

Etudier l'activité didactique de l'enseignant d'EPS. Parcours de chercheurs.

Stéphane Brau-Antony* et Vincent Grosstephan**

* Université Reims Champagne-Ardenne, CEREP (EA 4692), France

** Université Reims Champagne-Ardenne, CEREP (EA 4692), France

Résumé

L'article a pour but de retracer le parcours scientifique de deux chercheurs en didactique de l'EPS. Sont décrites trois périodes qui ont jalonné le parcours des deux chercheurs en dégagant sur chacune de ces périodes les cadres théorique et méthodologique mobilisés ainsi qu'un certain nombre de résultats. Dans les deux premières périodes sont principalement utilisées la théorie des situations didactiques ainsi que la théorie de l'action conjointe en discutant l'apport des concepts forgés par ces deux modèles théoriques pour analyser l'enseignement des sports collectifs en milieu scolaire. La troisième période met en évidence que l'étude du fonctionnement du système didactique peut être enrichie par d'autres types de regards. La clinique de l'activité et les méthodologies utilisées pour analyser le travail réel des professionnels traçent des perspectives prometteuses pour mieux décrire et comprendre l'activité didactique des enseignants d'EPS. Cette troisième période ouvre ainsi un dialogue difficile et exigeant entre deux orientations de recherche : la didactique de l'EPS et la clinique de l'activité. Elle met en évidence les rapprochements possibles entre clinique de l'activité et recherche en didactique et pose la question de la compatibilité des deux champs théoriques et de leur possible conjugaison.

Mots clés : didactique, activité didactique, activité réelle, sports collectifs

1. Introduction

Cet article a pour but de retracer le parcours scientifique de deux chercheurs en didactique de l'EPS depuis une douzaine d'années. Nous souhaitons décrire les étapes par lesquelles nous sommes passés pour investiguer l'activité professionnelle des enseignants d'EPS du point de vue du processus de transmission-appropriation de savoirs scolaires spécifiques aux Activités Physiques Sportives et Artistiques et plus particulièrement dans l'enseignement des sports collectifs.

Nous dégagerons trois périodes qui ont jalonné nos parcours de chercheurs en précisant sur chacune des périodes les cadres théorique et méthodologique mobilisés dans les recherches que nous avons menées. Nous présenterons un certain nombre de résultats à titre d'illustration.

Le choix d'une périodisation peut signifier que chaque période marque une rupture avec celle qui la précède. Nous tenterons plutôt de montrer que ces ruptures ne sont pas radicales, elles renvoient plutôt à des cadres théoriques et des méthodologies que le chercheur convoque à un moment donné afin de tenter de mieux décrire et comprendre l'activité de l'enseignant d'EPS du point de vue de son intentionnalité et de ses déterminants. Nous aborderons à la fin de l'article la question de la compatibilité des cadres théoriques sur lesquels s'appuient nos recherches actuelles.

2. Première période : théorie des situations didactiques et conceptions des enseignants

2.1. Préoccupations de formateurs et entrée dans le processus de recherche

La dimension didactique en tant qu'élément déterminant les décisions de l'enseignant a tout de suite alimenté nos réflexions dans le cadre de notre engagement en formation continue dans les années 90. Faisant le constat que le technicisme persiste sous différentes formes dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage proposés par les enseignants alors qu'il est rejeté dans leurs discours au prétexte qu'il ne place pas l'élève au cœur des problèmes fondamentaux des sports collectifs, il s'agissait pour nous de montrer tout l'intérêt de confronter les élèves dès le début de leur apprentissage à un environnement sollicitant des alternatives décisionnelles. Le recours aux théories experts et notamment à l'approche dialectique développée par Mérand (1976) permettait ainsi de rompre avec la perspective techniciste qui considère l'équipe et le jeu comme un ensemble d'éléments isolés faisant l'objet d'apprentissages analytiques (la passe, le tir ...) fondés sur la reproduction d'un modèle gestuel extrait de la haute performance.

Le décalage constaté entre les discours des enseignants se situant plutôt dans une approche dialectique centrée sur la gestion par le joueur et l'équipe du rapport de forces et des mises en œuvre proches d'une conception techniciste constituait un véritable point aveugle que nous n'arrivions pas à comprendre. L'entrée en recherche et notamment la thèse en didactique d'un des deux chercheurs (Brau-Antony, 1998) eut l'avantage de mieux appréhender ce phénomène somme toute ordinaire dans les pratiques enseignantes. Comme le souligne Lahire (2005) ce que disent les enseignants sur

l'exercice de leur métier n'oriente pas nécessairement ce qu'ils font dans leur classe. Mettre au jour des différences, des décalages, des ruptures ou des contradictions entre les discours et les pratiques c'est en définitive pointer l'existence d'une double réalité : d'un côté les discours qu'avancent les enseignants sont censés décrire les pratiques et renvoient parfois, non pas à leur propre pratique, mais à des pratiques tenues pour légitimes par la communauté professionnelle (la bonne manière d'enseigner les sports collectifs par exemple). D'un autre côté, les pratiques sont marquées par l'urgence du faire et échappent ainsi aux prescriptions volontaristes (celles des théories d'experts ou des formateurs par exemple). Il ne faut donc pas discréditer la pratique au motif qu'elle est en décalage avec le discours de l'enseignant mais considérer que « le faire » et « le dire sur le faire » obéissent à des logiques différentes.

2.2. L'analyse didactique du travail de l'enseignant

Le travail de recherche portait sur l'influence exercée par les conceptions des enseignants sur la structuration du milieu didactique, la théorie des situations fondamentales empruntée à Brousseau (1986) permet ainsi de rendre compte de la façon dont étaient agencées les situations d'apprentissage à partir d'un dispositif d'observation provoqué (Brau-Antony, 2003) au cours duquel 25 enseignants devaient :

- 1) observer des élèves en train de jouer en basket-ball et en volley-ball (3 contre 3) ;
- 2) décrire les prestations des élèves ;
- 3) concevoir une ou plusieurs situations d'apprentissage.

Ce protocole de recherche avait pour objectif de « simuler » dans la mesure du possible le travail de planification de l'enseignant, le corpus collecté étant constitué de scripts didactiques.

Les résultats mirent en évidence que les objets d'observation et les situations didactiques présentent de manière générale les caractéristiques suivantes :

- des informations prélevées sur les réalisations des élèves très hétérogènes qui révèlent selon les enseignants des conceptions différentes des sports collectifs. Les observations se focalisent sur les configurations spatio-temporelles du mouvement, parfois sur la dimension relationnelle du jeu, plus rarement sur la pertinence des choix tactiques dans les rapports d'opposition ;
- une difficulté à clarifier les transformations recherchées chez les élèves à partir d'indices prélevés sur le jeu et à articuler les contenus visés avec les situations d'apprentissage ;

- la faible marge de manœuvre des élèves dans des situations très fermées (effet Topaze) manifestant des formes masquées de technicisme ou au contraire une tendance à concevoir des tâches très globales et très ouvertes ne mettant pas en jeu une réelle activité de résolution de problèmes (absence de dévolution) ;

- l'utilisation de situations d'apprentissage ou de préconisations que l'on retrouve habituellement dans la littérature professionnelle sans que ces dernières soient nécessairement connectées au niveau des élèves observés. Les enseignants utilisent ainsi une sorte de prêt-à-porter didactique comprenant des situations clés que l'on retrouve fréquemment dans les scripts didactiques, par exemple situation en volley-ball où l'on oblige le serveur à servir au fond du terrain adverse dans une zone délimitée pour favoriser la construction du relais en zone avant ;

- des conceptions composites qui varient parfois pour le même enseignant selon le sport collectif enseigné.

Cette recherche a souligné le rôle joué par les conceptions des enseignants dans la démarche didactique. Il est ainsi possible d'étudier les décisions didactiques en référence à ce que Brousseau (1986) appelle l'épistémologie du professeur. Selon l'auteur, l'enseignant mobilise dans l'action un ensemble de savoirs composites constituant une théorie implicite des savoirs enseignés qui agit plus ou moins directement sur le fonctionnement de la classe. Les savoirs savants (Brière-Guenoun, 2008), les savoirs personnel et professionnel (Buznic-Bourgeacq, Terrisse & Margnes, 2007), le déjà-là (Carnus & Terrisse, 2013) exercent ainsi une influence sur les choix didactiques de l'enseignant¹. Pour autant, étudier le fonctionnement du système didactique et plus particulièrement l'activité de l'enseignant quand il régule les apprentissages des élèves suppose de ne pas s'arrêter aux portes de la classe même si dans le travail de planification il y a un certain nombre de décisions qui peuvent orienter les choix de l'enseignant une fois qu'il est mis en présence des élèves (Charlier, 1989). S'imposait dès lors la nécessité d'aller voir ce qui se joue et ce qui se passe du point de vue du fonctionnement du système didactique en étudiant les pratiques enseignantes in situ.

3. Seconde période : l'étude des interactions didactiques quand l'enseignant fait la classe

¹ Il ne faut pas non plus oublier les systèmes d'idées et de valeurs qui pèsent sur les choix des enseignants (égalité des chances, principe d'équité, gestion de la sécurité ...).

3.1. Une analyse ascendante des phénomènes didactiques

Sans abandonner l'idée que les références externes fonctionnent comme des sources d'inspiration pour le praticien et « comme moyen de contrôle épistémologique de ce qui se passe dans la classe » (Schubauer-Leoni, 2008, p. 70), nos travaux se sont ensuite résolument engagés dans la droite ligne de ceux initiés par Marsenach et Mérand (1987) qui ont mis en évidence que le professeur d'EPS n'enseigne au sens didactique du terme que lorsqu'il régule les apprentissages des élèves confrontés à une tâche.

Ce postulat privilégie une analyse ascendante de la transposition didactique qui permet de mieux saisir ce qui se passe dans les situations didactiques ordinaires lorsque le professeur d'EPS enseigne les sports collectifs. Ce type d'analyse pose comme principe que le modèle descendant de la transposition didactique (passage des savoirs de référence aux savoirs enseignés) ne suffit pas à rendre compte, dans le contexte de la classe, des transactions qui s'opèrent entre le professeur, les élèves et les savoirs (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005).

Les perspectives tracées aujourd'hui par les recherches en didactique montrent que l'étude des phénomènes transpositifs ne se situe non pas uniquement dans les savoirs ou dans les sujets (professeurs et élèves) mais dans leur action conjointe (Mercier, 2002). La théorie de l'action conjointe vise à saisir comment les savoirs mis à l'étude et enchâssés dans des dispositifs didactiques sont reconfigurés et reconstruits lors des interactions enseignant-élèves (Sensevy, 2011). Les savoirs ainsi que leurs significations attribuées et/ou co-construites par les enseignants et les élèves déterminent l'évolution du processus didactique. Parler d'action conjointe nécessite donc de prendre en compte les buts, les capacités, les raisons d'agir des sujets impliqués dans la relation didactique. Les contenus enseignés émergent en situation au fil des interactions enseignants-élèves d'où l'importance de mettre au jour les modalités de régulation utilisées par l'enseignant. Le contenu de ces interactions permet de déterminer ce qui est réellement enseigné en EPS. L'intervention de l'enseignant est donc appréhendée comme le produit de l'action conjointe professeur-élèves autour d'objets de savoirs à transmettre et à apprendre.

Dans la théorie de l'action conjointe, l'action didactique de l'enseignant est également conçue comme un jeu vu à travers l'articulation d'un contrat et d'un milieu au sein duquel l'enseignant :

- 1) définit à quel jeu doivent se prêter les élèves pour parvenir à répondre à ses intentions didactiques ;

eJRIEPS 33 juillet 2014

- 2) régule en vue d'obtenir les réponses induites par la structuration du milieu didactique ;
- 3) dévolue la responsabilité de leurs propres apprentissages aux élèves ;
- 4) institutionnalise en reconnaissant dans les productions des élèves celles qui lui apparaissent comme légitimes.

L'enseignant peut ainsi être considéré comme celui qui gagne à partir du moment où le milieu didactique fonctionne de manière optimale c'est-à-dire lorsque les élèves auront eux-mêmes produit des stratégies gagnantes en accord avec les intentions didactiques de l'enseignant.

3.2. Observations in situ et analyse des régulations de l'enseignant

La théorie de l'action conjointe contraint le chercheur à modifier son recueil de données dans la mesure où les quatre descripteurs décrits précédemment permettent de caractériser l'intervention didactique. L'enregistrement audio-vidéo des interactions enseignants-élèves ainsi que le relevé d'indices sur la « motricité » des élèves s'avèrent indispensables si l'on veut cerner ce qui est enseigné en sports collectifs.

Un certain nombre de recherches que nous avons conduites ont permis de mieux spécifier les caractéristiques du milieu didactique en sports collectifs. Le terme générique d'aménagement du milieu est souvent employé pour décrire la nature des situations d'apprentissage proposées en EPS. Le milieu se donne principalement à voir dans ses aménagements matériels. En sports collectifs la structuration du milieu passe aussi par des aménagements matériels (repères au sol, couloirs protégés ...) mais aussi réglementaires (interdiction du dribble, obligation de faire trois passes en volley-ball ...), la confrontation des élèves à ces aménagements devant créer ipso facto les conditions de l'apprentissage. Or le milieu didactique en sports collectifs présente de fortes spécificités (Brau-Antony & Grosstephan, 2006). L'élève est ainsi soumis à un ensemble de contraintes qu'il va lui-même transformer en fonction de sa propre action, le milieu objectif subissant ainsi de profondes modifications. Comme le mentionnent Amade-Escot et Venturini (2009, p. 26), « en EPS les rétro-actions du milieu (au moins certaines d'entre elles) sont difficilement modélisables a priori car elles ne peuvent être pensées indépendamment du type d'actions motrices produites (ou qui seront produites) par les élèves, elles-mêmes constitutives de l'agencement du milieu ». Le milieu didactique en sports collectifs est principalement un milieu humain de par la présence simultanée de partenaires et d'adversaires ayant des buts différents. Le milieu est par essence mouvant, dans le cas d'un 2 contre 1 en handball par exemple, le savoir visé est de nature

eJRIEPS 33 juillet 2014

stratégique et dépend de l'état du rapport de forces a priori favorable² aux deux attaquants. Le porteur de balle doit ainsi choisir entre deux solutions en fonction de l'action du défenseur : prendre le couloir de jeu direct si l'accès à la cible est libre ou venir fixer le défenseur et donner à son partenaire qui doit chercher à s'écarter du couple attaquant-défenseur. La solution au problème posé n'est donc pas canonique, elle suppose pour les attaquants de prendre en compte les choix du défenseur et de coordonner leurs actions, les solutions pour parvenir à marquer sont ici multiples. Le milieu didactique n'est donc pas complètement stabilisé, il est directement corrélé à l'activité des élèves. Finalement l'élève peut être confronté à plusieurs milieux, les joueurs par leur activité et leurs formes d'engagement intervenant sur la structure même du milieu.

Par ailleurs, la valence antagoniste du milieu didactique (Brousseau, 1990) est sujette à discussion même si le « noyau dur » de la théorie des situations fondamentales n'est pas contesté. En effet l'enseignant subit ou accepte un certain nombre d'assujettissements lorsqu'il est amené à réguler le milieu didactique. Le système didactique est en effet loin de fonctionner de manière optimale, les élèves n'entrent pas systématiquement dans le jeu de l'apprentissage et peuvent ne pas prendre la responsabilité de remettre en cause leurs propres savoir-faire ou refuser tout bonnement de s'investir dans la tâche. Cette idée justifie, nous semble-t-il, une conception du milieu didactique en tant que processus impliquant de façon concomitante enseignant et élèves. Le milieu didactique peut être considéré comme un milieu potentiel dans lequel l'élève choisit de s'engager ou de ne pas s'engager, c'est à la charge de l'enseignant d'entretenir la relation didactique et de procéder à des ajustements en fonction des caractéristiques de la situation d'enseignement.

Nous avons pu également identifier des modes d'intervention différents en fonction de la façon dont les enseignants régulent l'apprentissage des élèves à partir d'un certain nombre d'indicateurs relatifs au contenu des régulations et aux moments où les enseignants en font usage (Brau-Antony, 2009). Les enseignants adoptent ainsi des modes d'intervention préférentiels, certains procèdent par « arrêt sur image » en n'hésitant pas à interrompre le jeu pour pointer par exemple les réponses positives des élèves : « *tu vois Lucile elle avait Aurélie en retrait, elle avait Anne-Laure devant elle. Elle a fait une passe et aussitôt démarquage* » (verbatim de séance de basket-ball) alors que d'autres renvoient des feed-back pendant que les élèves pratiquent. On assiste également et de

² Nous contestons ici l'idée communément admise que l'on peut augmenter ou diminuer la difficulté objective de la tâche en ajoutant ou réduisant le nombre de joueurs. Dans un 2 contre 1 par exemple le rapport de forces peut être favorable ou défavorable aux attaquants en fonction du niveau d'expertise du défenseur.

façon fréquente à des bilans à la fin de chaque situation d'apprentissage ou en fin de séance. Dans ces bilans, l'intervention de l'enseignant s'attache la plupart du temps à faire commenter par les élèves le résultat de leur action à partir de critères de réussite chiffrés (réussir 7 tirs sur 10 attaques par exemple). Pour certains enseignants l'activité de régulation est essentiellement concentrée sur ces moments de synthèse collective où il s'agit notamment de préciser ce qui a été appris dans la séance (fonction d'institutionnalisation).

Cette seconde période montre que le recueil de données sous la forme de scripts didactiques³ tels que cela a été envisagé au cours de la première période est largement insuffisant pour décrire la dynamique de fonctionnement du système didactique quand l'enseignant régule les apprentissages des élèves. Opter pour une conception ascendante des phénomènes didactiques et s'appuyer sur la théorie de l'action conjointe suppose que le chercheur aille prélever des informations en contexte naturel d'enseignement afin de mieux analyser l'agencement du milieu didactique et d'explorer au plus près la dimension régulatrice de l'action didactique de l'enseignant. Pour autant, l'étude du fonctionnement du système didactique nous semblait pouvoir être enrichie par d'autres types de regards. La clinique de l'activité (Clot, 1999) et les méthodologies utilisées pour analyser l'activité des professionnels traçaient, selon nous, des perspectives prometteuses pour mieux décrire et comprendre le travail quotidien des enseignants d'EPS.

4. Troisième période : l'analyse de l'activité didactique de l'enseignant

4.1. Le recours au concept d'activité

La troisième période part du constat que le point de vue extrinsèque du chercheur mobilisé jusqu'ici dans nos analyses ne s'attache qu'à la partie visible de l'activité didactique (contenu des interactions didactiques et moment où elles se déroulent dans le cours de la séance). Or, très rapidement, ce point de vue s'est avéré insuffisant pour comprendre en profondeur les déterminants de l'activité décisionnelle de l'enseignant car si l'étude des actions réalisées nous semble éminemment utile (cf. les deux premières périodes), elle ne permet pas de documenter le fait que ce qui est fait, l'activité réalisée, n'est que le résultat d'une lutte entre plusieurs autres actions possibles (Vygotski, 1978). L'activité réelle c'est alors ce que l'on fait, mais également ce qu'on ne fait pas et que l'on aurait voulu ou pu faire, l'activité devient alors empêchée, contrariée, avortée, parsemée

³ Les premières recherches en didactique en EPS son parfois restées éloignées du travail de l'enseignant dans la classe. A ce sujet voir la thèse d'Amade-Escot (1991) qui utilise la technique des incidents critiques.

eJRIEPS 33 juillet 2014

de renoncements (Clot, 2008). L'acte professionnel réalisé ne constitue en somme que la solution que l'acteur a sue ou pu trouver en réponse aux dilemmes et tensions, contradictions rencontrés dans l'exercice de son activité. Le cadre de la clinique de l'activité nous a ainsi fourni les outils théoriques et méthodologiques (auto-confrontations simple et croisée) nous permettant d'investiguer ces dimensions non directement accessibles et visibles de l'activité décisionnelle des enseignants d'EPS.

Les entretiens d'auto-confrontation au cours desquels les enseignants sont amenés à commenter les traces audio-vidéo de leur activité constituent une méthode indirecte d'accès à cette activité réelle en organisant un redoublement de l'action réalisée. Cette situation d'auto-confrontation permet à l'enseignant de dialoguer avec l'autre (le chercheur) et avec soi-même. Lorsqu'il se découvre à l'écran et qu'il verbalise les actions qu'il observe, il prend rapidement conscience que l'essentiel ne se voit pas, que ce que les images donnent à voir n'est qu'une conséquence visible d'un processus complexe où tout ce qui a dû être fait ou choisi n'est pas accessible directement. Ces auto-confrontations visent donc à accéder à ces facettes non directement observables de l'activité en privilégiant un point de vue intrinsèque sur l'activité. Cette dernière peut dès lors être considérée comme une activité de construction de significations, située historiquement, socialement et culturellement. En cela nous rejoignons Amade-Escot (2007, p. 30) qui considère que « dans cette perspective, l'approche didactique, contrairement à certaines écoles de pensée se réclamant du constructivisme radical en éducation, valorise les significations que donne chaque acteur à la situation sans mésestimer qu'elles dépendent aussi de l'univers culturel et historique de l'institution ».

Ces différents éléments nous ont amené au cours de cette troisième période, à aborder l'investigation de l'activité didactique de l'enseignant d'EPS selon une double approche : extrinsèque (étude de l'activité réalisée, ce qui se donne à voir pour un observateur extérieur) à partir de la théorie de l'action conjointe en didactique et intrinsèque (étude de l'activité réelle, les empêchements, les controverses et tensions, les rapports aux prescriptions) à l'aide des cadres théoriques de la clinique de l'activité (Clot, 2008) et de l'ergonomie du travail enseignant (Amigues, 2003).

Outre les perspectives compréhensives ouvertes par cette conception élargie de la notion d'activité, ces orientations méthodologiques nous offrent également des perspectives intéressantes de développement des acteurs et des pratiques. Nous considérons en effet, avec Marsenach et Mérand (2003) que la légitimité sociale des recherches en didactique réside dans leur capacité à transformer le système didactique qu'elles étudient. Partant du

constat que les approches prescriptives sont peu efficaces, nous voyons dans les méthodologies d'auto-confrontation simple et croisée l'opportunité d'instaurer des dialogues entre pairs et entre enseignants et chercheurs. Ces dialogues, centrés sur l'activité réelle, notamment sur ses empêchements, permettent la mise au jour de controverses entre professionnels et semblent ainsi pouvoir être source à la fois d'intelligibilité des pratiques et de développement potentiel pour les acteurs (Roger, 2007).

4.2. Présentation de quelques résultats

4.2.1. Le rapport aux prescriptions de formation

Le premier exemple témoigne d'une tentative de l'enseignante de « tester » l'incorporation de la prescription de formation⁴ consistant à ne jamais supprimer le dribble pour ne pas dénaturer l'activité des joueurs (Grosstephan, 2010). Pour autant elle souligne les contraintes relatives à la temporalité de l'acte d'enseignement et à l'urgence d'agir sans avoir forcément le temps d'expérimenter : *« j'aurais voulu faire cette expérience tu vois. C'est-à-dire, mener une classe avec une démarche, euh, on va dire, jeu avec passe, introduire le dribble dans un second temps vraiment du cycle, et une démarche où j'ai mis tout de suite le dribble comme la passe, au même niveau quoi. Mais bon, tu ne peux pas mener, c'est bien dans l'abstrait, mais mener ça, ça suppose si tu veux, bon, tu es trop dans le cours pour, tu vois. Tu ne peux pas être en même temps, entre guillemets, chercheur et en même temps enseignant quoi. C'est difficile »* (donnés issues d'un entretien d'autoconfrontation). Il semble ici que l'enseignante ne s'autorise pas (auto-prescription) le droit d'expérimenter pour se convaincre de la pertinence de cette prescription de formation. En cela elle renvoie à d'autres lieux et d'autres moments (lesquels ?) cette tentative d'incorporation des préconisations de la formation. De toute évidence cette question de la suppression ou de la conservation du dribble l'interpelle fortement mais elle se considère avant tout guidée par une logique d'action (fortement rattachée à ses conceptions propres) plutôt qu'à l'exploitation d'autres possibles. Cette « résistance » à l'engagement dans d'autres pratiques peut, comme cela est souvent le cas, être interprétée comme relevant de la responsabilité de l'enseignante selon une distinction entre une épistémologie de chercheur qui adopte le langage des modèles et une épistémologie pratique (Sensevy, 2011) fondée sur un ensemble de croyances et de conceptions qui pèsent sur l'activité enseignante.

⁴ Les résultats sont issus d'une recherche portant sur le développement professionnel, les 10 enseignants d'EPS ont participé à un dispositif de formation étalé sur deux ans (10 jours de formation).

Comme le soulignent Amigues et Lataillade (2007), l'écart entre ce qui est demandé aux enseignants et ce qu'ils font réellement n'est pas une question nouvelle et est au fondement même de l'approche ergonomique. Pour autant, l'approche traditionnelle, qui a tendance à attribuer cette responsabilité au professionnel selon un clivage idéologique entre conception et exécution, néglige les déterminants de l'appropriation par les enseignants de ces prescriptions (accessibilité de celles-ci par les utilisateurs, modalités de leur construction...). Or, cette question nous semble centrale pour tenter de mieux comprendre l'activité réelle de l'enseignant, notamment la façon dont il s'accommode de ce qu'on lui demande de faire. Nous pensons que d'autres déterminants interviennent dans ce choix de mettre à distance cette prescription, notamment les modalités de formation proposées. Ainsi, lors du bilan de la formation, cette enseignante a exprimé le sentiment d'avoir subi une très forte incitation (elle parle « *d'insistance lourde* »), de la part du formateur, à mettre en œuvre l'approche dialectique de l'enseignement des sports collectifs. Comme le souligne Roger (2007), les réticences des praticiens trouveraient leurs racines dans le fait que ce n'est jamais la connaissance en tant que telle qui va engendrer des modifications de l'action. On peut faire l'hypothèse que l'interprétation des situations de travail vécues à partir d'un cadre théorique préalable, en l'occurrence l'approche dialectique, ne permet pas de produire du développement contrairement à la confrontation aux dilemmes du métier qui amènerait l'enseignant à « s'expliquer » avec la connaissance et contribuerait par là-même à l'ouverture de nouveaux possibles. Il nous semble donc que les conditions d'élaboration et de présentation de la prescription constituent au moins autant que les caractéristiques de l'individu des déterminants probables de l'activité enseignante.

Le second exemple porte sur l'activité de régulation d'un enseignant-stagiaire. L'enseignant arrête le jeu fréquemment et n'hésite pas à s'impliquer corporellement pour repréciser aux élèves la réponse attendue. Il fonctionne au coup par coup mais pas de façon erratique, son activité de régulation se faisant en fonction d'événements qu'il considère comme intéressants (saisis sur le vif) et qui sont susceptibles d'avoir un effet sur la prise de conscience par les élèves des « *critères de réalisation de la situation* » (extrait de l'entretien d'auto-confrontation). Lors de cet entretien l'enseignant souligne que c'est une manière de faire qu'il affectionne particulièrement quand il enseigne les sports collectifs car cela lui permet de corriger en direct les réalisations des élèves. En revanche, cet enseignant mentionne qu'il se sent peu à l'aise lors des phases de verbalisation collective au cours desquelles il convient de faire l'inventaire des solutions trouvées par

les élèves pour résoudre le problème posé par la situation d'apprentissage. Il ressent même un certain malaise car il ne parvient pas à organiser un débat d'idées (Grehaigne et Deriaz, 2007) dans la mesure où les réponses des élèves sont téléguidées avec une tendance à donner lui-même les bonnes réponses.

Confronté à la manière dont il conduit son bilan de fin de séance, il met en avant son incapacité à tenir compte des conseils de son tuteur de stage et des formateurs IUFM qui insistent sur l'intérêt de mettre en place ces moments d'échanges collectifs. Son activité est contrariée car il tente de satisfaire à une exigence voire une prescription qu'il faut suivre à la lettre sous peine de ne pas être conforme à ce que l'on attend de lui. Il ressent une tension car il oscille entre un mode d'intervention dans lequel il se sent efficace et une autre façon de faire qui lui correspond moins bien mais qu'il se sent obligé de mettre en œuvre. Comme le souligne Gal-Petitfaux, (2006) ces phases bilans mettent les enseignants novices dans des situations inconfortables, elles sont perçues comme un rituel scolaire ou une doxa pédagogique à laquelle il faut s'astreindre alors que le débat d'idées, à condition qu'il soit bien mené, peut produire des effets sur les apprentissages. Le retour sur l'action est ainsi une phase d'évaluation des stratégies réalisées par les pratiquants qui assure un rôle de régulation de l'action (Bouthier, 1989).

4.2.2. Sur les liens entre didactique-formation et clinique de l'activité

La perspective développementale ouverte par la clinique de l'activité et les méthodes qu'elle mobilise dans cette orientation nous ont semblées intéressantes pour réinterroger nos dispositifs de formation et tout particulièrement la place des savoirs issus de la recherche et des savoirs experts dans le processus de développement. Ce nouveau questionnement est illustré à travers l'exemple d'une auto-confrontation croisée menée avec deux enseignants dans le cadre du dispositif de formation évoqué dans le premier exemple de la partie précédente.

Cette illustration de l'émergence d'une controverse de métier trouve sa source dans l'analyse d'une situation didactique en basket-ball avec une classe de 6^{ème} (Grosstephan, & Brau-Antony, 2012). Il s'agit d'une situation de trois attaquants contre trois défenseurs. L'objectif annoncé par l'enseignant est le suivant : pour le défenseur, se placer le plus rapidement possible entre son adversaire et la cible. Une consigne est donnée aux attaquants : à chaque récupération de balle, effectuer une remise en jeu depuis la touche avant de reprendre le jeu.

L'auto-confrontation croisée a provoqué l'apparition d'une controverse relative à la notion de dévolution : « faut-il guider les élèves ou laisser les élèves s'adapter seuls ? ». Cette

controverse s'actualise dans l'expression de préoccupations divergentes entre les deux enseignants. La notion de préoccupation est ici entendue comme une pensée, un sentiment, une considération qui occupe l'esprit de façon dominante, voire exclusive. Cette expression de préoccupations divergentes est présentée à travers un exemple dans le tableau suivant :

Tableau I. Un exemple de controverse professionnelle.

Extraits de l'entretien d'auto-confrontation croisée	Commentaires du chercheur
<p><i>M. Alors après je peux poser une question, parce qu'en regardant ta situation, je m'aperçois que je fais super souvent ça aussi, pourquoi on les met sur une situation ouverte au lieu de leur donner trois quatre consignes en défense qui leur permettraient tout de suite de jouer, à la limite, tout de suite une phase au-dessus. On leur dirait tout de suite : revenez en défense homme à homme ou j'en sais rien, dès que la phase de jeu change. Et puis finalement les laisser trouver la solution comme ça.</i></p> <p><i>E. Moi je pense que la solution est plus porteuse de sens ; au lieu de leur apporter une recette, un truc tout fait en leur disant : il faut faire ça c'est mieux, si c'est eux qui vont sur.... Tu perds peut-être un peu de temps sur une situation, sur une séance, mais sur deux ou trois séances c'est eux qui la construisent qui la trouvent ; je trouve que ça a plus de sens.</i></p>	<p>Des préoccupations différentes : (en gras dans la colonne de gauche)</p> <p>Pour M. : mettre rapidement les élèves en réussite pour enclencher la motivation</p> <p>Pour E. : donner du sens aux apprentissages par la réflexion des élèves sur l'action</p>

Nous voyons dans ce court extrait la caractérisation de deux styles d'enseignement particuliers. Le premier (M.) est centré sur la volonté d'enclencher le plus rapidement possible une activité motrice chez les élèves en guidant leur activité de façon à les mettre rapidement en situation de réussite. Le second (E) souhaite privilégier la réflexion des élèves, à partir de leur action, sur les procédures les plus efficaces. Il estime que c'est de cette façon que les élèves construiront des apprentissages signifiants, quitte à les laisser

eJRIEPS 33 juillet 2014

tâtonner. La séquence analysée dans cette auto-confrontation croisée où un pair commente l'activité d'un autre professionnel prend dès lors un sens nouveau. En voyant son activité avec les yeux et les préoccupations de l'autre, et à travers la controverse professionnelle qui émerge de la discussion, l'enseignant prend conscience d'un élargissement de la palette des possibles. Cette prise de conscience ne renseigne pas sur ce qu'il aurait fallu faire dans cette situation mais alimente le genre professionnel (Clot & Faïta, 2000) en tant que ressource pour l'action et le développement.

Cet exemple témoigne de l'apport de la clinique de l'activité au regard de nos préoccupations relatives à la relation entre chercheurs et enseignants. L'échec, en formation, des démarches prescriptives mais aussi les difficultés rencontrées dans les approches instrumentées par les concepts scientifiques ou les savoirs experts en analyse de pratiques nous a amené à questionner cette relation au regard du cadre théorique et méthodologique de la clinique de l'activité. L'auto-confrontation croisée peut permettre alors, en partant d'un conflit contenu dans l'activité réelle, de revenir aux concepts scientifiques ou aux savoirs experts comme ressources ou instruments permettant de dépasser ce conflit (Roger, 2007). Nous voyons dans cette démarche une complémentarité prometteuse entre une clinique de l'activité et une approche de didactique-formation.

5. Conclusion

Cette troisième période a ainsi ouvert un dialogue difficile et exigeant entre deux orientations de recherche : la didactique de l'EPS et la clinique de l'activité. Elle met en évidence les rapprochements entre clinique de l'activité et didactique (Félix & Saujat, 2008) et pose la question de la compatibilité des deux champs théoriques et de leur possible conjugaison.

Ce dialogue s'est donc ouvert autour de deux ambitions principales, d'une part améliorer l'analyse et la compréhension des décisions de l'enseignant et d'autre part réinterroger les relations entre chercheurs et praticiens dans une logique d'intervention et d'aide au développement de ces derniers. L'apport de la clinique de l'activité dans son dépassement d'une analyse centrée sur le réalisé nous permet tout d'abord de montrer l'existence d'une activité didactique empêchée au sein de ce que nous nommerons « le didactique ordinaire », notamment dans des situations confortables et pas seulement lorsque l'enseignant est confronté à des publics difficiles (Monnier & Amade-Escot, 2009). La clinique de l'activité, en proposant une voie originale de relation entre chercheurs et

praticiens, permet de questionner de façon renouvelée la place des savoirs produits par la recherche et les savoirs experts comme ressources pour l'action des enseignants. La nouvelle forme que prend ce questionnement permet dès lors d'envisager des dispositifs de formation qui repositionnent différemment ces ressources, non plus comme instruments d'analyse a priori, mais comme ressources a posteriori de l'analyse, permettant le dépassement des conflits propres à l'activité réelle.

Bibliographie

- Amade-Escot, C. (1991). Caractérisation de la formation didactique initiale des enseignants d'EPS et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles. Thèse de doctorat, non publiée. Université Toulouse III.
- Amade-Escot, C. (2007). *Le didactique*. Paris : Editions Revue EPS.
- Amade-Escot, C. & Venturini, M. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Education & Didactique*, 3/1, 7-44.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Shkolé*, hors série, 1, 5-16.
- Amigues R. & Lataillade G. (2007). Le travail partagé des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg. 28-31 août.
- Bouthier, D. (1989). Contribution à la transformation des représentations fonctionnelles des élèves en EPS. In SNEP, *L'EPS aujourd'hui ce qui s'enseigne* (pp. 303-308). Paris : SNEP.
- Brau-Antony, S. (1998). L'évaluation des jeux sportifs collectifs. Des conceptions des enseignants d'EPS à la démarche de mise en œuvre du projet d'enseignement et d'évaluation. Thèse de doctorat, non publiée. Université Paris XI.
- Brau-Antony, S. (2003). Caractéristiques des situations didactiques proposées par des enseignants d'EPS en volley-ball. In C. Amade-Escot, *Didactique de l'éducation physique. Etat des recherches* (pp. 169-192). Paris : Editions Revue EPS.
- Brau-Antony, S. (2009). Recherches en didactique et développement professionnel de formateurs d'enseignants. *Savoirs*, 21, 132-147.
- Brau-Antony, S. & Grosstephan, V. (2006). Développer des compétences professionnelles centrées sur l'évaluation formative en formation initiale d'enseignants d'éducation physique et sportive. *Res Academica*, 24/2, 87-102.

eJRIEPS 33 juillet 2014

- Brière-Guenoun, F. (2008). L'identification des savoirs mobilisés par le professeur d'EPS en situation : le cas du franchissement par redressement au saut de cheval. *eJRIEPS*, 15, 60-79.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7/2, 33-115.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9/3, 309-336.
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A. & Margnes, E. (2007). L'expérience personnelle du professeur d'EPS, approche clinique et implications didactiques : une étude de cas d'une enseignante débutante. *eJRIEPS*, 11, 20-38.
- Carnus, M.-F. & Terrisse, A (2013). Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question. Paris : Editions EPS.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. & Faïta D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- 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.
- Gal-Petitfaux, N. (2006). Analyse de pratiques d'enseignement de l'EPS. In D. Loizon, *Analyse de pratiques : miroir des apprentissages* (pp. 11-28). CRDP de Bourgogne : Scéren.
- Grosstephan, V. (2010). Développement professionnel d'enseignants d'EPS : processus et effets dans le cadre d'un dispositif de formation continue associant praticiens et chercheur. Thèse de doctorat, non publiée. Université Reims Champagne-Ardenne.
- Grosstephan, V. & Brau-Antony, S. (2012). Organiser la controverse pour provoquer du développement professionnel. 7^{ème} Colloque international de l'ARIS. *Intervention, recherche et formation : quels enjeux, quelles transformations ?* Amiens, 23-25 mai.
- Grehaigne, J.-F. & Deriaz, D. (2007). Le débat d'idées. In J.-F. Grehaigne, *Configurations du jeu. Débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs* (pp. 111-121). Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.

- Lahire, B. (2005). Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire ». In B. Lahire, *L'esprit sociologique* (pp. 141-160). Paris : La Découverte.
- Marsenach, J. & Mérand, R. (1987). *L'évaluation formative en Education Physique et Sportive dans les collèges*. Collection rapport de recherches, 2. Paris : INRP.
- Marsenach, J. & Mérand, R. (2003). Regards posés sur la recherche en didactique de l'éducation physique et sportive. In C. Amade-Escot, *Didactique de l'éducation physique. Etat des recherches* (pp 367-383). Paris : Editions Revue EPS.
- Mérand, R. (1976). *L'éducateur face à la haute performance*. Paris : Sport et plein air.
- Mercier, A. (2002). La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique en mathématique. *Revue française de pédagogie*, 141, 135-171.
- 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.
- Roger, J.-L. (2007). *Refaire son métier*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. In N. Wallian, M.-P. Poggi & M. Musard, *Co-construire des savoirs. Les métiers de l'intervention dans les APSA* (pp. 67-85). Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Schubauer-Leoni, M.-L. & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27/3, 407-429.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L.-S. (1978). *Mind in society. The development of higher mental processes*. Cambridge : Harvard University Press.