducation permanente*, *146* (1), 27-34.

Leplat, J. (2005). Les automatismes dans l'activité : pour une réhabilitation et un bon usage, *Activités* [En ligne], *2* (2)

Ligozat, F. & Leutenegger, F. (2012). Vergleichende Didaktik: Geschichte, Instrumente und Herausforderungen aus einer frankophonen Perspektive. *Pädagogische Rundschau*, *66*, 751-771, Jahrgang, S.Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.

Roger, J.-L. (2007). *Refaire son métier*. Toulouse : Érès.

Ruelland-Roger, D., & Clot, Y. (2013). L'activité réelle de l'élève : pour développer l'activité enseignante. Revue internationale du CRIRES, *1* (1), 20-25.

Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement*, 1, 97-106.

Saujat, F. (2011). L'activité enseignante. In B. Maggi (Sous la dir.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (pp. 241-257). Paris : PUF.

Saujat, F., & Serres, G. (2015). L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et « occupations » : un point de vue développemental. *eJRIEPS*, 34, 4-30.

Schubauer-Leoni, M-L, Leutenegger, F., Ligozat, F. & Flückiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves: les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier (Ed.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51-91). Rennes : PUR.

Sensevy, G. (2010). Notes sur la notion de geste d'enseignement. *Travail et formation en éducation* [en ligne], 5.

Sensevy, G. (2001) Théories de l'action et action du professeur. In Baudouin J.-M. & Friederich J. (Sous la dir.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). Bruxelles : De Boeck.

Sensevy, G., & A. Mercier (2007). Agir ensemble : l'action didactique conjointe. In G. Sensevy & A. Mercier (Sous la dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 187-209). Rennes : PUR.

Tomás, J.-L., & Fernandez, G. (2015). Du pouvoir d'agir aux marges de manœuvre : une proposition pour le développement psychologique des gestes, *Activités* [En ligne], *12* (2).

Vygotski, L. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.

Vygotski, L. (2010). *La signification historique de la crise en psychologie*. Paris : La Dispute.

Vygotski, L. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.

Vygotski, L. (1994). *Défectologie et déficience mentale.* Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Wallon, H. (1949). *Les origines du caractère chez l'enfant.* Paris : PUF.

eJRIEPS Numéro Spécial n°1 Avril 2018

La technologie de l'intervention éducative : une interface entre ergonomie et didactique

Serge Éloi*, Gilles Uhlrich** et Laurent Grillet*

* Université Paris Est Créteil (UPEC), Laboratoire LIRTES, EA 7313, France

** Université Paris Sud, Université d'Orléans, Laboratoire CIAMS, EA 4532, France

Résumé

Dans le cadre d'un travail de réflexion concernant la caractérisation des recherches technologiques sur les PPSA[2], il semble aujourd'hui indispensable de les situer au regard des travaux en ergonomie et en didactique afin d'en déterminer les périmètres respectifs. Nous sommes engagés depuis des années dans l'analyse de l'efficacité des activités de formation en sport proposées par différents acteurs. Cette position interroge, selon une logique ergonomique, les dispositifs de formation tels qu'ils sont proposés aux apprenants tout en s'intéressant à l'activité de l'intervenant qui le fait fonctionner. Mais cette opération ne se réalise que si l'intervenant dans une logique didactique, adapte la pratique par les contenus d'enseignement qu'il propose au regard des besoins des pratiquants. Par cette action, il exploite alors le caractère incertain des dispositifs de formation et accepte la nécessaire émancipation du pratiquant pour qu'il se développe. Nous montrons ici que la démarche technologique par la mobilisation articulée des concepts de registres de technicités, de facettes et d'artefacts permet au chercheur d'interroger cette activité singulière de l'intervenant au croisement de l'ergonomie et du didactique.

Mots clés : Approche technologique, registre de technicité, facettes, artefact, caractère incertain, émancipation.

Introduction

Quelle idée curieuse que de vouloir discuter de la pertinence d'un lien, *a priori* hypothétique, entre ergonomie et didactique. En quoi ces deux disciplines peuvent trouver un intérêt à se scruter, à se comparer, voire à partager ? Au premier abord, rien ne laisse envisager qu'une telle collaboration puisse aboutir à de quelconques résultats. Pourtant,

[2] Pratique Physique Artistique et Sportive

en portant notre regard au-delà des lieux communs, il semble bien que ce rapprochement puisse bénéficier aux deux postures. Nous voulons montrer ici que la mise en perspective de cette confrontation peut être matérialisée au travers de la démarche technologique. Nous aborderons dans ce texte le cas spécifique des Pratiques Physiques Sportives et Artistiques (PPSA).

1. L'ergonomie : quelle ergonomie ?

La définition adoptée par l'Association Internationale d'Ergonomie (IEA) est la suivante :

« L'ergonomie (ou Human Factors) est la discipline scientifique qui vise la compréhension fondamentale des interactions entre les humains et les autres composantes d'un système, et la profession qui applique principes théoriques, données et méthodes en vue d'optimiser le bien-être des personnes et la performance globale des systèmes ». Il ne s'agit pas ici de discuter du bien-fondé de cette définition mais de remarquer que l'ergonomie peut être en même temps une discipline scientifique et une profession. Cette particularité nous amène à pointer le caractère pragmatique du point de vue ergonomique.

1. 1. Ergonomie constructive - ergonomie progressiste ?

Certains spécialistes de la discipline apportent cependant quelques nuances à la définition de principe. Pour Falzon, le champ d'action de l'ergonomie doit s'étendre aux dimensions humaines qu'elles soient physiques, cognitives ou psychiques autant qu'à des secteurs tels que la conception, la production industrielle, les systèmes de santé, les services, les bureaux d'étude, etc. (Falzon, 2004). « Concevoir des situations de travail participant au développement professionnel est ainsi devenu un enjeu majeur et essentiel de l'ergonomie » (Falzon, 2013 ; cité par Villemain et Lémonie, 2014, p. 26). Vu sous cet angle, l'ergonomie ne se contenterait pas d'assurer la force de production au service d'un rendement du travail, « de prévenir les risques (accidents, maladies), de minimiser la fatigue (liée au métabolisme de l'organisme, à la sollicitation des muscles et des articulations, au traitement de l'information, à la vigilance), de créer les conditions d'un travail satisfaisant » (Falzon, 1996, p. 234). Elle contribuerait aussi à la santé du travailleur. La santé, c'est justement l'un des grands enjeux actuels des pratiques physiques et/ou sportives. Mais comme le pointe Falzon pour le champ d'action de l'ergonomie, l'appréhension de la santé dans le cadre des PPSA peut s'envisager selon deux prismes. Nous pouvons distinguer les prescriptions institutionnelles ; la santé qui

s'entretient par la pratique physique comme la condition de bon fonctionnement de l'individu dans son environnement professionnel. Dans cette perspective, les textes officiels de l'éducation physique et sportive dans le système scolaire invoquent la construction d'une « compétence générale » des élèves qui serait, « entretenir sa santé par une activité physique régulière » (BO n°11 du 26 novembre 2015, relatif au collège, cycle trois et quatre du collège). L'autre perspective plus ambitieuse qui considère la construction de la santé par une activité dans les PPSA comme un facteur de développement du pratiquant. Précisions ici quelques conséquences de cette caractérisation de la santé dans le cadre de l'ergonomie selon un double prisme.

1. 2. Santé et performance sont-elles compatibles ?

Falzon défend l'hypothèse que santé et performance sont indissociables : « la santé est une condition de la performance et réciproquement la performance est une condition de la santé » (Falzon & Mas, 2007, p. 732). Il rejoint Clot (1999) qui évoque le « travail empêché » pour défendre l'idée selon laquelle la performance est une source de satisfaction, que le désir de « faire bien » est souvent entravé et que c'est cette entrave qui finit par générer de l'insatisfaction ou du stress. Clot aime à citer la formule de Canguilhem qui postule que : « Je me sens bien dans la mesure où je me sens capable de porter la responsabilité de mes actes, de porter des choses à l'existence et de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi » (Canguilhem, 2002, p. 68).

2. Le débat « santé et PPSA »

Le concept de santé instrumentalisé ces dernières années par le ministère des sports (cf. loi Fourneyron) se focalise sur des visées utilitaires. On peut y repérer un discours idéologique de la santé sous-tendu par la volonté politique de réduire au plus juste les dépenses qui lui sont liées. On peut aussi y voir la volonté de maintenir l'outil de production à son niveau le plus efficient. Cette remarque peut sembler extrêmement polémique mais nous soutenons qu'elle a toute sa place dans notre débat épistémologique. Dans l'idéologie actuelle qui tend à justifier les actions ministérielles en faveur de la prescription de séances d'activités physiques par les médecins, deux argumentaires récurrents reviennent dans le discours politique :

- Il faut se maintenir en bonne santé pour coûter le moins possible à la société (réduction du déficit de la sécurité sociale).

- Il faut se maintenir en bonne forme pour pouvoir être productif (au-delà de la « maintenance » de l'outil humain de travail s'est développée une rhétorique relative à la lutte contre l'absentéisme).

Tout le monde pourrait s'en féliciter à la nuance importante qu'ici, la dimension culturelle du sport comme fait social est niée.

2. 1. Santé et PPSA : culpabilisation et prescription

Il nous faut décrypter le discours politique qui justifie la mise en place des dispositifs qui voient le jour depuis quelques années. Nous rappelons que la Ministre Fourneyron a mis en place le « sport sur ordonnance ». Dans le cadre du parcours de soins des patients atteints d'une affection de longue durée, le médecin traitant peut prescrire une activité physique adaptée à la pathologie, aux capacités physiques et au risque médical du patient[3].

Quelle lecture peut-on faire de ce type de mesure ?

2. 1. 1. De la culpabilisation…

Un discours se développe de plus en plus qui tend à expliquer que les problèmes qui nous affectent seraient dus à notre négligence. Nous fumons trop, nous mangeons mal, nous buvons sans modération, nous ne bougeons pas assez. Nous sommes nous-mêmes les coupables de tous nos maux.

Cependant, les statistiques[4] sur les conditions de travail, même si elles se sont relativement améliorées depuis 50 ans, sont stupéfiantes. Cinq cents personnes meurent tous les ans au travail en France. Et si le nombre d'accidents du travail diminue pour les hommes (-28,6 %) il est en forte progression pour les femmes (+ 28 %). On compte 624.625 accidents du travail pour l'année 2015. Dans le même temps, les maladies professionnelles reconnues ont augmenté de 110,4 % entre 2001 et 2015. Ici encore, ce sont les femmes qui sont les plus impactées (+ 155 %). Malgré ces chiffres stupéfiants, les pouvoirs publics ne pointent le doigt que vers un seul coupable : les salariés.

Ce serait donc une mission de santé publique que de nous rééduquer.

Pourtant, nous passons au minimum 7 heures par jour au travail, auxquelles il faut ajouter le temps de transport (68 minutes en moyenne en région parisienne). À titre d'exemple,

[3] Décret n° 2016-1990 du 30 décembre 2016 relatif aux conditions de dispensation de l'activité physique adaptée prescrite par le médecin traitant à des patients atteints d'une affection de longue durée

[4] Statistiques 2015 de sinistralité au travail des salariés - Caisse Nationale de l'Assurance Maladie des Travailleurs Salariés (CNAMTS).

une hôtesse de caisse dans un supermarché peut manipuler jusqu'à une tonne de produits par heure. Mais pour la maintenir en bonne forme, il lui faudrait pratiquer une activité sportive après sa journée de travail.

2. 1. 2. …À la prescription

Dans ce contexte, n'est-il pas injuste de montrer du doigt ceux que la maladie touche plus que d'autres ? À quel résultat cela peut-il aboutir sur ceux qui pâtissent de ces conditions de vie et subissent en plus une obligation qui ne font qu'alourdir leur quotidien ? Quel sens peut avoir une injonction ministérielle aux problèmes de santé ressentis par les malades ?

Car la santé, ce n'est pas produire du mouvement. « Je me sens bien dans la mesure où je me sens capable de porter la responsabilité de mes actes… » (cf. ci-dessus).

Les pratiquants doivent donc se trouver en posture de porter la responsabilité de leurs actes en toute conscience et bien sûr, sans conséquence tragique pour leur intégrité physique ou mentale. Mais ces pratiques, pour susciter un investissement parfois important, doivent relever d'un enjeu accepté.

2. 2. Loin du discours idéologique : les PPSA comme facteur de développement

Nous pensons que les PPSA sont un domaine où les prises de responsabilités sont « endossables » à la condition que les enjeux restent symboliques. Jeu l'avait bien compris lorsqu'il écrivait : « Création collective, instinctive, continue, dynamique grandiose de l'imaginaire, le sport traverse avec assurance l'histoire des peuples et n'a pas été inventé, au cours des âges, sur décision des princes ou recommandation des philosophes. Il est vivant, populaire, spontané. Il est émotion. Il est passion » (Jeu, 1977, p. 9). Pour une erreur de décision, on évoque un mauvais choix tactique. Mais il peut être sans conséquence car au cours de la rencontre sportive, d'autres choix pourront être faits. C'est un lieu où la dimension fantasmagorique doit être préservée. On parle de mort symbolique en cas de défaite. On parle de résurrection quand l'équipe qui est menée au score retourne la situation *in extremis* à la fin du temps réglementaire. Ici encore la symbolique.

Caillois soulignait aussi que notre adhésion à telle pratique est sous-tendue par des attitudes humaines fondamentales. Dès 1958, il réalisait le projet de catégoriser les jeux : « je propose à cette fin une division en quatre rubriques principales selon que, dans les jeux considérés, prédomine le rôle de la compétition, du hasard, du simulacre ou du vertige. Je les appelle respectivement *Agön, Alea, Mimicry* et *Ilinx* » (Caillois, 1958/2009,

p. 47). Cette classification renvoie à nos émotions, à nos ressentis et donc à un investissement volontaire dans ces pratiques.

Pratiquer, ce n'est donc pas s'agiter. C'est investir un espace social dans lequel chaque individu un rôle à jouer. Et c'est bien cette dimension métaphorique que l'intervenant doit faire valoir auprès des pratiquants. Encore faut-il que les disciplines proposées rendent crédibles les postures que les acteurs du jeu aiment à prendre. Ici, on ne peut pas faire semblant sous peine de l'apparition d'un désintérêt total et à terme d'un abandon de la pratique. Jeu relevait déjà en 1977 que « pour beaucoup cependant, tout doit servir à quelque chose et le sport effectivement dans une partie de ses attitudes n'échappe pas à l'obsession utilitariste… On a donc perdu de vue le caractère héroïque et sacré, la dimension symbolique de l'effort. On ne retient que l'intérêt pratique, militaire, médical, hygiénique, éducatif, que sais-je ? On fait du sport utile » (Jeu, 1977, p. 55).

La pratique ne peut perdurer que si le couple « sens – responsabilité » reste en mouvement et il apparaît bien que l'un des moteurs de ce mouvement soit l'enjeu. Il ne peut y avoir responsabilité que s'il y a enjeu, que dans la mesure où le pratiquant se sent capable de porter la responsabilité de ses actes. Le sens de ses actions doit rester premier et par la même, la capacité de se construire des espaces d'initiatives et de liberté. C'est en recherchant cette posture du pratiquant que l'intervenant va donc interroger les PPSA.

3. Le didactique et le problème des références dans l'enseignement des PPSA

Dans le domaine des PPSA, contrairement à la chimie ou à la physique, il n'y a pas de savoir savant, pas d'équivalent du théorème de Pythagore ou du théorème de la poussée d'Archimède. Certes, certaines pratiques peuvent être éclairées par ces sciences d'appui mais il n'existe pas de théorème de la bonne passe, ou d'axiome du démarquage. Du coup dégager ce qui est du savoir « incontournable » et ce qui relève du plus « accessoire » est un véritable travail didactique qui n'est pas sans poser de problèmes lorsqu'il s'agit d'enclencher le processus de transposition didactique c'est-à-dire, le processus qui permet de passer d'un savoir savant en un savoir à enseigner (Chevallard, 1985).

3. 1. Les PPSA : des pratiques sociales avant tout

Pour trouver une issue à ce problème Martinand (1981 ; 1986) a proposé de parler de pratiques sociales de référence. La transposition didactique ne peut donc pas consister à

transformer les savoir savants en savoir à enseigner. Il faut procéder à un travail de modélisation précédent toute transposition didactique dans le domaine des PPSA.

3. 1. 1. Qu'est-ce que modéliser ?

Modéliser, c'est produire des connaissances utiles à l'intervention (Martinand, 1987).

La démarche de modélisation se situe pleinement dans une perspective technologique car elle nécessite :

- de partir de la pratique pour retourner à la pratique
- de prendre en compte la complexité des activités réelles
- de produire de nouveaux concepts permettant de caractériser des situations typiques
- de permettre d'énoncer des règles d'efficacité.

Or, les PPSA sont des pratiques sociales.

Elles s'organisent au sein de structures sociales plus ou moins normalisées (clubs, comités, ligues, fédérations, fédérations internationales, ligues professionnelles…). Elles se sont développées au cours du temps constituant pour les secteurs de l'enseignement, de l'entraînement et de l'animation, des pratiques de référence. Dans certains secteurs des activités humaines, lorsqu'il y a absence de savoirs savants, les pratiques sociales constituent les références permettant de déterminer les savoirs à enseigner.

3. 1. 2. Non pas une, mais des références

Se pose alors la question de la référence car ces pratiques sociales ne sont pas monolithiques. Elles peuvent varier en fonction des lieux où elles se déroulent, des pratiquants qui s'en emparent et de leur expression plus ou moins « sauvage » (hors cadre officiel). Le basket en est un bel exemple puisque l'on peut dénombrer au moins 3 pratiques sociales distinctes. On peut faire référence au basket fédéral qui s'appuie sur un règlement européen. Le Basket Américain, très visible sur les chaînes sportives, a ses propres règles et constitue une autre forme de pratique. Cela nécessite donc pour chaque instance représentative de ses deux formes de jeu de se mettre d'accord lorsque des compétions mondiales doivent être organisées (championnat du monde, jeux olympiques) car la compétition doit se dérouler avec un règlement commun. Et puis, il y a le basket des « playgrounds » qui se joue dans les quartiers, au pied des immeubles. Cette multiplicité des pratiques peut être également relevée pour le volley-ball où des contextes très différents peuvent être observés. Chacun connaît le volley-ball « traditionnel » qui se pratique en intérieur et en 6 contre 6. Mais le beach-volley qui se joue sur la plage en 2 contre 2 est aussi au programme des jeux olympiques. Il existe par ailleurs un

championnat de France officiel de volley de plage en 3 contre 3. On peut aussi évoquer les tournois estivaux où les amateurs s'affrontent en 3 contre 3 ou en 4 contre 4 tout le long du littoral voire, sur le champ de Mars, à Paris. De la même façon, on peut relever que le rugby peut se jouer à 15, à 13 ou à 7. Et que dire de la danse ?

3. 2. La transposition didactique : un processus en question

Il n'existe donc pas une pratique sociale de référence mais des pratiques sociales de référence. Comment choisir alors telle forme de pratique plutôt que telle autre et pour quel contexte de l'intervention éducative (enseignement, entraînement, animation) ?

3. 2. 1. Les problématiques liées à la transposition didactique

- ***Rapport entre pratiques familières aux apprenants et pratiques de référence***.

L'un des arguments qui préside à ce choix s'appuie sur le fait que certaines formes de pratiques sont plus adéquates pour faire entrer les élèves dans les logiques de ces disciplines sportives ou artistiques. On peut imaginer que les élèves d'un quartier sensible pourraient être plus enclins à entrer dans la danse par le hip hop plutôt que par la danse classique.

- ***Écart entre technicité dans la référence choisie et contenus des disciplines scolaires***.

Le problème soulevé ici est celui de la légitimité de la référence, c'est à dire de son adéquation avec les représentations des pratiquants à qui l'on dit qu'ils vont faire du basket, du rugby ou de la danse. Martinand souligne que « le problème pour le didacticien est celui de l'authenticité par rapport à cette pratique » (Martinand, 1981, p. 154). Comment transposer les pratiques sans les dénaturer ? Est-il primordial de viser l'enseignement des technicités les plus évoluées qui sont souvent celles du plus haut niveau ?

- ***Relation entre sens des pratiques et sens des apprentissages***.

Cela nous renvoie à ce qui fait sens chez le sujet qui s'investit dans ces pratiques. Ici encore, il s'agit de jouer sa vie sans risquer de la perdre. L'intervenant doit alors préserver des enjeux subjectifs forts dont les conséquences objectives sur l'intégrité physique et mentale des pratiquants seront sans effet. Le seul effet recherché ici est celui qui va provoquer l'adhésion des pratiquants à la pratique de référence choisie, la possibilité de faire le premiers pas, quitte à évoluer ensuite vers une autre pratique, une autre référence.

Toutes ces problématiques renvoient en fin de compte à la question de la transmission. Le problème du didacticien peut se résumer ainsi : Qu'est ce qui est digne d'être enseigner ? Qu'est-ce qui a une valeur culturelle ? Que doit-on transmettre ?

C'est-à-dire :

- qu'est-ce que l'enseignement public se doit de transmettre aux citoyens de demain ?
- Qu'est-ce que les futurs citoyens doivent appréhender du secteur des PPSA pour être des contemporains actifs ?

3. 2. 2. Modélisation et essence

Une voie de réponse tient dans ce que nous avons appelé l'essence des pratiques (Éloi & Uhlrich, 2001). L'effort de modélisation nécessaire en vue d'une transposition didactique maîtrisée doit mettre à jour l'essence de ces pratiques, leurs rapports, c'est-à-dire, au sens du matérialisme dialectique, une « relation entre des termes essentiellement déterminés l'un par l'autre et par l'unité qu'ils constituent » (Sève, 1980, p. 704). Ici débute le travail de modélisation qui se doit d'expliciter les relations dialectiques qui organisent les éléments qui constituent les pratiques. Par exemple, les sports collectifs ne devraient être envisagés que par la prise en compte du rapport attaque-défense. Pour sa part, l'escalade devrait être appréhendée au travers de son rapport risque-sécurité. La transposition didactique est donc au cœur de nombreuses problématiques. Elle relève de la non-linéarité. Il n'y a pas d'automatisme entre enseignement et apprentissage. On ne peut donc faire fi de la complexité inhérente à la transmission-appropriation des savoirs. Le contexte de l'enseignement-apprentissage doit alors être envisagé comme un système complexe.

3. 2. 3. La complexité inhérente au didactique

La multiplicité des composants qui interagissent dans une action de transposition didactique c'est-à-dire, ce qui est relatif aux contenus, aux intervenants et aux pratiquants d'une part, mais aussi, à la diversité des interrelations qui lient ces composants d'autre part, ne sont que quelques-unes des caractéristiques plus ou moins visible de la « didactique du volley-ball » ou de la « didactique de la danse ». Rien n'est écrit pour toujours et rien n'est immuable dans ces systèmes complexes car une autre dimension déterminante de la complexité est l'imprévisibilité potentielle des diverses conduites au sein du système. « La notion de complexité implique celle d'imprévisible possible, d'émergence plausible du nouveau et du sens au sein du phénomène que l'on tient pour complexe » (Le Moigne, 1999, p. 3). Une modélisation est donc un système vivant qui

nécessite des remises à jour perpétuelles et qui est susceptible de produire « une *génération spontanée* de propriétés du tout qui n'appartiennent en rien aux parties alors même que l'on ne veut le penser que comme étant le tout-des-parties » (Sève, 2005, p. 126). C'est ce paradoxe que l'on appelle l'émergence. Mais la plupart du temps, l'émergence est vue comme l'apparition magique d'une qualité nouvelle que l'on ne sait expliquer. C'est l'une des spécialités des tenants des théories de l'action située que de nous dire que tout vient au sujet, le monde lui apparaît, la solution émerge. Il y a là un abus de langage, une sorte de mystification qui amène le chercheur à ne se questionner que sur les choses, là où les solutions se trouvent dans le rapport des choses entre elles. Comme le souligne Sève : « en tout domaine, le niveau le plus profond est de l'ordre non de la chose mais du rapport » (Sève, 2005, p. 129). Il nous faudra donc suivre le précepte de Boileau, « cent fois sur le métier remettez votre ouvrage » pour comprendre ce qui émerge et d'où cela émerge en fonction des secteurs d'intervention, des disciplines sportives abordées ou des publics concernés.

3. 2. 4. Ergonomie et didactique : quel lien ?

À ce stade de notre exposé, il nous paraît nécessaire de synthétiser l'argumentaire exposé précédemment qui s'appuie sur des concepts et définitions d'auteurs des champs de l'ergonomie et de la didactique. Pour notre part, l'ergonomie doit se préoccuper d'analyser le facteur humain dans des activités où des opérateurs sont au cœur du dispositif de production au sens large (matériel, de service, culturel, etc.). Cette préoccupation nécessite de recouper les dimensions physiques, cognitives et psychiques dans des secteurs aussi variés que la conception, la production, les services, les systèmes de santé, l'intervention éducative, les pratiques sportives, etc. Plus encore, l'ergonomie se fixe comme objectif d'analyser les savoirs, de les améliorer, de participer au confort des humains engagés dans leurs activités de production, de concevoir des situations de travail participant à leur développement professionnel, de favoriser leur performance et dans le même temps, de s'assurer de leur état de santé.

De son côté, la didactique se doit de participer au travail de modélisation des pratiques sociales. Elle doit décider des contenus à transmettre (philosophie, politique, éthique, etc.), construire les curriculums de formation (programmes scolaires), organiser les dispositifs (prescriptions, critères d'évaluation, contrat didactique, etc.), donner du sens à l'engagement des pratiquants quels que soient les secteurs de pratiques (enseignement, entraînement, animation) en reliant les contenus d'enseignement aux pratiques culturelles qui les légitiment.

Ergonomie et didactique semble donc situées sur des planètes différentes. L'ergonomie se doit de transformer les conditions concrètes de l'exercice du métier. La didactique a pour objet de mettre en adéquation le système de formation et la population concernée. L'articulation ergonomie-didactique semble donc peu probable sauf à considérer que ce sont les problèmes de mise en action des solutions envisagées, les mises en œuvre permettant de passer du « pensé » au « pragmatique » qui peuvent former une passerelle entre les deux disciplines. C'est ici que la technologie intervient pour jouer ce rôle de passerelle.

4. La démarche technologique : un pont jeté entre ergonomie et didactique

La démarche technologique est motivée par le désir de résoudre des problèmes. Elle s'attache à produire des connaissances pragmatiques en interpellant les modèles théoriques.

Pour Staudenmaier (1988), le savoir technologique est un style de connaissances propre et particulier intégrant des concepts scientifiques, des données spécifiques, des théories distinctes des sciences et du savoir-faire. Dans le domaine des STAPS, cette posture a permis d'associer à des concepts scientifiques clefs (moment d'inertie, accélération, forces, temps de réaction, etc.) des données casuelles (apparitions d'évènements inattendus, manipulations d'informations, mises en œuvre de combinaisons de jeu, etc.) et des habiletés techniques (qui relèvent du domaine de la création technique). La technologie dont les situations typiques relèvent d'une démarche pragmatique n'occulte pourtant pas les concepts scientifiques. Elle s'en empare pour proposer des solutions. Elle les interpelle lorsque ce qui est réalisé ne trouve pas encore d'explication scientifique. La technologie prend en considération les problèmes de terrain qui constituent en même temps, le point de départ de la démarche et les obstacles qu'il faudra franchir, soit en mobilisant les connaissances scientifiques, soit en mobilisant du savoir-faire, de l'ingéniosité ou de la malice. La démarche technologique ne peut se développer que dans le respect de la complexité inhérente aux activités humaines car le terrain reste son juge de paix.

La démarche technologique se concrétise en cours de recherche par un affinement et une évolution de ses outils (méthodologie, dispositif, artéfacts…) et donc par une succession d'essais techniques qui permettent d'expérimenter, d'affiner puis de concrétiser les solutions à mettre en œuvre. Cette dynamique amène le pratiquant à vivre des situations qui ont du sens et offrent des espaces d'initiatives, l'intervenant étudie les

PPSA dans le but d'adapter ses dispositifs et ses contenus, le chercheur interroge la pertinence du dispositif au regard de l'activité déployée par l'intervenant et les pratiquants. Pour toutes ses raisons, la démarche technologique semble être en position de faire le lien entre ergonomie et didactique.

4. 1. Soubassements théoriques

Dans le cadre de recherches technologiques, nous travaillons en nous inspirant de la méthode instrumentale en psychologie de Vygotsky (1931/2014). Pour lui, il existe des « outils » ou « instruments » psychologiques qui organisent des « techniques intérieures » (ex : routines de réflexions, outils mnémotechniques, schémas tactiques). Il considère alors que ces instruments psychologiques sont pour l'individu des constructions artificielles orientées vers la maitrise de son travail (ex : le langage, la numération, les schémas). Dans le processus comportemental du formé, l'instrument transforme le cours de l'activité en déterminant la forme de son travail. Il crée artificiellement les conditions d'une modification de fait des « modes de faire ». Les comportements sont alors « d'essence artificielle ». Ils ne sont pas innés et n'émergent pas sans raison. Ils sont ancrés dans une réalité historique et sociale. C'est en ce sens que Vygotski évoque le développement d'un individu dans une perspective historico-culturelle.

4. 2. La démarche technologique : un projet d'intervention

Cette prise en compte de la méthode instrumentale en psychologie amène à penser les conditions pour apprendre. L'intervenant éducatif a pour mission de créer des contextes artificiels qui permettent aux sujets de percevoir les motifs de leur action, de repérer les éléments les plus significatifs de la situation et de se construire des instruments psychologiques. Pour le chercheur, C'est dans cette dynamique que la recherche technologique se place. Elle interroge l'efficacité des dispositifs mis en place dans les PPSA par les intervenants éducatifs au regard des apprentissages réalisés par les élèves. La technologie est donc 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, 2005). Dans la dynamique des PPSA, la démarche technologique structure les projets d'intervention quel que soit leur secteur d'application (enseignement, entrainement, animation). Se pose alors la question générale de l'interrogation de la formation des techniques. Nous avons ces dernières années (Éloi & Uhlrich, 2011 ; 2013 ; 2014 ; Uhlrich & Éloi, 2016) présenté une perspective qui vise à dépasser une vision techno-centrée de la technique. Il convient d'abandonner l'idée qu'une simple mobilisation de la bonne forme corporelle permettrait, par une application mécanique, de résoudre les

problèmes complexes portés par les PPSA. Nous mobilisons le concept de technicité (Combarnous, 1984) qui lie habileté corporelle et motif d'agir du pratiquant. Nous y associons la notion de registre de technicité (Éloi & Uhlrich, 2011) qui vient caractériser des éléments techniques en les regroupant autour de modes de fonctionnement. « La notion de technicité et ses composantes apparaissent aujourd'hui insuffisantes pour penser la construction et l'évolution des disciplines. C'est pourquoi dans la dernière période, à la fois pour la didactique des activités physiques et sportives et pour la didactique des sciences et de la technologie, j'ai proposé la notion de registres de technicité » (Martinand, 1994, p. 69). Ainsi, le technologue n'envisage pas le geste sportif dans son acception simpliste, il pense la technicité au filtre de registres.

4. 3. Registres de technicité dans les PPSA et points de vue des sujets

Dans le domaine des PPSA, la technicité peut s'exprimer selon différents registres. Nous avons distingué (Uhlrich, Éloi & Bouthier, 2011) le registre de maîtrise qui correspond aux techniques mobilisées, le registre de lecture qui correspond à la capacité d'interpréter ce qui se déroule dans la pratique, le registre de transformation qui porte davantage sur la prise en compte d'évolution ou d'innovation réalisées dans la pratique et enfin le registre de participation qui envisage de s'engager dans tous les autres rôles qui font la pratique (arbitre, juge, entraîneur, etc.).

Cette énumération (non exhaustive) des registres ne prend toute sa valeur que lorsqu'on l'envisage comme un système articulé. Cette vision organisée des techniques s'accompagne d'un autre filtre d'analyse. Les registres sont à interroger du point de vue du pratiquant lorsqu'il est engagé dans l'action, mais aussi du point de vue de l'intervenant éducatif qui fait fonctionner des dispositifs dans lesquels sont plongés les pratiquants. Il semble également nécessaire de prendre en compte le point de vue du formateur de formateur qui met en place des dispositifs qui orientent les futurs intervenants éducatifs dans l'élaboration de situations didactiques. Et se décalant de l'ensemble de ces positions, il reste à envisager le point de vue du chercheur qui va interroger chacun des points de vue précédents ou les interactions entre les uns et les autres. Chaque registre peut être envisagé selon ces différents points de vue. Au lieu de « découper » la complexité de l'action sportive, le technologue envisage en les croisant, prise en considération d'un registre et prise en compte d'un point de vue. Mais ce n''est pas le seul filtre d'analyse de l'activité du couple intervenant-pratiquant que le technologue peut mobiliser. Il interroge aussi ce que l'apprenant construit en tenant

compte de ce que l'intervenant vise. Le chercheur analyse alors les facettes du pratiquant qui sont mises à contributions.

4. 4. Les facettes de l'action sportive

Bouthier, depuis plusieurs années (Bouthier, 1984, 1988,1993) défend l'idée que tout individu engagé dans les pratiques sportives, mobilise des « facettes » de sa personne. Sans prétendre à l'exhaustivité, il précise que le sportif engage lors de ses réalisations son potentiel athlétique, focalise sa vigilance afin de prendre les décisions les plus pertinentes tout en tentant de se maitriser émotionnellement. Il parle de facettes car il envisage la métaphore de « la boule à facettes » qui est éclairée par un projecteur. Ce « coup de projecteur » qui éclaire « la boule à facette », c'est celui des valeurs et des motifs d'agir du sujet qui s'engage dans l'action. Cet éclairage montre que l'individu va toujours privilégier une des facettes dans sa réalisation. On dit souvent d'un jeune joueur de rugby qu'il sait « lire le jeu » ou d'un tennisman qu'il est « stable émotionnellement », etc. En changeant de point de vue, l'intervenant éducatif va lui aussi cibler la facette prioritaire par laquelle il va tenter de faire progresser ses pratiquants. Par exemple, l'enseignant sait que lorsqu'il engage des débutants dans la pratique du rugby, il va lui falloir tenir compte principalement de la dimension émotionnelle vécue par les sujets. L'unité-totalité-complexité des différentes facettes de l'action sportive mobilisées à la fois en tension et en synergie constituent le gisement des savoirs et des pouvoirs de l'agir des PPSA. C'est un objet technique culturel. Or, c'est une représentation dynamique des facettes en interaction qui s'épaulent et s'influencent mutuellement qu'il faut envisager.

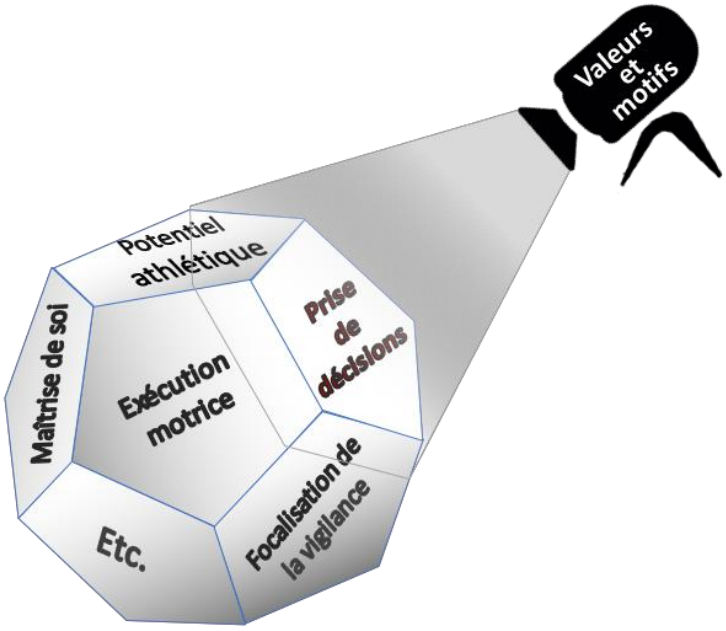


Figure 2. Les facettes de l'action sportive à partir des propositions de Bouthier (2014).

5. La démarche technologique en STAPS

Cette démarche tient en quatre points : une visée, une méthode, des connaissances et des propositions.

5. 1. Une visée

En récupérant des données sur le terrain dans la situation de l'action sportive, l'objectif est toujours de créer les conditions d'une proposition utile pour les pratiquants ou les intervenants. Il s'agit donc de ne pas seulement en rester au plan des conclusions scientifiques mais bien d'envisager des dispositifs et de modes d'agir dont la recherche technologique a prouvé sa pertinence sans standardiser les résultats qu'ils peuvent générés. Dans cette logique, les recherches technologiques prennent inévitablement en compte la complexité de l'action sportive. L'une des principales conséquences de cette perspective est qu'il faut accepter qu'il n'y ait pas de réponse définitive, ce qui peut perturber le chercheur.

5. 2. Une méthode : Alimentation des registres de technicités par l'usage d'artéfacts

La démarche technologique cherche à valider des résultats par la proposition d'essais techniques. L'étude se construit en fonction de la récupération des données utiles pour l'intervention. Pour catégoriser les attendus des recherches technologiques sur les PPSA, nous utilisons le filtre discriminant des registres de technicité (maîtrise, lecture, transformation ou participation) dans leurs interactions. La nécessité de caractériser les travaux amène à spécifier un registre principal et un ou plusieurs registres associés (Éloi, Uhlrich, 2014). Ainsi, le chercheur qui s'intéresse à la mobilisation des techniques du pratiquant en volley-ball va dans le dispositif mis en place, investiguer le registre de maitrise des joueurs. Pour autant, il ne peut dissocier cet aspect principal de son registre de lecture. Penser la technicité, c'est aussi prendre en compte la lecture des trajectoires de balle. La perspective technologique envisage le fonctionnement du sujet (pratiquants, intervenant, formateur de formateur, chercheur) dans sa relation aux « outils techniques » qui l'entourent. Dans le cadre des PPSA, nous pouvons distinguer des outils d'aménagement du milieu (les plots, les couloirs ou lignes d'eau en natation, etc.). Ils peuvent aussi prendre la fonction d'aide à la réalisation (le plan incliné en gymnastique, les planches en natation). Ils sont encore des outils d'observation (la grille d'observation, la vidéo, le logiciel statistique, etc.). Nous avons depuis de nombreuses années dépassés

cette représentation figée de ce que sont les outils techniques pour envisager ces éléments comme des artefacts (Éloi & Uhlrich, 2011 ; 2014 ; Uhlrich, Éloi & Bouthier 2011 ; Uhlrich, 2005). Cette distinction marque volontairement le passage d'une vision techno-centrée à une vision anthropo-centrée. Dans cette dynamique, nous caractérisons l'artefact comme un incident volontairement introduit dans l'activité du sujet en vue de provoquer son activité et de développer ses compétences. La relation entre l'artefact et l'humain est interrogée au prisme de la genèse instrumentale (Rabardel, 1995). Nous interrogeons alors l'influence qu'exerce l'artefact sur l'activité du sujet mais en retour, nous prenons en considération ce que réalise le sujet pour transformer l'artefact. Ce rapport à l'artefact vaut pour le pratiquant comme pour l'intervenant. La spécificité technologique associe ainsi un aspect ergonomique (prise en main ou mise à sa main de l'artefact) qui met en évidence le didactique. La démarche technologique adopte le chemin inverse lorsque les contenus à proposer interrogent l'efficacité des dispositifs.

5. 3. Des connaissances construites à l'aide des dispositifs

Les recherches technologiques visent à élargir les procédures d'action des pratiquants et des intervenants éducatifs en envisageant une évolution des techniques. C'est donc en tenant compte des points de vue des acteurs (pratiquant, intervenant éducatif ou formateurs de formateur) voire dans leurs interactions que nous envisageons ces connaissances. Ainsi, nous avons pu montrer que dans le cadre de l'observation d'un match de rugby à 7, un futur intervenant éducatif construit sa technicité de lecture en décrivant les évolutions des états d'équilibre et de déséquilibre entre l'attaque et la défense (Uhlrich & Éloi, 2016). Nous faisons l'hypothèse que le futur intervenant éducatif capable de mieux lire le jeu des pratiquants, alimente en retour sa capacité à apprécier les situations lorsqu'il reprend lui-même le point de vue du pratiquant. Cette problématique qui suggère que la formation à la lecture du jeu (point de vue de l'observateur) pourrait se réinvestir dans le jeu (point de vue du joueur) doit donner corps à de nouvelles recherches.

5. 4. Des propositions pour la diffusion à la communauté professionnelle

La démarche technologique vise à alimenter la communauté professionnelle. Les solutions au problème de départ ont pour vocation à être partagées et diffusées. Cela se concrétise par la production :

- d'outils (schémas, matériels spécifiques, logiciels informatiques, etc.)
- de dispositifs (organisation d'une simulation, formalisation d'une situation, etc.)

- d'éléments plus conceptuels (modélisation des pratiques, guides de construction ou d'utilisation)

L'ensemble des éléments produit sont alors à disposition de tous les acteurs de l'intervention éducative et peuvent être éprouvés dans différents contextes afin de tester leur validité. C'est dans cette dynamique que nous nous sommes saisis du concept d'artefacts (Rabardel, 1995 ; Uhlrich, Éloi, 2011). Dans le cadre de l'intervention éducative, « L'incident artefactuel peut donc être caractérisé comme l'utilisation d'un objet matériel ou non, volontairement introduit par l'intervenant dans l'activité du sujet visant à la modification du cours normal de sa pratique dans le but de provoquer une compréhension nouvelle de son activité » (ibid., p.30). L'intervenant éducatif doit donc être en mesure de mobiliser voire de reconstruire de tels procédés.

6. Les artefacts

« La notion d'artefact désigne en anthropologie toute chose ayant subi une transformation, même minime, d'origine humaine » (Rabardel, 1995, p. 59). L'artefact est un objet technique qui peut prendre une forme matérielle et/ou conceptuelle. Pour nous, l'artefact constitue un obstacle qu'il s'agit de surmonter. C'est le pouvoir acquis pour dépasser les difficultés rencontrées qui permet de solutionner une nouvelle classe de problèmes. Cependant, dans le même temps il crée des conditions propices à la réalisation de l'action. Décrire le jeu de rugby en comptabilisant le nombre de touches de mêlée et de placage ne correspond pas à la même appréhension de la pratique que lorsqu'on observe les états d'équilibre et de déséquilibre entre l'attaque et la défense. L'intervenant éducatif qui sait pourquoi il propose un artefact à ses formés doit s'attendre à des effets multiples et étalés dans le temps. Il reçoit les propositions des formés en acceptant un rapport nouveau à une temporalité différente des réponses tout comme à l'hétérogénéité des formes de réponses proposées. En ce sens la proposition d'artefacts répond à la prise en compte de la singularité des formés. Bien que l'artefact soit singulier, il est susceptible de provoquer des réponses différentes. Ce sont d'ailleurs ces différences qui sont porteuses de significations pour le technologue. Finalement, un artefact proposé par un intervenant sans qu'il prenne en compte cette multiplicité des réponses des apprenants est un objet d'intervention inerte. C'est sa position privilégiée au sein du système qui organise facettes et registres qui peut donner du sens et développer l'efficience du pratiquant. L'intrication des registres, des artefacts et des facettes forment le système instrumental de l'activité du pratiquant (figure 3).

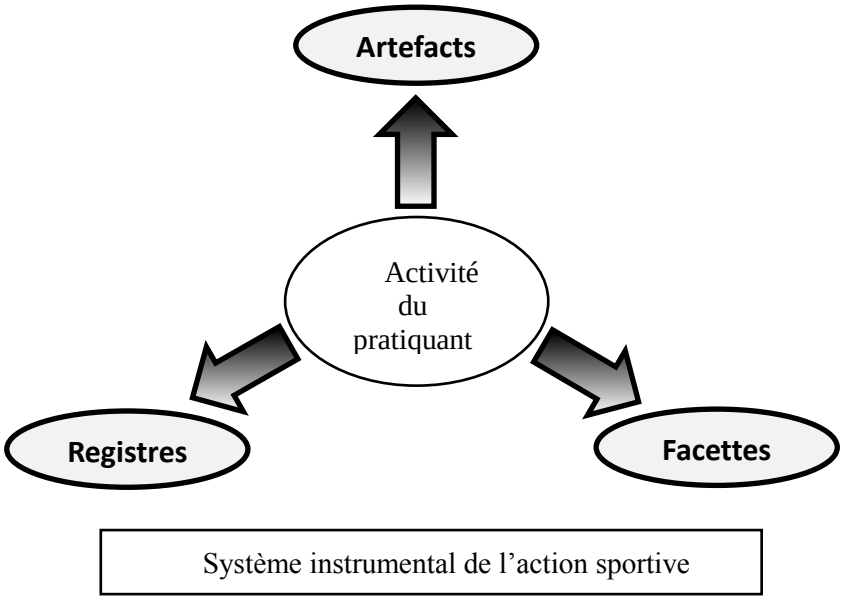


Figure 3. Le système instrumental de l'activité du pratiquant sportif.

7. Conclusion : vers un système ergo-techno-didactique

L'ensemble de ces réflexions nous amène à envisager un système qui articule les points de vue ergonomiques, didactiques et technologique selon deux modalités :

- celle de la compréhension fondamentale des interactions entre les humains et les autres composantes d'un dispositif de production (industriel, culturel, social).

- celle de la prise en compte des dimensions humaines qu'elles soient physiques, cognitives ou psychiques lors de la mise en œuvre de ces dispositifs.

Le système **ergo-techno-didactique**, pour fonctionner devrait mettre en synergie :

- la conception des situations de travail (situation d'enseignement/apprentissage ici)

- la santé comme une condition de la performance voire bien au-delà comme un facteur de développement de l'individu.

- la capacité du sujet à porter la responsabilité de ses actes par la mobilisation d'artefacts dans le cadre d'un processus de genèse instrumentale.

La représentation des trois approches pourrait se concrétiser par une « articulation » de leurs spécificités. Dans ces conditions, la technologie qui mobilise ces dispositifs en les mettant en œuvre selon trois modalités (registres de technicité, artefacts et facettes) se positionne comme une interface idéale pouvant permettre de faire le lien entre l'ergonomique et le didactique.

Bibliographie

Bouthier, D. (1984). Sports collectifs : contribution à l'analyse de l'activité et éléments pour une formation tactique essentielle. L'exemple du rugby. *Mémoire INSEP*. Paris.

Bouthier, D. (1988). Les conditions cognitives de la formation des actions sportives collectives. *Thèse de doctorat en psychologie.* Université Descartes. Paris V.

Bouthier, D. (1993). L'approche technologique en STAPS : représentations et actions en didactique des APS. *Diplôme d'habilitation à diriger des recherches, spécialité STAPS*. Université Paris XI, Orsay.

Bouthier, D. (2005). *Analyse de l'Activité en APS et développement des Compétences en Didactique professionnelle.* Séminaire ISA-IDEES.

Bouthier, D. (2014). Iniciacion y perfeccionamento en los deportes colectivos : desarrollo de la pertinencia de la toma de decisiones en el juego en relacion con otros elementos de la accion. . In V. Lopez et J. Sagartal (eds): *El aprendizaje de la accion tactica. Universitat de Girona, Diversitas 76*, 99-132.

Caillois, R. P. (1958). *Les Jeux et les hommes.* Paris. Folio.

Canguilhem, G. (2002). *Écrits sur la médecine*, Seuil, Paris.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné.* Recherche en didactique des mathématiques. La pensée sauvage éditions.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail.* Paris : PUF.

Combarnous, (1984). *Les techniques et la technicité,* Messidor/Éditions sociales.

Éloi, S. & Uhlrich, G. (2001). Contribution à la caractérisation des sports collectifs : les exemples du volley-ball et du rugby. STAPS, 56, 109-125.

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. (2013). La mobilisation d'un artefact réglementaire dans le cadre de la formation d'étudiants en STAPS. Une illustration en volley-ball. *Recherche et formation, 21,* 73-88.

Éloi, S. & Uhlrich, G. (2014). Utilisation d'artefacts dans le domaine des pratiques physiques, sportives et artistiques (PPSA). *Transformation, 12, 117-135.*

Falzon, P. (1996) Des objectifs de l'ergonomie. In F. Daniellou (Ed.) *L'ergonomie en quête de ses principes.* Débats épistémologiques, 233-242. Toulouse : Octarès.

Falzon, P. (2004). *Ergonomie.* Paris : PUF.

Falzon, P. (2013). Pour une ergonomie constructive. Ss le dir. de P. Falzon, *Ergonomie constructive.* Paris : PUF. 1-16.

Falzon, P. & Mas, L. (2007) Les objectifs de l'ergonomie et les objectifs des ergonomes. In M. Zouinar, G. Valléry & M.-C. Le Port (sous la coord. de), *Ergonomie des produits et des services,* XXXXII° congrès de la SELF, Toulouse : Octarès ou http://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2016/01/actes-42-congres-self-2007-saint-malo.pdf

Jeu, B. (1977/1983). Le sport, l'émotion, l'espace. Paris. Vigot.

Le Moigne, J.L. (1999). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod (2e éd).

Martinand, J.L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième, in A. Giordan (coord.). Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Acte des Troisièmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique. (Pp. 149-154) Paris : Université Paris 7

Martinand, J.L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Éd. Peter Lang.

Martinand, J.L. (1987). Quelques remarques sur la didactique des disciplines. *Les Sciences de l'Éducation, 2*, 23-29.

Martinand, J.L. (1994). La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *ASTER, 19*, 61-75.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains.* Paris : Armand Colin.

Sève, L. (1980). *Une introduction à la philosophie marxiste*. Terrains/Éditions Sociales.

Sève, L. (2005). *Émergence, complexité et dialectique*. Odile Jacob.

Staudenmaier, J.M. (1988). L'histoire des sciences et la question : « les technologies sont-elles des sciences appliquées ? ». *Courrier du Cethès, construire une éthique de l'enseignement scientifique, 5*, 27-43.

Uhlrich, G. (2005). *Rôle des artefacts matériels et cognitifs dans le développement des compétences de l'intervenant éducatif en rugby.* Thèse de doctorat STAPS, Université de Bordeaux 2, non publiée.

Uhlrich, G., Éloi, S. & Bouthier, D. (2011). La technologie dans le contexte des STAPS : de la conception d'outils à la conceptualisation… et réciproquement. *eJRIEPS, 23*, 4-19.

Uhlrich, G. & Éloi, S. (2016). Développer l'intelligence tactique en jeu par la pédagogie des modèles de décision dans la perspective francophone. *eJRIEPS, 38*, 38 – 62

Villemain, A., & Lémonie, Y. (2014). Environnement capacitant et engagement des opérateurs : une mise en débat à partir de l'activité des techniciens de la base polaire Dumont d'Urville. *Activités, 11*(2), 26-43. http://www.activites.org/v11n2/v11n2.pdf.

Vygotsky, L. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. La Dispute.

eJRIEPS Numéro Spécial n°1 Avril 2018

Analyser l'activité évaluative des enseignants d'EPS : les apports des approches ergonomique et didactique

Vincent Grosstephan* et Stéphane Brau-Antony*

* CEREP, EA4692, Université de Reims Champagne Ardenne, France.

Résumé

A travers l'évocation de leurs travaux sur les pratiques des enseignants d'EPS (enseignement et évaluation), et leur dynamique de développement les auteurs mobilisent de façon croisée les approches didactique et ergonomique de l'activité. Cet article présente un dispositif de recherche-formation portant sur l'évaluation aux examens d'EPS. Ce dispositif a pour objectif d'améliorer l'analyse et la compréhension des décisions des enseignants et notamment de montrer de quelles façons ils s'emparent des prescriptions diverses auxquels ils sont soumis pour exercer au mieux leur activité d'évaluation. Les résultats mettent en évidence l'intérêt de combiner les analyses ergonomique et didactique pour tenter de comprendre les déterminants de l'acte d'évaluation que l'on ne peut réduire au rapport que les enseignants entretiennent aux différentes sources de prescriptions.

Mots clés : certification, conceptions, didactique, ergonomie, évaluateur, prescription

1. Introduction

L'article présente un dispositif de recherche-formation associant dix enseignants d'Education Physique et Sportive (EPS) et deux enseignants-chercheurs ayant le statut de formateurs. Ce dispositif répond à une commande du Syndicat National de l'Education Physique, elle porte sur les pratiques d'évaluation aux examens et plus spécifiquement sur l'évaluation au Diplôme National du Brevet suite à l'instauration de nouvelles modalités d'évaluation en 2012. La réforme de l'évaluation en EPS au collège, sur le modèle des épreuves du baccalauréat, s'appuie sur des référentiels nationaux spécifiant les compétences à évaluer, l'épreuve d'évaluation, les critères et indicateurs ainsi que des repères de notation. L'enseignant a donc pour mission de noter les prestations des élèves à partir de ces référentiels institutionnels qui font office de prescriptions. La commande

vise à répondre à une insatisfaction praxéologique manifestée par les enseignants à propos des référentiels d'évaluation qu'ils estiment inadaptés aux conditions réelles d'exercice du métier : contenu des référentiels et difficultés d'utilisation.

Le dispositif de recherche-formation poursuit conjointement deux visées :

- une visée épistémique dont l'objectif est de décrire et comprendre les déterminants et les caractéristiques de l'activité des évaluateurs et notamment l'usage qu'ils font des prescriptions qui leur sont adressées ;

- une visée transformative dont la finalité est de produire du développement chez les enseignants afin d'accroître leur expertise professionnelle. Le dispositif dont nous rendons compte est fondé sur l'analyse de situations de travail, l'objectif étant de favoriser chez les enseignants une compréhension de leur activité professionnelle en vue de se développer (Vinatier, 2012). Ce type de dispositif s'appuie sur les principes de l'apprentissage expérentiel à savoir un apprentissage qui passe par l'exercice d'une pensée réflexive du sujet sur sa propre pratique (Bourgeois et Nizet, 2005). Dans ce dispositif il s'agit de confronter sa pratique d'évaluation à d'autres points de vue de manière à mettre au jour ce qui fonde son jugement professionnel et en cas de désaccord avec ses pairs de développer une distance critique ouvrant la possibilité d'une réflexion sur ses manières habituelles de pratiquer l'évaluation. Le dispositif repose également sur l'idée qu'aider les enseignants à analyser leur propre expérience de travail et celle de leurs pairs nécessite de mobiliser un certain nombre de ressources ou d'apports externes mis à disposition par les formateurs. Certains auteurs font l'hypothèse que les savoirs produits par la recherche sur le travail enseignant constituent une ressource à privilégier pour les praticiens afin qu'ils puissent mieux décrire et comprendre leurs situations ordinaires de travail (Grosstephan et Brau-Antony, 2016 ; Perrenoud et al., 2008). Dans le dispositif que nous présentons les enseignants font ainsi l'expérience de l'analyse de leur activité d'évaluateur en la confrontant à celle de leurs pairs grâce aux apports externes des formateurs qui leur fournissent des outils conceptuels permettant de mieux saisir le sens de leur travail, dans ses dimensions visible et invisible, quand ils évaluent les productions des élèves à l'aide des référentiels.

Dans un premier temps nous aborderons l'ancrage théorique pilotant le choix du dispositif de recherche-formation en convoquant l'ergonomie de l'activité qui consiste notamment à identifier les différentes sources de prescriptions affectant le travail enseignant (Saujat et Serres, 2015) ainsi que le rôle qu'elles jouent dans le cadre des pratiques d'évaluation aux examens d'EPS et notamment la façon dont ces prescriptions sont reconfigurées par

les enseignants (Brau-Antony et Hubert, 2014). Dans un second temps nous décrirons le dispositif de recherche-formation en nous arrêtant sur une situation de formation particulière au cours de laquelle les dix enseignants ont été amenés à noter des productions d'élèves restituées par un enregistrement vidéo. L'analyse des échanges initiée par une comparaison des notes délivrées par chacun des évaluateurs nous permettra de montrer que les débats ou controverses suscités par cette situation nécessitent de mobiliser d'autres concepts que ceux utilisés par l'ergonomie pour comprendre d'une part les déterminismes qui pèsent sur le modèle de référence des évaluateurs (Noizet et Caverni, 1978) et, d'autre part, analyser le rapport que les enseignants entretiennent aux prescriptions institutionnelles. Ainsi une approche didactique nous apparaît utile pour étudier comment s'opère le jugement de l'évaluateur, la démarche d'évaluation certificative ne pouvant être déconnectée des choix didactiques de l'enseignant et des conceptions de l'enseignement des pratiques physiques sportives et artistiques qui les sous-tendent.

2. Cadre théorique : une approche ergonomique du travail enseignant

Le dispositif de recherche-formation nous a amenés à positionner l'approche ergonomique comme première et l'approche didactique comme seconde. Nous optons pour une analyse du travail de l'évaluateur avec une entrée privilégiée qui est celle de l'ergonomie de langue française, dite encore « ergonomie de l'activité » (Hubault et Bourgeois, 2004). Pour autant, l'objet même de l'activité étudiée, à savoir l'évaluation aux examens, ne peut selon nous, faire l'impasse d'une réflexion sur sa dimension didactique. Bain (1988) et Chevallard (1986) soulignent en effet que l'évaluation n'est pas un phénomène autonome que l'on peut dissocier de l'ensemble du fonctionnement didactique. Certifier les résultats des apprentissages nécessite de vérifier que les élèves maîtrisent les exigences fixées par des programmes d'enseignement (De Ketele, 2001), les épreuves d'évaluation s'articulant aux contenus enseignés. En cela, l'approche didactique que nous mobilisons, vient « outiller » l'analyse du travail en lui fournissant notamment les concepts lui permettant de documenter de façon plus précise et plus spécifique les écarts entre le prescrit et le réalisé. Si l'approche didactique est ici seconde, elle n'est en rien secondaire et occupe, dans l'approche ergonomique, un statut de discipline contributive à l'analyse de l'activité, au regard de la spécificité du travail étudié. C'est donc au moment de donner du sens aux écarts entre le travail prescrit, le travail réalisé et le travail réel que nous utiliserons les apports des approches didactiques.

Le travail que nous avons réalisé revendique donc la double finalité de l'approche ergonomique de l'activité : à la fois décrire et comprendre ce que fait l'opérateur (en l'occurrence l'enseignant qui évalue aux examens en EPS), mais également contribuer à la transformation de cette activité pour permettre aux professionnels de trouver les moyens de dépasser les tensions inhérentes à celle-ci.

2.1. Analyser le travail pour décrire et comprendre

Nous proposons une analyse du travail de l'évaluateur permettant d'accéder à une meilleure compréhension de ce qui nous semble le caractériser : la façon dont ce dernier gère les tensions entre les attentes de l'institution relatives aux modalités d'évaluation aux examens (les référentiels nationaux d'évaluation que nous qualifierons de prescriptions descendantes (Six, 1999), et les autres sources de prescription relatives à la situation de travail elle-même et au sujet enseignant. Six (1999) parle ici de prescriptions remontantes provenant de trois sources principales :

- la première est constituée du collectif de travail auquel appartient l'enseignant. Ce collectif, en discutant, re-travaillant, mettant à l'épreuve les prescriptions descendantes, fixe à l'enseignant de nouvelles attentes dont les visées peuvent être diverses : harmoniser les pratiques au sein de l'établissement dans un but d'égalité de traitement des élèves des différentes classes, faciliter l'utilisation de référentiels considérés comme peu opératoires pris tels quels comme c'est le cas pour les équipes pédagogiques en EPS qui n'hésitent pas à procéder à des arrangements par rapport aux prescriptions officielles qui leur sont adressées (Brau-Antony et Hubert, 2014). Saujat et Serres (2015, p. 7) qualifient ainsi ce travail de « première mise à l'épreuve des prescriptions descendantes en vue de les digérer » ;

- la seconde est liée à la confrontation au travail réel en classe qui peut être considérée comme une autre source de prescription remontante. En effet, une des spécificités de l'évaluation aux examens en EPS consiste dans le fait que l'un des deux enseignants évaluateurs est celui qui a la charge de la classe durant l'année et dont la connaissance préalable des élèves peut constituer un déterminant non négligeable de ses décisions évaluatives, au même titre que la non connaissance de ces élèves peut provoquer un autre type de déterminations chez l'enseignant n'ayant pas en charge la classe ;

- la troisième source de prescription relève des auto-prescriptions de l'enseignant qui personnalise les prescriptions exogènes qui lui sont destinées. Nous faisons l'hypothèse que ces auto-prescriptions constituent une actualisation de la façon dont l'enseignant tente de situer et de rendre acceptable son activité d'évaluateur au milieu de cet

ensemble de prescriptions. De fait, il est amené à effectuer des choix, à envisager des compromis entre ce qu'il pense devoir faire et ce qu'il pense possible de faire. Nous considérons donc que l'activité de l'évaluateur résulte d'une confrontation, parfois d'une lutte entre des déterminants externes et des déterminants internes relatifs au rapport subjectif de l'enseignant à la tâche que l'institution lui assigne, dans les conditions situées dans lesquelles il doit la réaliser : noter les prestations des élèves sur une séance d'évaluation terminale qui prolonge le travail en classe durant le cycle d'enseignement.

2.2. Intervenir pour transformer l'activité

Il s'agit ici plus particulièrement de s'interroger sur les conditions d'intervention en analyse du travail susceptibles de permettre une meilleure gestion des tensions évoquées plus haut et par là-même un développement de l'activité. Nous en retiendrons trois principales. La première est celle de s'astreindre à une analyse précise des gestes quotidiens de travail (Quillerou-Grivot et Clot, 2013). La seconde renvoie au rôle du collectif dans le développement individuel. En considérant que « l'individuel chez l'homme n'est pas le contraire du social mais sa forme supérieure », Vygotski (1929, p. 236), pose les bases de sa conception du rôle du collectif dans le développement du sujet. « L'individu devient sujet psychologique quand il se met à employer à son propre égard et à sa manière propre, unique en son genre, les formes de conduite que les autres ont employées d'abord envers lui » ajoute Clot (2015, p. 210). Le collectif devient dès lors une ressource pour l'individu, non pas que ce dernier en soit le simple produit, mais par le double processus d'affranchissement à l'égard des contraintes génériques et de sa propre histoire que le sujet opère grâce à lui (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2001). Vygotski nous permet enfin d'évoquer la troisième condition qui est de donner un sens à la prise de conscience de ses expériences vécues que le sujet peut réaliser dans le cadre des méthodologies déployées dans le dispositif. Il souligne ainsi qu'« avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que les avoir à sa disposition à titre d'objet pour d'autres expériences vécues. La conscience est l'expérience vécue d'expériences vécues » (1924, p. 78). Selon l'auteur, l'expérience passée devient ainsi un moyen pour vivre la situation présente ou la situation future notamment quand la prise de conscience permet de redécouvrir l'incomplétude du sujet à travers le fait que l'activité passée était pleine de possibilités non réalisées, rendant ainsi le sujet disponible au développement.

Cependant nous n'évoquons la finalité de transformation, que pour faciliter la compréhension du dispositif et du contexte particulier au sein duquel nous tentons d'approcher l'activité d'évaluation des enseignants. Nous ne documenterons donc pas les

effets produits par ce dernier en termes de développement sur les enseignants participants.

Cet article vise ainsi à mettre au jour trois principales dimensions de l'activité d'évaluation aux examens d'enseignants d'EPS :

- celle de la plus ou moins grande prise de distance avec les prescriptions institutionnelles et des mobiles qui en sont à l'origine ;
- celle de la dimension didactique du processus évaluatif ;
- celle relative au poids des conceptions de l'EPS et de la pratique physique sportive et artistique (PPSA) enseignée chez les enseignants.

3. Méthodologie

3.1. Présentation de la situation de formation et recueil de données

Les dix enseignants participant à la formation ont entre 10 et 18 ans d'expérience d'enseignement et proviennent de collèges différents. La situation de formation à laquelle ils sont confrontés possède un air de famille avec l'activité ordinaire des évaluateurs. Elle vise à reproduire en partie les caractéristiques du travail de l'enseignant lorsqu'il est amené en fin de cycle d'apprentissage à évaluer les productions des élèves en utilisant le référentiel de certification. Cette situation de formation peut être considérée comme une situation potentielle de développement (Mayen, 1999) dans la mesure où elle comporte un problème à résoudre et à construire et prévoie un moment de débriefing où l'activité réflexive des participants est sollicitée.

La tâche à réaliser était la suivante : les dix enseignants et les deux formateurs devaient noter les productions de cinq élèves de troisième de collège en boxe française à partir d'un enregistrement vidéo fourni par l'enseignant responsable de la classe. La sélection des élèves s'est faite sur proposition de ce dernier. Il s'agissait de proposer un panel le plus représentatif possible des différents niveaux présents au sein de la classe. Cette notation a été effectuée à partir du référentiel national (cf. annexe) et ne portait pas sur l'ensemble des items. En effet afin de simplifier la prise d'information et de la centrer sur les prestations motrices des élèves, les rôles d'arbitre, de juge, d'observateur et de conseiller, notés sur 4 points, ainsi que le gain des assauts, noté sur 2 points, n'ont pas été évalués. La notation s'appuyait ainsi sur les items suivants : efficacité dans le gain de l'assaut (sur 6 points) et efficacité du tireur dans ses enchaînements (sur 8 points). Ce second critère sert de référent pour l'évaluation des prestations des élèves dans une

situation de duo qui constitue une épreuve d'évaluation non prévue par le référentiel : les élèves sont dans ce cas en situation de coopération et non pas d'affrontement tel que le prescrit le référentiel. Un seul visionnage de la vidéo a été proposé aux évaluateurs de manière à se rapprocher de la situation de travail habituelle au cours de laquelle l'enseignant saisit sur le vif un certain nombre d'indices sur les réalisations des élèves afin de porter une appréciation sur leur niveau de compétence. Les traces de l'activité des élèves dans la situation d'évaluation contrairement aux « empreintes » laissées sur une copie sur laquelle il est possible de revenir sont donc très éphémères. L'enseignant responsable de la classe a souligné à ce propos « *qu'évaluer cinq élèves en même temps, c'est déjà énorme (trois duels en même temps) ».*

Trois filles et deux garçons ont été évalués. Le relevé et une analyse rapide des notes (étendue, moyenne, ordre) a ensuite permis de pointer un certain nombre de convergences et de divergences entre évaluateurs : ordres différents des notes selon les évaluateurs, écarts significatifs de notes sur certains élèves en particulier. Les divergences ont été ensuite soumises à discussion entre les enseignants de façon à tenter d'en identifier les raisons.

Les données produites lors de cette situation de formation sont donc de deux ordres : des notes proposées par les enseignants et des enregistrements de discussions et débats relatifs aux divergences de notation identifiées. Le second type de données correspond aux données principales de notre étude, le premier type de données jouant principalement le rôle de support et de prétexte au débat. En effet, il ne s'agit pas de montrer que des divergences existent, cela a été depuis longtemps établi par les travaux en docimologie (Piéron, 1963). Si le faible nombre de notes ne permet pas d'en faire une exploitation statistique significative il donne l'occasion néanmoins de pointer des divergences significatives à propos desquelles les arguments déployés par les enseignants constituent des informations utiles pour comprendre l'activité des évaluateurs.

3.2. Traitement des données

Les échanges entre enseignants et formateurs lors de l'analyse collective des notes ont été enregistrés et transcrits verbatim. Le traitement des données s'est déroulé en trois temps (cf tableau 1) :

- le premier temps a consisté à identifier les objets de discours (ce dont on parle) ainsi qu'à repérer comment un objet de discours peut se trouver reconverti en objet de débat (confrontation de points de vue divergents sur cet objet), les enseignants étant incités à argumenter et échanger leurs points de vue ;

- le second temps a cherché à documenter les différentes sources de prescriptions (prescriptions descendantes et prescriptions remontantes) évoquées par les enseignants lors des débats ;

- le troisième temps visait à identifier le contenu de ces sources de prescriptions afin d'en faire une analyse didactique.

Tableau 1. Exemple de traitement des données.

Objet de discours	Objet de débat	Sources de prescriptions	Analyse didactique des prescriptions
Choix du duo comme épreuve d'évaluation pour évaluer l'efficacité du tireur dans ses enchaînements (élément à évaluer du référentiel officiel)	- L'épreuve d'évaluation n'est pas conforme à l'épreuve officielle (le duel) - Le duo est une épreuve d'évaluation qui vise principalement à rendre compte de ce qui a été enseigné en cours de cycle mais ce qui est enseigné est contesté (conceptions divergentes de la boxe française)	Deux types de sources de prescriptions en concurrence (épreuves d'évaluation) : - prescriptions descendantes (le duel) - prescriptions remontantes (choix d'une équipe pédagogique : le duo)	- Le duo renvoie à des choix didactiques, il constitue une situation d'apprentissage qui balise le cycle. Il s'agit de vérifier la maîtrise par les élèves de ce qui a été enseigné - Le duo fait partie de la logique des sports de combat et favorise l'apprentissage de certaines techniques considérées comme essentielles

4. Résultats : l'évaluation une activité à forte composante didactique

Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'épreuve d'évaluation à laquelle sont soumis les élèves ne correspond pas à la prescription institutionnelle qui vise à proposer des assauts de deux à trois minutes de plusieurs rounds. Celle à laquelle sont effectivement confrontés les élèves de la classe est une épreuve de duo dont les enchaînements sont préparés à l'avance. L'analyse de cette différence essentielle entre

l'épreuve prescrite et l'épreuve réalisée et les débats qui en résultent nous permettent de relever un élément clé du processus d'évaluation : le poids des prescriptions remontantes et de leurs fortes dimensions didactique et technologique.

4.1. Les prescriptions remontant du collectif

L'équipe pédagogique à laquelle appartient l'enseignant responsable de la classe a opéré un premier travail d'adaptation du référentiel de façon à le rendre utilisable par les enseignants de l'équipe. Cette adaptation porte sur deux éléments : l'évaluation de l'item efficacité du tireur dans ses enchaînements se fait dans une épreuve de duo et non de duel comme nous le précisions plus haut. Par ailleurs, un certain nombre d'indicateurs du référentiel sont reformulés voire totalement modifiés. L'équipe de l'établissement a estimé que l'inadaptation de l'épreuve à la réalité des conditions de pratiques, au niveau des élèves et à leurs conséquences sur les effets de l'EPS sur la pratique ultérieure d'une activité physique, justifiait une adaptation de l'épreuve. L'équipe a ainsi tranché le dilemme, réapparu dans les échanges entre enseignants : faut-il privilégier l'adaptation au réel au bénéfice des élèves de l'établissement ou faut-il préserver le souci d'égalité de traitement entre élèves de l'ensemble des établissements en maintenant la même épreuve pour tous et en tous lieux ? Le dilemme est tranché et exprimé ainsi par un enseignant : « *si on note avec les critères du référentiel dans une situation de duel, ils ont tous entre 0 et 7. Or, l'enjeu de l'EPS c'est de donner envie aux élèves de pratiquer en dehors de l'école. Si on ne met que des mauvaises notes on les démotive ».*

Outre l'adaptation de l'épreuve, les enseignants de cet établissement proposent également une adaptation des indicateurs du référentiel, soit sous forme de reformulation, ainsi l'indicateur grand volume d'enchaînements avec une efficacité relative pour marquer des points devient « *cherche à reprendre l'avantage sur l'adversaire et quelques enchaînements* », soit en en changeant radicalement la nature, par exemple l'item efficacité réelle des enchaînements pour marquer des points est remplacé par « *reste au centre du ring* ». Ces résultats soulignent ainsi les écarts entre le travail prescrit et le travail réalisé.

4.2. L'épistémologie de l'évaluateur

4.2.1. L'évaluation : un fait didactique

L'enseignant responsable de la classe déploie un premier argument montrant que l'évaluation terminale doit nécessairement porter sur ce qui a été enseigné : *« j'évalue ce que j'ai fait* ». Comme le souligne Raisky (1996) les épreuves d'évaluation ponctuelles

dépendent fortement des contenus enseignés, l'évaluation est à l'interface du travail de l'enseignant (quels sont les savoirs qui méritent d'être enseignés compte tenu des contraintes du temps didactique ?) et du travail de l'élève (quels sont les savoirs qui sont assimilés ?). C'est donc dans cette perspective que se situe cet enseignant qui justifie ainsi ses choix didactiques en considérant que la touche à la tête, dont il est dit dans le référentiel qu'elle peut être interdite, est un *« apprentissage central » […] « dans la logique de l'activité ».* La touche pied/tête est, selon lui, abordable en duo mais pas en duel pour des questions de sécurité, de maîtrise limitée des élèves, de problèmes de contrôle de la touche par *« manque de souplesse quand la jambe elle part » […] « sans protection je fais pas ».* Cet apprentissage est au cœur du contrat didactique (Brousseau, 1990) structuré autour des intentions didactiques de l'enseignant et de l'agencement des situations d'apprentissage proposées aux élèves. La situation en duo constitue le fil conducteur des séances, les élèves y sont confrontés plusieurs fois au cours du cycle : « *si j'évalue les enchaînements en assaut je verrouille, je ne propose plus les mêmes variétés techniques, du genre pieds à la tête, alors que je les ai travaillées en cours, et du coup je n'évalue plus ce que j'ai travaillé en cours* ». L'évaluation des élèves est donc pilotée par des choix didactiques clairement assumés par cet enseignant. L'enseignant part ainsi du principe que la touche pied/tête est *« un attendu* » fondamental qui traduit sa conception de l'enseignement de la boxe française. Il signale d'ailleurs que cela fait débat avec un collègue de son établissement qui l'autorise en duel. Il précise ensuite ce qu'il a effectivement enseigné : *« j'ai fait trois niveaux, chassé … chassé et parade, chassé latéral … et revers » […] « après j'ai beaucoup travaillé sur les esquives, sur les blocages, sur les blocages en chassé »* ce qui n'apparaît pas dans le référentiel. Le duo permet ainsi de mieux restituer au cours de l'évaluation la diversité des apprentissages effectués et notamment les techniques travaillées qui n'apparaîtraient pas en situation d'assaut *« ce qui aboutirait à des notes catastrophiques ».*

Ces différents contenus d'enseignement et donc d'évaluation sont à resituer dans le constat que fait cet enseignant d'un décalage important entre les critères du référentiel et ce que sont capables de faire ses élèves. Ils témoignent également de la nécessité de préciser les contenus à enseigner au regard de la formulation relativement générale de ces contenus dans le référentiel national, permettant de fait de nombreuses interprétations. Ce constat est partagé par les neuf enseignants : *« le nombre de touches je l'ai estimé » ; « je fais avec les moyens du bord, je traduis volume d'enchaînements par pas mal d'actions quelle que soit la pertinence des actions »*. La prescription s'avère donc

relativement floue et ne donne pas suffisamment d'indications sur les transformations visées (« *c'est quoi un enchaînement simple ?* »).

Les arguments avancés par l'enseignant responsable de la classe font par ailleurs débat au point qu'un des enseignants refuse d'évaluer les prestations des élèves sous prétexte qu'il n'est pas acceptable que l'on change les règles du jeu en modifiant l'épreuve d'évaluation. Cet enseignant ne conteste pas l'intention de l'enseignant responsable de la classe qui souhaite *« s'adapter au profil des élèves, au public, l'assaut peut poser problème car l'investissement émotionnel est important »* mais considère que l'on ne peut s'autoriser à transgresser les prescriptions officielles. Premièrement parce que le duo ne peut se substituer au duel en tant qu'épreuve d'évaluation et deuxièmement parce que les critères présents dans le référentiel ont été choisis pour évaluer les productions des élèves au cours de plusieurs assauts et non pas dans une situation de coopération. Par ailleurs, même s'ils ont joué le jeu de l'évaluation en notant les élèves, deux enseignants émettent des réserves à propos des choix didactiques conduisant à évaluer des compétences construites en cours du cycle en duo. Pour le premier, le duo est qualifié de *« chorégraphie »,* pour le second *« c'est de la danse »* et *« c'est un peu loin de l'activité »* ce qui peut expliquer la lenteur des enchaînements réalisés par les élèves qui reproduisent ce qui a été appris et répété en duo. Dans ce cas les désaccords ne portent pas sur la nécessité de respecter les exigences du référentiel mais sur le transfert de compétences construites en situation de coopération dans la situation d'opposition prescrite par le référentiel.

4.2.2. Le poids des conceptions des enseignants

Le second type d'argument concerne la conception que l'enseignant responsable de la classe a de l'enseignement de la boxe française, conception qui transparaît déjà à travers les contenus évoqués précédemment avec l'importance accordée au duo dans une activité d'opposition. Pour cet enseignant, « *de toute façon on parlait de la logique de l'activité qui consiste à toucher à la tête mais dans tous les sports de combat la logique de duo elle existe »* faisant valoir son expérience personnelle de pratiquant, spécialiste de judo. Il introduit ainsi une dimension de la pratique sociale de référence (Martinand, 1987) qu'il considère comme légitime à enseigner et à évaluer.

Par ailleurs, lorsque l'on compare les indicateurs évoqués lors des débats par les différents enseignants pour justifier leurs notes on constate de fortes disparités que nous attribuons à des niveaux de connaissance des pratiques physiques sportives et artistiques très hétérogènes. Ces connaissances technologiques renvoient à la spécificité

et à l'essence des PPSA et aux valeurs qui leur sont associées (Bouthier, 2008). Mobilisables par les enseignants elles permettent d'une part d'examiner les fondements de la pratique sociale prise pour référence et d'autre part de déterminer la pratique scolaire visée : comment transposer la culture sportive et artistique pour qu'elle puisse être enseignable à l'école ? Ces connaissances constituent donc des ressources pour l'intervention, elles permettent de décrire, analyser mais aussi évaluer les productions des élèves.

Prenons l'exemple d'un élève dont les prestations ont été diversement appréciées par les enseignants, les indicateurs retenus par les uns et les autres faisant débat. Cette diversité d'indicateurs se caractérise à la fois par son côté hétéroclite (*« c'est le seul qui a fait une touche du pied »* ; *« il fait des enchaînements adaptés »* ; *« il n'a fait qu'une touche adaptée »* ; *« c'est le seul qui avait quelqu'un qui attaquait en face »…)* mais également par des points de vue radicalement opposés sur ce qui atteste une réelle efficience : pour certains enseignants, ce qui est caractéristique de l'efficience est un grand volume d'activité et de déplacements alors que l'enseignant responsable de la classe spécialiste de sports de combat considère que « *celui qui est au centre du ring c'est celui qui domine le combat* ». Le volume d'activité n'est donc pas, selon lui, un argument pertinent, bien au contraire pour juger le niveau de compétence d'un élève en boxe française.

Ces résultats nous permettent également de pointer des épistémologies pratiques d'évaluateur à l'œuvre quand les enseignants sont amenés à évaluer des prestations d'élèves et sont conviés à échanger sur le choix de leurs notes. Comme l'indiquent Tourmen et Mayen (2012, p. 71) « les évaluateurs mettent en place les conditions pour assurer leurs jugements et, parfois, réfréner leur propre tendance à juger trop vite. En effet, les référents expérentiels mobilisés par les évaluateurs ne concernent pas uniquement les phénomènes évalués, mais également les manières d'évaluer, de porter des jugements, et donc de connaître et d'apprécier la valeur des phénomènes en jeu. Les évaluateurs mobilisent ainsi leur expérience d'autres situations d'évaluation, c'est-à-dire de situations où ils ont pu faire l'expérience des phénomènes ». On pourrait donc considérer l'épistémologie de l'évaluateur comme une théorie d'action à usage professionnel qui a des conséquences pratiques sur l'activité de l'évaluateur et notamment sur les décisions qui orientent son jugement professionnel (Bressoux et Pansu, 2003 ; Mottier Lopez et Allal, 2010). Les résultats mettent en évidence que cette épistémologie pratique concerne : le choix des objets d'évaluation en fonction des contenus enseignés, la détermination de l'épreuve d'évaluation, la sélection de critères et

d'indicateurs en lien avec sa conception des sports de combat et de son enseignement, les acquisitions possibles des élèves au regard de la durée des apprentissages scolaires et plus largement leur expérience d'évaluateur construite au fil du temps dans des contextes d'enseignement divers et variés ainsi que leur expérience de pratiquant de la PPSA enseignée (Loizon et Carnus, 2014).

5. Conclusion

Les résultats présentés montrent que le recours à l'approche didactique nous semble pertinent pour nourrir l'analyse ergonomique de l'activité évaluative des enseignants, saisir les ressorts du jugement des évaluateurs et identifier, par là-même, le contenu des arguments avancés par les enseignants pour justifier leurs notes. Les résultats mettent en évidence l'intérêt de combiner les analyses ergonomique et didactique pour tenter de comprendre les déterminants de l'acte d'évaluation. En documentant précisément les dimensions relatives aux contenus enseignés et à leur évaluation, l'approche didactique permet d'appréhender de façon plus spécifique l'objet de l'activité étudiée : l'évaluation des élèves en EPS aux examens. La teneur des débats entre les enseignants souligne en effet que l'évaluation certificative est un phénomène didactique à part entière. Si le but visé par les évaluateurs consiste à répondre à ce qu'on leur demande de faire c'est-à-dire mettre une note à chaque élève à partir d'un référentiel, restent que les préoccupations didactiques sont très présentes quand on analyse le contenu des arguments avancés par les enseignants dans la situation de formation que nous avons décrite.

Par ailleurs, le dispositif sur lequel nous nous sommes appuyés nous semble devoir être interrogé. Travailler « avec » des praticiens engage le chercheur dans une dimension éthique et idéologique de son rapport avec eux. Les praticiens ne peuvent avoir pour seul statut ceux d'objets ou de moyens de la recherche. Le chercheur s'engage à être au service du développement, de l'émancipation, de la réflexivité des professionnels (Schön, 1994), du développement de leur pouvoir d'agir (Clot, 1999). La visée épistémique ne peut se réaliser au détriment de cet engagement. De même les praticiens s'engagent à donner à voir leurs pratiques, le sens qu'ils y construisent et à accepter la confrontation des analyses et interprétations. Ce postulat de « compétence réflexive » est au fondement de la possibilité de faire de la recherche « avec » des praticiens et l'intensité et la persistance de leur engagement semblent dès lors essentielles. C'était un des enjeux majeurs de ce dispositif.

Pour autant, l'articulation de visées différentes (épistémiques et formatives) ne peut pas reposer uniquement sur une éthique de la relation. Elle suppose également un cadre épistémologique et théorique pour penser et fonder la relation au service des différents types d'objectifs. Comme le soulignent Vinatier et Morrissette (2015, p. 157) : « on voit bien que ce qui est en question c'est de ne pas confondre l'activité du chercheur qui « fait de la recherche » et celle du praticien qui « est en recherche », alors que l'un et l'autre se mobilisent conjointement sur un problème commun ». La référence fondatrice aux travaux de Dewey (2011) et le développement plus récent des théories de l'activité, dans leur diversité mais aussi dans leur unité (Barbier et Durand, 2003 ; Albero et Guérin, 2014) constituent dès lors des points d'appuis essentiels.

Enfin, comme nous l'avons signalé plus haut, nous pensons que le rôle du chercheur-formateur ne peut se limiter à organiser les controverses entre enseignants sur leur activité mais qu'il doit aussi instrumenter l'analyse de leurs pratiques par des apports de ressources telles que les travaux de recherche sur le travail enseignant.

Bibliographie

Albero, B. & Guérin, J. (2014). L'intérêt pour « l'activité » en sciences de l'éducation. Vers une épistémologie fédératrice ? Note de synthèse*. TransFormations*, 11, 11-45.

Bain, D. (1988). Pour une formation à l'évaluation intégrée à la didactique. In M. Gather-Thurler & P. Perrenoud, *Savoir évaluer pour mieux enseigner : quelle formation des maîtres ?* (pp. 21-37). Service de la recherche sociologique de Genève, Cahier n° 26.

Barbier, J.-M. & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.

Bourgeois, E. & Nizet, J. (2005). *Apprentissage et formation d'adultes.* Paris : PUF.

Bouthier, D. (2008). Technologie des APSA : évolution des recherches et de leur place dans le cursus STAPS. *eJRIEPS*, 15, 44-59.

Brau-Antony, S. & Hubert, B. (2014). Curriculum en Education Physique et Sportive et évaluation certificative au baccalauréat. *Questions vives,* 22, 67-82.

Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.

Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique: le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9 (3), 309-336.

Chevallard, Y. (1986). Pour une analyse didactique des faits d'évaluation. In J.-M. De Ketele, *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (pp. 31-59). Bruxelles : De Boeck.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Clot, Y. (2015). Vygotski avec Spinoza, au-delà de Freud. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 2/140, 205-224.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 17-25.

De Ketele, J.-M. (2011). L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux. *Les Dossiers des Sciences de l'Education,* 25, 89-106.

Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.

Grosstephan, V. & Brau-Antony, S. (2016). Faire parler des traces d'analyse d'une activité professionnelle : étude d'un processus d'argumentation. In T. Philippot, *Les traces de l'activité. Objets pour la recherche et outils pour la formation* (pp. 135-164). Paris : L'Harmattan. Action & Savoir.

Hubault, F. & Bourgeois, F. (2004). Disputes sur l'ergonomie de la tâche et de l'activité, ou la finalité de l'ergonomie en question, *@ctivités*, 1-1, 34-53.

Loizon, D. & Carnus, M.-F. (2014). L'influence des déterminants personnels dans les choix didactiques des enseignants d'EPS. *eJRIEPS,* 33, 30-48.

Martinand, J.-L. (1987). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1/2, 23-29.

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Recherche et Formation,* 139, 65-86.

Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters, *L'évaluation, levier du développement professionnel. Tensions, dispositifs, perspective* (pp. 237-249). Bruxelles : De Boeck.

Noizet, G. & Caverni, J.-P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.

Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation d'enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.

Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie.* Paris : PUF.

Quillerou-Grivot, E. & Clot, Y. (2013). Trois conditions pour une clinique de l'activité en psychologie du travail : le cas d'une intervention dans une entreprise de logistique automobile. *@ctivités*, *10* /2, 229-248.

Raisky, C. (1996). Doit-on en finir avec la transposition didactique ? In C. Raisky & M. Caillot, *Au-delà des didactiques, le didactique*. *Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 37-59). Bruxelles : De Boeck.

Saujat, F. & Serres, G. (2015). L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et « occupations » : un point de vue développemental. *eJRIEPS,* 34, 4-30.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. *A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.

Six, F. (1999). *De la prescription à la préparation du travail : apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Charles de Gaulle Lille 3.

Tourmen, C. & Mayen, P. (2012). Les évaluateurs, des épistémologues en actes ? In L. Mottier Lopez, L. & G. Figari, *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 63-77). Bruxelles : De Boeck.

Vinatier, I. (2012). *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation.* Toulouse : Octarès.

Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015). Rencontres entre chercheurs et praticiens : quels enjeux ? *Carrefours de l'Education*, 39, 137-170.

Vygotski L.-S. (1929/2004). Psychologie concrète de l'homme. In M. Brossard, *Lectures et perspectives de recherche en éducation* (pp. 225-255). Villeneuve d'Ascq : Septentrion.

Summaries

Fabienne Brière-Guenoun et Teddy Mayeko - Analyze the place of prescriptions in the activity of a beginning teacher of physical education by combining didactic and ergonomic approaches

Our study focuses on the use of official prescriptions on the conduct of the activity of a beginning teacher in physical education (PE). By combining didactic and ergonomic approaches, we question both elements related to the teacher's gestures and the construction of an established professional style with reference to the type of work. Our results show that official prescriptions play an ambivalent role by helping to orient the teacher towards knowledge contents legitimized by the institution, and secondly by keeping him in a zone of discomfort linked to difficulty in responding to the ambitions of the programs and the constraints induced by the formulation of the skills to be built. Beyond this, the use of prescriptions in teaching practices and their implications for the development (or prevention) of the power to act are discussed.

Keywords:Teaching Activity – Clinic of activity - Physical education - Didactics - Prescriptions

Laurence Espinassy et Pascal Terrien - An Ergo-Didactic approach of artistic teachings, in Musical Education and Visual Arts.

Our research focuses on school practices whose results can be immediately seen (or heard, in the case of music education) in the classroom: art lessons. And yet, despite this ability to be openly shared, video recordings of class sessions do not allow the viewer to decode how education professionals in these disciplines design and implement activities based on methods that they consider effective, both for the students and the teachers. We investigate the benefit of an ergonomic–didactic approach in rethinking teaching activity in art education, and beyond this in examining how training can reveal the key organising principles behind teaching activity.

Keywords:Teaching Activity – Visual Arts - Musical Education - Ergonomic and Didactic Analyzis.

Marie-Paule Poggi et Gilles Marrot - Contextualization gestures and learning inequalities in disadvantaged environment

This study focuses on the teacher's didactic activity determinants considered in the interaction between internal and external processes in order to appreciate the differentiating or even potentially unequal effects of the practices. It questions the links between context and situation by reflecting on the interest of mobilizing different scientific field such as sociology, didactics and ergonomics that will be mobilized only in terms of perspectives. The data are based on a comparative analysis of the first table tennis lesson of two teachers, a male and a female, practicing in a disadvantaged environment. We observe that the content taught, the contextualization gestures deployed and the context effects generated are the product of a double process; on the one hand, the characteristics of the situation linked to the particular profile of pupils in disadvantaged environments force the teacher into his intentions, his methods of intervention as well as the choices of studied contents, but on the other hand teacher and students, in a co-constructed way, reinterpret and exploit in their own way the constraints on them, this dynamic of the didactic action being able to increase or on the contrary to limit the inequalities of access to knowledge.

Keywords:socio-didactic, inequalities, knowledge, didactic activity, disadvantaged environment, ergonomics

Lalina Coulange, Martine Jaubert et Yann Lhoste - Didactical linguistic teaching skills and school disciplines: a theoretical approach and methods – case-studies in mathematics and french class

The aim of our contribution is to develop the concept of “didactical linguistic teaching skills”. At first, we will present our theoretical didactical and linguistic frameworks and methods, related to this didactical concept. Then, we will establish how such skills could be identified in teaching effective practices, within a perspective of teacher training and professional development : we present two case-studies in mathematics and french class. Our research work brings us to question the way we try to articulate didactical and ergonomic approaches throughout this kind of studies.

Keywords:Teaching skills, Language, didactics, school disciplines

Jean-Luc Tomás, Fabienne Brière, Yannick Lémonie et Frédéric Saujat - The analysis of teaching work through the prism of interdisciplinarity

The teaching work is oriented by multiple parameters including the disciplinary programs. In a context of school programs reform and teacher training transformation, this article presents results of a study commissioned by the main union of physical education and sports teachers. By focusing more specifically on the links between the quality of professional gestures and the quality of students' gestures, we show how an interdisciplinary analysis - in clinical activity and in didactics of PSE - of teaching work can reveal the teacher activity structure. In doing so, we demonstrate how the classroom teacher may be embarrassed by the relationship between program expectations in terms of student competencies, his own knowledge of the sport discipline being taught and the motives of student activity.

Keywords:Work Analysis, Didactic, School programs, Professional gesture, Educational efficiency, Professional “genre”

Serge Éloi, Gilles Uhlrich et Laurent Grillet - Technological approach, technicities registers, facets, artifact, uncertain nature, emancipation

In the framework of a reflection work concerning the characterization of technological research on PPSA, it seems today essential to situate them with regard to the ergonomics and didactic work in order to determine the respective perimeters. We have been engaged for few years in the analysis of the effectiveness of sports training activities offered by different actors. This position interrogates, according to an ergonomic logic, the training devices as they are proposed to learners while being interested in the activity of teacher who makes it work. But this operation is realized only if teacher in a didactic logic, adapts the practice by the contents of teaching which it proposes with regard to the needs of the practitioners. By this action he exploits the uncertain character of training devices and accepts the necessary emancipation of the practitioner so that it develops. We show here that technological approach by articulated mobilization of concepts registers technicities, facets and artefacts allows the researcher to question this singular activity of the teacher at intersection of ergonomics and didactics.

Keywords:technological approach, technicities registers, facets, artifact, uncertain nature, emancipation.

Vincent Grosstephan et Stéphane Brau-Antony - Analyze the evaluative activity of the teachers of physical education: the contributions of the ergonomic and didactic approaches

Through the evocation of their studies about the physical education teachers' pratices (teaching and assessment), and their dynamic of development the authors mobilise a cross didactic - ergonomic approach of the activity. This article introduces a device of training research about physical education exams assessment. This device aims at improving the analysis and the understanding of the teachers decisions and in particular to point out how they appropriate the various prescriptions they are submitted to in order to undertake at best their assessment activity. The results make the advantages of combining both didactic and ergonomic analysis so as to attempt to understand what determines the assessment act which can obviously not be reduced to the link the teachers have with the various sources of prescriptions.

Keywords:certification, conceptions, didactic, ergonomy, assessor, prescription