

Techniques corporelles ou concepts pragmatiques, des « savoirs de l'activité » passés sous silence en formation : deux études de cas en Formation Continue EPS

Yvette Laurent

EA 4671-ADEF, ERGAPE, Aix-Marseille Université, France

Résumé

Au cours d'une intervention-recherche menée sur le terrain de la formation continue des enseignants d'EPS, nous avons tenté de comprendre ce qui fonde l'efficacité en nous intéressant aux articulations entre analyse du travail et formation ; pour cela, nous avons opté pour une approche ergonomique de l'activité et mobilisé le cadre méthodologique des autoconfrontations croisées. L'objet de l'article est de montrer que la co-analyse de l'activité d'enseignement d'un formateur expert dans une APSA, associant dans la discussion un formateur et un enseignant qu'il a formé, permet la mise au jour de savoirs incorporés, passés sous silence en formation, bien qu'identifiés comme des éléments facilitateurs de l'activité de l'enseignant. Cependant, ces savoirs de l'activité qui incarnent les intentions didactiques dans les gestes professionnels reposent parfois sur des habiletés ou des conceptualisations difficilement accessibles au néophyte dans le temps de la formation. Ceci nous interrogera sur leur place dans les situations de formation et sur les conditions de leur développement et de leur transmission.

Mots clés : enseignants expérimentés, activité, autoconfrontations croisées, formation, gestes de métier, travail.

1. Introduction et problématique

Qu'il s'agisse de formation initiale ou continue, la référence au travail réel des enseignants (Paquay & al., 2014) échappe souvent aux contenus effectifs des formations et il y est représenté moins « tel qu'il se fait » que « tel qu'il doit se faire » (Astier, 2006). Par ailleurs, l'intérêt porté aux articulations entre analyse du travail et formation est relativement récent dans la recherche en éducation. Le travail enseignant est longtemps resté dans l'ombre au profit d'études davantage orientées vers l'activité de l'élève que vers les gestes professionnels des professeurs (Amigues, 2003), « tout se passe comme si on voulait transformer ce travail de l'extérieur sans chercher à comprendre ce qui fonde

son efficacité malgré tout » (Saujat, 2007, p. 180). Les travaux de l'équipe ERGAPE (Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education) s'inscrivent dans les courants de recherche posant « les termes d'une articulation renouvelée entre l'exercice du métier et les conditions susceptibles de préparer à et de soutenir cet exercice » (Laurent & Saujat, 2014a, p. 206). Ces différentes approches assignent au travail réel tantôt le statut d'objet à comprendre (afin de le transformer), tantôt celui de moyen pour concevoir des situations de formation. Pour cette contribution, issue d'un travail de thèse (Laurent, 2014), nous considérerons l'analyse de l'activité de l'enseignant dans sa classe comme une source de questionnement et de re-conception des dispositifs de formation, plus précisément de formation continue (FC) des enseignants d'Education Physique et Sportive (EPS). L'objet de l'article est de mettre en lumière certains des savoirs mobilisés en classe par des enseignants experts dans une activité physique sportive ou artistique (APSA) mais passés sous silence en formation, alors qu'ils sont identifiés, par ces mêmes enseignants comme des éléments facilitateurs de leur activité. Nous nous interrogerons également sur les conditions de leur transmission dans le contexte de plus en plus contraignant de la FC EPS. C'est en effet le cas pour l'académie d'Aix-Marseille où une situation budgétaire toujours plus tendue a conduit à un calibrage des actions sur un format réduit à deux jours associé à une obligation de résultats de plus en plus prégnante.

L'approche ergonomique telle que nous la concevons dans l'équipe ERGAPE nous amène à conduire des interventions-recherche en milieu de travail à la demande et avec le concours des professionnels concernés afin de transformer des situations problématiques (Amigues, 2003; Amigues, Faïta, & Saujat, 2004). Celle que nous avons menée trouve son origine dans une difficulté professionnelle récurrente et une demande institutionnelle d'y faire face : l'insuffisante pénétration des contenus de la formation continue dans les pratiques quotidiennes des enseignants. L'élaboration du plan académique de formation (PAF) disciplinaire dans l'académie d'Aix-Marseille, au moment où nous avons débuté notre étude (2006-2007), s'opérait en deux temps : les inspecteurs pédagogiques régionaux de la discipline (IA-IPR EPS) adressaient, via un cahier des charges, une commande aux opérateurs de la FC sous forme de recommandations et de dispositifs déclinant des priorités académiques ou nationales, puis, les opérateurs, dont l'IUFM, élaboraient les modules de formation répondant à cette commande. C'est ainsi que le département EPS de l'IUFM, alors en charge de la mise en œuvre du PAF et de la formation des intervenants en FC, s'est trouvé saisi de la demande suivante : mieux prendre en compte dans les modalités de formation, la visée d'intégration des effets des

formations sur le travail « ordinaire » des enseignants. Le constat de faible pénétrabilité des effets des formations dans les pratiques reposait sur les observations faites par les IA-IPR au cours de leurs inspections mais aussi sur des données plus quantitatives croisant les rapports d'activité de la FC EPS sur 6 années (2001-2007) et le rapport final d'une enquête menée en auprès des 297 établissements de l'académie (ECOEPS : **E**tude des **C**onditions de pratique des élèves en **E**PS, 2007). Les premiers nous renseignent sur la présence de certaines APSA dans les différents plans de formation, le second sur leur programmation dans les cursus scolaires. Ainsi, nous avons pu identifier, par exemple, que 43% des enseignants de l'académie ont été formés en danse au cours des six années étudiées, et 59 d'entre eux ont suivi un stage dit « niveau 2 » alors que la danse restait programmée de manière très confidentielle dans les parcours des élèves : pas du tout pour 52% des établissements, et de manière sporadique (moins de 4% du volume horaire total) pour 30%. Enfin, le caractère récurrent des difficultés exprimées par les formateurs à faire vivre des stages de « niveau 2 » en appui sur les retours d'expériences venait alimenter ce constat de l'inspection. C'est donc bien une difficulté professionnelle partagée qui est à l'origine de notre travail : partagée par des enseignants ne parvenant pas à réinvestir les contenus des formations, des formateurs ne parvenant pas à promouvoir une transformation des pratiques enseignantes, et l'inspection pédagogique ne parvenant pas à repérer les retombées de la FC lors des inspections.

Pour prendre en charge cette difficulté, nous avons tenté de comprendre comment des enseignants d'EPS expérimentés rapatrient dans leurs pratiques quotidiennes les outils délivrés au cours d'actions de formation continue : comment ils les reconçoivent et quel usage ils font de leur expérience incorporée du métier dès lors qu'il s'agit d'appivoiser une APSA nouvelle pour l'enseigner à leurs élèves. Nous entendons par outils les différents artefacts proposés aux enseignants lors des sessions de formation et nous intégrons cette notion dans le paysage conceptuel de l'approche instrumentale (Rabardel, 1995). Nous avons alors choisi d'observer l'activité des enseignants sous l'angle d'une genèse instrumentale des artefacts proposés et d'appréhender les retombées de la formation dans leur efficacité dynamique, « *d'analyser l'activité par laquelle les enseignants répondent à la formation qui leur est « donnée », et de mettre au jour des processus non directement observables par lesquels ils réalisent pour eux et « font leurs » les « effets » des actes de formation* » (Clot, 1995, p. 46).

Nous attendons en outre que ces analyses de l'activité de travail en classe, menées conjointement avec les différents acteurs, formés et formateurs, engendrent une remise en

chantier d'un autre domaine d'activités, celui de la formation, qu'elles ouvrent le champ à ses développements potentiels et nous éclairent en retour sur son fonctionnement.

2. Cadre théorique et méthodologique

2.1. Une définition de l'activité humaine
L'objet d'étude consistant à appréhender l'activité de travail des enseignants d'EPS lorsqu'en situation d'interaction avec leurs élèves, ils mobilisent les outils délivrés en formation, les conceptualisations successives élaborées en clinique de l'activité (Clot, 1995, 1999, 2008a) ont été particulièrement retenues. Selon cette perspective, nous dirons avec Schwartz (2007) que l'activité humaine est un processus vivant qui engendre le comportement et dont les différentes dimensions ne peuvent être dissociées et nous précisons notre cadre conceptuel, en insistant sur quatre éléments fondateurs.

2.1.1. L'activité excède la tâche

Il s'agit tout d'abord pour nous de ne pas confondre l'activité avec la tâche prescrite (Ombredane & Faverge, 1955), pas plus qu'avec l'action. En effet, « *les préoccupations vitales qui sont l'objet de l'activité ne coïncident pas toujours avec les occupations actuelles qui sont l'objet de l'action du ou des sujets* » (Clot, 2011, p. 19). L'activité humaine est un système, un ensemble de rapports en tension, qui médiatise les relations des hommes avec le monde qui les entoure, système à trois niveaux, activité, action et opération, entretenant des rapports dynamiques et instables (Leontiev, 1984).

2.1.2. L'activité réelle excède l'activité réalisée

En deuxième lieu, nous considérons avec Vygotski que le comportement n'est jamais que le « *système de réactions qui ont vaincu* » (1925/2003, p. 74), ce qui engendre une distinction entre activité réalisée et activité réelle. Ainsi, l'observable, le réalisé, n'épuise pas l'activité dont le réel contient également les empêchements, les problèmes non résolus, mais aussi l'ensemble des possibles, l'idée que l'on pourrait faire autre chose que ce que l'on fait (Clot & Faïta, 2000). Les conflits qui se jouent au sein et entre ces différentes facettes de l'activité constituent des sources potentielles de son développement.

2.1.3. L'activité est triplement dirigée

Nous enrichissons l'exploration du champ de la personne au travail ~~va s'enrichir~~ d'une référence à Bakhtine pour lequel il est impossible de concevoir l'être humain en dehors des rapports qui le lient à un autre humain. Dans cette conception dialogique, de même qu'« *un énoncé est tourné non seulement vers son objet, mais aussi vers le discours d'autrui portant sur cet objet* » (Bakhtine, 1984, p. 302), l'activité de travail est regardée

comme une réponse à l'activité des autres, comme le maillon d'une chaîne dans laquelle elle prend place. Au modèle d'un couplage entre un sujet, ses caractéristiques personnelles, et la tâche, tel que le propose la psychologie ergonomique (Leplat, 2000), nous préférons, suivant Clot (1999), un modèle ternaire avec l'introduction d'autrui comme troisième terme entre le travailleur et son objet. Ceci amène à définir l'activité comme simultanément dirigée par le sujet, vers l'objet de la tâche et vers les autres, les rapports entre ces trois pôles étant toujours médiatisés par des instruments techniques ou psychologiques, nous reviendrons plus loin sur cette distinction. Le pôle que constitue l'activité des autres revêt une importance particulière dans celle des professeurs et l'on pense en premier lieu à l'activité des élèves. Cependant, autrui peut ne pas être là sans cesser d'être impliqué pour autant. De même que l'agent de conduite du train de banlieue n'est pas « *seul en cabine* » (Clot, 1999, p. 115), l'enseignant dans sa classe n'est pas seul face à ses élèves ; son activité est également dirigée vers l'institution qui l'emploie, vers les parents, vers les autres professionnels de l'établissement, mais aussi vers les collectifs de travail auxquels il appartient (Amigues, 2003; 2009; Amigues & Lataillade, 2007). Il s'agit de collectifs dépositaires d'une histoire sédimentée du métier, constitutive de ce que Clot & Faïta (2000), toujours en référence à Bakhtine (1984), nomment le genre professionnel, « *c'est-à-dire les «obligations» que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout et parfois même malgré l'organisation prescrite du travail* » (Clot & Faïta, 2000, p. 9). Le genre professionnel est contraint parce qu'il fixe la façon dont les travailleurs « *doivent se comporter dans les relations sociales, mais aussi les manières de travailler acceptables* » (*ibid.* p. 13) mais il est aussi ressource dans la mesure où les genres momentanément stabilisés constituent un « *recours pour éviter d'errer tout seul devant l'étendue des bêtises possibles (Darré, 1994)* » (*ibid.* pp. 13-14) ; cette mémoire collective vivante permet de faire face à l'incertitude et les attendus génériques permettent d'affronter les inattendus du réel (Clot, 1999; 2008a). Il est alors raisonnable de penser que l'activité de professeurs d'EPS expérimentés lorsqu'ils enseignent une nouvelle APSA, sera dirigée vers celle des élèves dont ils cherchent à améliorer les productions motrices, vers celle des équipes disciplinaire et/ou interdisciplinaire avec lesquelles ils partagent un projet éducatif, vers celle du formateur qui leur a permis l'accès à cette nouvelle APSA, mais également vers cette instance « *transpersonnelle* » du métier (Clot, 2006) que constitue le genre « *enseignant d'EPS expérimenté* » dans lequel ils peineront parfois à se reconnaître, ce qui provoquera conflits et dissonances au sein de ce pôle et entre les différents pôles de leur activité.

2.1.4. L'activité est instrumentée.

Nous considérons le développement humain dans une perspective vygotkienne, c'est-à-dire comme le produit « *d'une genèse sociale, médiatisée et (re)structurée par l'appropriation et l'usage ou l'exercice d'instruments et de pratiques sémiotiques* » (Rochex, 1997, p. 109). Vygotski a emprunté au marxisme l'idée que l'activité humaine n'est pas seulement une adaptation au milieu mais une transformation du celui-ci qui s'accomplit par la médiation d'instruments « *que l'homme interpose entre lui et l'objet de son travail, comme conducteurs de son action* » (Marx, 1867/1976). Vygotski (1934/1997) distingue les instruments matériels, techniques permettant à l'homme d'agir sur le milieu physique et les instruments psychologiques, ces systèmes de signes au rang desquels le langage occupe une place privilégiée, qui médiatisent l'action de l'homme sur sa conduite ou celle d'autrui. Parler d'activité instrumentée suppose de s'interroger sur la nature et la genèse (Rabardel, 1995a) de ces instruments médiateurs de l'activité de l'enseignant d'EPS. Au rang de ceux-ci, nous comptons bien sûr les tâches que les professeurs prescrivent aux élèves, elles constituent d'ailleurs une part importante des contenus proposés dans les situations de FC que nous avons étudiées, mais aussi les systèmes de connaissances et les techniques d'interaction verbales ou non verbales mobilisés dans les gestes d'aide à l'étude (Chevallard, 1999) renvoyant aux régulations mises en œuvre par les enseignants lorsque les élèves réalisent les tâches motrices. De tels gestes reposent sur la mise en jeu du corps de l'enseignant qui revêt alors une fonction d'instrument technique pour modifier le réel. Ces techniques du corps (Mauss, 1934) spécifiques à l'exercice du métier et leurs conditions de leur développement « *constituent un angle mort des recherches en éducation et en formation* » (Mouton, 2007, p. 77).

2.2. Méthodologie

L'intervention, telle qu'elle est conçue en Ergonomie de l'Activité Enseignante (Clot & Faïta, 2000; Amigues, Faïta, & Saujat, 2004) vise à seconder des professionnels dans leurs efforts pour travailler leur expérience et reprendre la main sur leur activité. Dans une perspective historico-culturelle, héritée de Vygotski, il convient de provoquer le développement de l'activité pour la comprendre. Selon cette perspective, la transformation de l'activité est posée comme condition de son intelligibilité et il s'agit tout autant pour le chercheur-intervenant de *transformer le travail pour le comprendre*, que *de comprendre le travail pour le transformer*. (Faïta & Saujat, 2010; Saujat, 2008, 2009). Pour cela, nous créons un milieu de travail « extra-ordinaire », qui mobilise un collectif sur l'activité « ordinaire » de chacun dans un processus propre à la mettre en mouvement. Pour cette

étude, nous avons choisi d'utiliser le dispositif méthodologique des autoconfrontations croisées (Clot et al., 2001; Faïta & Vieira, 2003). Après avoir précisé notre contexte d'intervention, nous montrerons comment nous avons mis en œuvre les différentes phases du protocole des autoconfrontations.

2.2.1. Contexte de l'étude et participants.

Le milieu de travail associé à l'étude est composé d'enseignants d'EPS expérimentés, c'est-à-dire porteurs d'une expérience professionnelle d'une dizaine d'année au moins, tous acteurs de la formation continue.

Le collectif dit « élargi » regroupe vingt-cinq intervenants en FC EPS de l'académie. Ce sont des enseignants exerçant dans un établissement du second degré, formateurs occasionnels, reconnus par l'inspection pédagogique ou par leurs pairs pour leur expertise dans l'enseignement d'une APSA particulière. Cependant, leur proximité avec le terrain ne constitue pas une garantie de proximité avec le travail réel : en effet, d'une part les professionnels expérimentés sont souvent dans l'incapacité d'identifier les problèmes des formés (Durand & Filliettaz, 2009), d'autre part, le caractère incorporé de la compétence en situation de travail (Leplat 1997) confère aux gestes de métier une opacité rendant leur identification difficile et leur transmission problématique.

Le collectif « restreint » aux enseignants participant au protocole est constitué de trois dyades asymétriques regroupant un(e) « formateur(trice) spécialiste » dans une APSA et un(e) « formé(e) néophyte » dans cette même APSA (une dyade en danse Hip Hop, une en danse contemporaine et une en basket ball) ; l'enseignant « néophyte » a été formé par le « spécialiste » auquel il est associé. Au-delà de cette condition, le choix des participants repose essentiellement sur un volontariat souvent catalysé par l'existence de relations, amicales et/ou professionnelles, entre les enseignants, entre les enseignants et le chercheur. Tous sont titulaires de leur poste depuis plusieurs années et à l'exception de la formatrice en danse contemporaine, ils exercent en collège. Pour chacun(e), l'activité filmée fut une leçon, dans l'une de ses classes, dans l'APSA en question ; concernant le « formé néophyte », il s'agissait d'une première mise en œuvre après qu'il ait suivi un stage de FC animé par le « formateur spécialiste ». L'objectif de ces formations, d'une durée de deux jours, était d'« actualiser les connaissances didactiques dans les APSA et les savoirs professionnels conduisant à l'acquisition des compétences énoncées par les programmes » (Extrait du cahier des charges pour la FC EPS, année scolaire 2007/2008). Chaque dyade a vécu le protocole des autoconfrontations en alternance avec des phases de travail en collectif, soit restreint, soit élargi.

2.2.2. Mise en œuvre du cadre méthodologique des autoconfrontations croisées.

La méthode des autoconfrontations peut se décrire en trois phases (Clot et al., 2001; Faïta & Vieira, 2003) .

La phase de constitution d'un groupe d'analyse est la première phase de l'intervention-recherche. Elle permet une première mise au travail sur l'objet de recherche, la constitution du collectif restreint aux professionnels volontaires pour participer au protocole des autoconfrontations et le choix des séquences sur lesquelles va porter l'activité d'analyse. Les concepteurs du dispositif insistent sur l'importance, dans cette phase, du dialogue entre professionnels et chercheur pour installer un cadre d'intervention basé sur des conceptions partagées. Nous avons mis à profit deux journées de regroupement des formateurs pour installer ce cadre et retravailler avec eux la demande initiale. La réflexion engagée sur les conditions favorables ou les obstacles à une pénétrabilité des contenus de formation dans les pratiques a permis de repérer une valorisation de la dimension didactique comme centre de gravité des actions de FC EPS. Suite à ces constats, un principe partagé a émergé : la nécessité de passer d'une posture où les outils sont pensés uniquement par rapport à l'activité des élèves, à une posture où l'on conçoit des outils pour faciliter aussi l'activité de l'enseignant. Il s'agissait alors d'appréhender la manière dont ces derniers sont utilisés dans l'activité quotidienne de l'enseignant, de comprendre comment celui-ci les transforme pour se les approprier, ou encore pourquoi il les rejette ou ne parvient pas à en faire des instruments de son action, Nous avons donc constitué le collectif restreint au sein de ce groupe et pris ensemble la décision de filmer l'activité de l'enseignant dans sa classe, le temps d'une leçon d'EPS, afin de pouvoir mettre en discussion les façons de faire d'un spécialiste et celles d'un néophyte dans une même APSA.

La phase suivante de réalisation des autoconfrontations est elle-même structurée en différentes étapes : il s'agit d'abord d'enregistrer des séquences d'activité de chaque membre du groupe. Ensuite au cours de l'autoconfrontation simple chaque sujet, d'abord confronté aux images de son activité, commente ses propres actes à l'adresse du chercheur, puis dans un deuxième temps, les membres du collectif sont réunis en dyades et invités à croiser leurs regards et commentaires lorsqu'ils sont, en présence du chercheur et de leur pair, successivement confrontés à l'enregistrement du travail de chacun. Ces autoconfrontations croisées sont également filmées ; chacun s'engage ainsi dans des dialogues multi-adressés : à lui-même, au chercheur-intervenant, à un pair. Alors

que l'autoconfrontation simple « *cherche à provoquer chez le sujet, qui se voit faire et ne pas faire, un dialogue avec ce qui doit être fait, ce qui se fait ou encore ce qu'il renonce à faire* » (Simonet, 2011, p. 82), l'autoconfrontation croisée permet de poursuivre le fil de ce dialogue dans un contexte d'interlocution différent et favorise l'engagement des controverses professionnelles portant sur les manières de faire de chacun.

La phase de retour vers le collectif élargi des professionnels engagés dans l'étude permet à celui-ci de se remettre à l'analyse à partir de la présentation d'un montage de séquences choisies parmi les différents entretiens conduits au sein du collectif restreint. A cette occasion, « *un cycle s'établit entre ce que les travailleurs font, ce qu'ils disent de ce qu'ils font et, pour finir, ce qu'ils font de ce qu'ils disent* » (Clot et al., 2001, p. 23). Les membres du collectif, devenus observateurs de leur propre activité peuvent alors s'affranchir de leurs manières habituelles de penser et de dire leurs activités. Ainsi mis en mouvement, le genre professionnel est rendu visible et peut être revitalisé par des élaborations stylistiques personnelles. Clot et Faïta définissent le style individuel comme « *la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir, en fonction des circonstances* », le fait de pouvoir « *jongler avec les différentes variantes qui animent la vie du genre* » (2000, p. 15). Pour ces auteurs ce sont bien ces retouches, ces ajustements des genres contenus dans les créations stylistiques qui leur confèrent leur plasticité et permettent de les garder vivants. Le mouvement dialogique initié par le dispositif crée « *des rapports renouvelés, de situation en situation, entre le locuteur sujet et les autres, mais aussi entre ce même locuteur et celui qu'il a été dans la situation précédente et aussi comment il l'a été* » (Clot & Faïta, 2000, p. 22).

L'originalité du dispositif a résidé dans l'organisation des confrontations entre « *néophytes-formés* » et « *spécialistes-formateurs* ». En les mobilisant conjointement sur l'analyse de leur activité en situation concrète d'enseignement, le projet méthodologique était d'interroger les écarts entre le métier tel qu'il est prescrit au moment de la formation, et la manière dont chacun va l'exercer en contexte. D'autre part, le double statut des professionnels en présence dans l'étude (tous formateurs spécialistes de leur discipline, mais aussi enseignants néophytes dans d'autres APSA) a favorisé le partage d'expériences à partir de points de vue différents et permis d'organiser un « *frottement des genres* » (Saujat, 2010) entre formateurs et formés, susceptible de produire un processus de double étayage décrit par ailleurs entre novices et expérimentés (Faïta & Saujat, 2005). Les formés néophytes étayaient l'activité des formateurs en rendant visible à leurs yeux le réel de leur activité professionnelle, suscitant en retour un questionnement sur les activités

de formation. Réciproquement, les enseignants spécialistes, poussés dans leurs retranchements par les réactions et les questions de leurs collègues, réactivent ou redécouvrent des façons de faire pour résoudre des problèmes réglés pour eux et qui ont résisté à leurs propres formalisations empiriques, élargissant ainsi le champ des possibles pour recycler les préoccupations des néophytes (Saujat, 2010). A la faveur des dialogues successifs, le dispositif a engendré des apprentissages croisés « *où le résultat de l'activité de l'un constitue une hypothèse, qui génère dans l'activité d'autrui un apprentissage, susceptible de valider, d'informer ou de remettre en mouvement sa production initiale et ce de façon dialogique* » (Béguin & Cerf, 2004, p. 61).

Lorsque le temps de la recherche succède à celui de l'intervention, l'action de terrain change de statut et les données issues de la co-analyse deviennent une ressource pour produire des connaissances. Il s'agit alors de repérer ce développement que nous avons tenté de provoquer chez les professionnels et d'expliquer « *comment ils s'y prennent pour développer leur activité ou comment ils s'empêchent de le faire* » (Clot, 2008b, p. 74). Pour ce faire, parce que nous avons donné la parole au travail dans une conception dialogique des échanges verbaux, nous nous efforçons de repérer les marques du déroulement discursif et de la motricité du dialogue à travers la matérialité langagière, et, en cela, de « *suivre le mouvement de la pensée dans le dialogue* » (Yvon & Saussez, 2010, p. 81). François (1982; 1989) propose une série de concepts pour analyser la complexité d'un dialogue, nous mobilisons certains d'entre eux pour lire et interpréter nos données textuelles : la circulation thématique, les différentes catégorisations d'un même objet, mais aussi les ruptures dans les énoncés, les difficultés de mise en mot. Nous repèrerons également la façon dont le locuteur « *reprend le discours de l'autre pour mettre en place un autre point de vue* » (François, 1982, p. 47), ainsi que la variation des sources discursives chez un même locuteur, entendue comme « *la multiplicité des voix qui se manifeste dans les énoncés de chacun : voix de l'autre, mais aussi du collectif, de l'organisation, ainsi que retravail des énoncés du sujet par des valeurs d'arrière-plan* » (Faïta, 1999, p. 136).

La présentation des résultats portera sur deux études de cas mettant en visibilité des savoirs d'expérience de nature différente mais soulevant des questions de transmission analogues. Dans les deux cas, l'APSA sera la danse.

3. Résultats et interprétation

Nous structurerons leur présentation en prenant soin de conserver et restituer la dimension historique des échanges. Les extraits de dialogues seront présentés sous forme de vignettes cliniques et le repérage des traces du mouvement dialogique soutiendra l'interprétation que nous ferons de ces énoncés dans une « relation d'éclairage », c'est à dire en nous attachant à voir « *comment fonctionne tel énoncé par rapport à la référence, aux discours qui l'environnent, etc...comment il fait sens* » (François, 1989, p. 43). Le style gras sera utilisé dans les extraits verbatim pour signifier les événements langagiers sur lesquels nous appuyons notre interprétation. Ils sont repris en italique et entre guillemets dans la suite du texte.

3.1. Les « Chemins » de Sandrine

Sandrine (S) est formatrice en danse contemporaine. Elle a été filmée lors de la 3^{ème} leçon d'un cycle de 10 avec un regroupement d'élèves de Terminale ayant choisi l'activité danse dans le cadre du contrôle en cours de formation pour l'épreuve EPS du Baccalauréat. Pour entrer dans la séance, elle propose à ses élèves, une phrase corporelle à reproduire puis à transformer et à compléter. Au cours de l'autoconfrontation simple (ACS), alors que nous la voyons à l'écran reprendre la proposition faite par un élève pour compléter la phrase initiale, elle s'étonne du temps qu'elle passe à préciser à nouveau la gestuelle à l'élève, puis s'en explique au chercheur.

Vignette 1 : Extrait de l'ACS de Sandrine

S / ...là où ils ont du mal c'est sur les chemins, d'un mouvement à l'autre **ce que j'appelle les chemins** c'est ce qu'y a de plus compliqué pour eux, parce que moi je vais avoir un chemin de...parfois inconsciemment de spécialiste, je vais rester avec **un bassin descendu, des jambes fléchies** et je vais **enchainer directement** le mouvement, alors que eux, sur ce chemin-là, **ils vont se redresser**, ne serait-ce que pour prendre des informations visuelles sur moi ou sur les autres et du coup ils ont perdu le chemin [...]

CH / et cette idée de chemin là, ce terme de chemin tu l'emploies avec eux ?

S / **non ! ... non c'est moi**, c'est...avec ces classes... à l'AS oui mais avec...avec mes classes...non...**c'est pas parlant pour eux** avec eux je vais pas employer le mot chemin ...mais moi derrière je sais que il a pris un chemin avec une reprise de repères **qui fait que il peut pas faire...**

CH / et ça c'est quelque chose de très important pour toi dans la réussite de...

S / ben c'est là où **on va...c'est ce qui fait...quand je m'interroge** sur pourquoi un élève...**on** utilise souvent en danse le terme de **fluidité dans les mouvements**, y a un

enchaînement dans les mouvements, y a et **on** peut se demander pourquoi un élève débutant il va pas avoir cette fluidité cet enchaînement là, ben ça vient souvent de ces chemins intermédiaires avec des prises de repère qui font que le mouvement n'est pas enchaîné

CH / et cette notion que tu utilises et qui semble-t-il t'est familière, tu en parles en formation par exemple ?

S / ...non...**non je viens de le voir là** (*éclats de rires*) [...] je sais que c'est...ça commence à venir mais en formation non j'en parle pas **mais parce que les collègues en formation ils sont dans le même cas que les élèves**, je vais pas les noyer avec des chemins [...] ah non ...non, puis même moi y a 10 ans je m'en souciais pas des chemins, c'est **au fur et à mesure**

La catégorie que Sandrine introduit pour analyser l'activité motrice des élèves – ce qu'elle « *appelle les chemins* » – présente certaines propriétés des concepts pragmatiques tels que décrits en didactique professionnelle (Pastré, 2002; Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006). D'une part, Sandrine l'a construite dans l'action, au fil de ses expériences, de danseuse mais aussi d'enseignante, « *au fur et à mesure* ». D'autre part, ce concept de chemin est un organisateur de son activité d'enseignement au sens où l'entendent Pastré et *al.*, c'est-à-dire qu'il lui permet « *de faire un diagnostic et ainsi d'orienter l'action pour qu'elle soit efficace* » (Pastré et *al.* 2006, p. 164). En effet, les indicateurs qui lui permettent d'apprécier ces chemins : « *un bassin descendu, des jambes fléchies* », ou *au contrario* le fait que les élèves « *vont se redresser* », constituent pour elle une clé de lecture pour comprendre leurs difficultés et y remédier. C'est bien, selon cette enseignante, le fait d'emprunter un *chemin* erroné « *qui fait que il peut pas faire* », autrement dit qui fait obstacle à l'acquisition d'un objet de savoir en danse : la fluidité du mouvement. On pourrait imaginer que ces chemins soient également des organisateurs de l'activité pour des élèves de Terminale dont on attend qu'ils soient capables, en EPS, d'« observer, identifier, analyser, apprécier les effets de l'activité, évaluer la réussite et l'échec... » (MEN, 2010). Ce n'est pas le choix de Sandrine qui décide de garder pour elle cet instrument symbolique ; le « *non ! ... non c'est moi* » traduit bien cette idée qu'elle s'en réserve l'usage, mais tout en le disant, elle semble le découvrir, comme le suggère la suspension suivant le premier « *non !* », et le fait qu'elle manifeste des hésitations dans son argumentaire. Lorsque le chercheur tente de comprendre l'importance de ce concept comme organisateur de son activité, Sandrine lui attribue une portée heuristique élargie : en effet, ce concept de chemin ne constitue plus seulement un instrument pour

comprendre ce qui se trouve à l'écran mais aussi pour répondre à une interrogation professionnelle partagée – ce que montre le passage du « moi » et du « je » au « on » générique – sur ce qui fait la qualité du mouvement en danse. Le chercheur essaie alors de savoir si elle mobilise cette notion en formation et suscite un nouvel étonnement sur sa manière de travailler : « *non...non je viens de le voir là* » précise-t-elle en éclatant de rire. Elle donne ensuite une justification qui témoigne d'une confusion des genres (terme ici utilisé selon son sens commun), lorsqu'elle avance comme argument que « *les collègues en formation ils sont dans le même cas que les élèves* ». Cela sous-entend tout d'abord que l'activité des enseignants en stage serait de même nature que celle de ses élèves, c'est-à-dire orientée vers l'amélioration de leur compétence de danseurs pratiquants, et non vers l'amélioration de leur compétence à enseigner la danse, ensuite que l'outil conceptuel que représente le chemin ne leur serait pas accessible. Ces données permettent d'identifier une forme d'empêchement de penser et d'agir chez Sandrine dans son activité de formatrice. En effet, alors qu'elle reconnaît à ce concept de chemins une fonction opératoire, non seulement pour son propre usage mais également pour répondre à des interrogations partagées par le collectif des enseignants d'EPS, elle n'imagine pas, voire s'interdit de l'utiliser en formation. Du coup, les « chemins » de Sandrine, ne correspondent pas complètement au concept pragmatique au sens défini par Pastré. Il leur manque pour cela une propriété, celle de la dimension sociale, car un concept pragmatique « *est reconnu comme organisateur de l'action par la communauté professionnelle* » (*ibid. p. 165*).

Ce thème sera remis en circulation au cours de l'Autoconfrontation croisée (ACC) avec Eric (E), spécialiste de sports collectifs, formé par Sandrine en danse. Il a été filmé lors de sa première expérience dans l'enseignement de cette APSA. Au cours de son autoconfrontation simple il a évoqué à plusieurs reprises son manque de repères sur l'activité des élèves d'où son attitude exploratoire et sa difficulté à exploiter ou à réguler leurs réponses comme le résume la formule imagée qu'il a utilisée « *ben en tant que prof, je suis en grand point d'interrogation, je suis en recherche de ce que disent, ce que font les gamins pour me construire une expérience* ».

Lorsque les deux enseignants se retrouvent à commenter conjointement l'activité de Sandrine, le concept de « chemin » va émerger de nouveau et le chercheur lui demande de préciser ce que ce terme signifie pour elle.

Vignette 2 : Extrait ACC Sandrine/ Eric

S / alors le chemin c'est les petits temps d'organisation d'un mouvement à un autre, c'est pas les trajets en terme de, les trajets dans l'espace du déplacement [...]; c'est ce chemin là, du point de vue moteur qui m'amène à cette autre forme statique là, [...] et les chemins selon le niveau de réponse des élèves entre le débutant et le confirmé sont complètement différents et c'est sur ces chemins là qu'on voit le niveau d'expertise des gamins parce que le débutant il va garder, sa position plus ou moins de terrien, et il va devoir reprendre ses repères, que l'expert, dans son chemin il est déjà sur l'anticipation

E / **tu vois ça en stage, il faudrait insister là-dessus**, sur les chemins, parce que au niveau moteur...tu vois ça, ça je percevais que les gamins ils avaient du mal à s'équilibrer mais **j'ai jamais mis de mots dessus et d'analyse là-dessus**, et là, là j'entends des choses qui m'intéressent, **pour le cube, même pas que pour le cube**, l'histoire du chemin, c'est à dire, tout simplement **l'enchaînement** en gym aussi quand on passe de...y a quelque chose, entre, qui fait que il faut une **réorganisation posturale** qui est importante et y a du contenu lié à ça ! et t'entendre parler, ça m'intéresse je, je me dis, dans l'analyse de la tâche du danseur ça me semble intéressant, d'insister aussi [...]

S / c'est-à-dire que les attentes [...]

E / ben si tu entres en disant voilà, on a un **enchaînement** de ... le cube, t'as un **enchaînement**, ben, comme en gym tu fais le parallèle, je pense qu'un **prof de gym** va vite comprendre le parallèle parce que c'est difficile d'enchaîner en gym et en danse, ça veut dire quoi **enchaîner en danse, donc c'est un chemin** et ça demande une **réorganisation posturale** qui est pas évidente quand même, et en même temps moi je le constate, quand je propose le cube, je vois les gamins, c'est dur pour eux, j'essaie de comprendre pourquoi, dans l'analyse de la situation, si tu veux, je vois que c'est difficile, **mais j'ai pas compris qu'il y avait le chemin** tu vois ; là ce soir j'ai compris, je vais peut-être l'analyser différemment

Eric s'empare alors immédiatement de la proposition qu'il considère comme un contenu de formation important au sens où il lui permet de mieux comprendre l'origine des difficultés des élèves, sur lesquelles, jusqu'alors, il n'avait pas « *mis de mot* » ni « *d'analyse* ». Nous retrouvons là la fonction de diagnostic du concept pragmatique. Il envisage un usage élargi de cette notion bien au-delà du « *cube* » (la situation vue à l'écran qu'il a, lui aussi, réinvestie auprès de ses élèves) et ce d'autant mieux, sans doute, qu'elle notion résonne avec celles « *d'enchaînement* » et de « *réorganisation posturale* » plus familières et partagées dans la culture professionnelle. Lorsque Sandrine lui oppose l'argument des attentes différentes des stagiaires, Eric mobilise de nouveau ces dernières pour envisager

une manière d'introduire le concept de « chemin » auprès des enseignants en formation, mais aussi pour se l'approprier puisque c'est en puisant dans les ressources du genre, construites à travers la pratique d'enseignement d'autres APSA que le « *prof de gym* » dans lequel il se reconnaît comprendra « *qu'enchaîner en danse, donc c'est un chemin* ». Nous voyons ici qu'à la faveur du mouvement dialogique engendré par le dispositif, Eric amorce un processus de genèse instrumentale (Rabardel, 1995a) au cours duquel l'artefact symbolique devient un instrument potentiel de son activité. En considérant le concept de « chemin » comme une clé de lecture et de compréhension de la motricité des élèves en danse, Eric lui donne le statut de moyen pour atteindre un but encore non réalisé de son action, c'est la dimension d'instrumentalisation, au sens où l'entend Rabardel, qui est alors convoquée. Cependant l'élaboration instrumentale suppose aussi une instrumentation au cours de laquelle se construisent les schèmes d'utilisation. Cette élaboration des rapports entre sujet et instrument peut passer par l'importation dans la situation présente des rapports construits dans d'autres contextes (Vérillon, 2005). C'est bien le cas pour Eric qui transite par des notions prêtes à l'usage, inscrites dans le « *stock de « mises en actes », de « mises en mots », mais aussi de conceptualisations pragmatiques* » (Clot & Faïta, 2000, p. 13) alimentant le genre professionnel des enseignants d'EPS, pour faire sien le concept de chemin mais aussi pour ouvrir une possibilité sur la façon de le transmettre aux enseignants en formation. Ce type de concepts pragmatiques participe de ce que Savoyant (2008) appelle des « savoirs de l'activité », ces savoirs d'expérience « constitués dans et pour l'activité dont ils assurent l'orientation » (p. 92). Ils nourrissent l'épistémologie pratique de l'enseignant qu'Amade-Escot (2014) définit comme « *l'ensemble des savoirs qui informent sur ce qu'il fait et dit dans sa classe sans pour autant qu'il ne soit toujours en mesure de les expliciter* » (p. 20). Si les systèmes de connaissance, au rang desquels les concepts pragmatiques, constituent des instruments médiateurs de l'activité de l'enseignant, la réalisation de gestes de métier efficaces repose aussi sur la mobilisation de techniques d'interaction verbales ou non verbales, mises en œuvre par les enseignants lorsque les élèves réalisent les tâches motrices. Dans ce cas, le corps de l'enseignant devient instrument de son activité et les techniques corporelles (Mauss, 1934) dont il fait usage sont parfois complexes et souvent implicites. Leur mise en visibilité et les conditions de leur transmission deviennent alors problématiques (Laurent & Saujat, 2014b). C'est ce que montrent les données de la deuxième étude de cas.

3.2. Le « comptage » de Guilhem

Guilhem (G) est un formateur spécialiste de danse Hip Hop. Il a été filmé lors de la 4ème leçon d'un cycle de 10 fois 2 heures dispensée à une classe de 6^{ème}. Dans la situation qui fait l'objet du commentaire étudié, les élèves doivent alterner, sur des séquences de 4 temps, des déplacements marchés et des « blocages corporels » au cours desquels ils doivent s'immobiliser complètement, le tout en respectant le tempo donné par l'enseignant sous forme de comptage verbal. Pour Guilhem le rapport à la structure rythmique est un objet de savoir essentiel dans la construction d'une motricité spécifique en Hip Hop et il attend de ses élèves une grande précision dans le respect de ces exigences temporelles. Pour soutenir leur activité pendant la réalisation de la tâche, il donne le tempo à haute voix, prend des informations sur les réponses motrices des élèves, et si besoin, intervient verbalement (en interpellant un élève par son prénom tout en comptant fort à son intention) ou physiquement (en touchant l'épaule d'un élève en difficulté et en l'accompagnant dans la réalisation de l'exercice) auprès de l'un d'entre eux sans pour autant perdre le tempo. Au cours de l'ACS, il découvre qu'il est capable de mener de front ces différentes actions et s'en étonne, comme le montre l'extrait ci-dessous.

Vignette 3 : Extrait ACS Guilhem

G / [...] juste une remarque c'est que, **je me rends compte** d'un truc qui est super important quand **tu fais un cours de danse**, c'est être capable de parler et de compter en même temps ; **je me rends pas compte que je le fais**, moi, mais tu vois **je fais** 1,2, Sinel-3 et **je** récupère mon compte, 1,2, Sinel, le 3 **je** le saute et 4 **je** reprends, c'est dur à faire en fait tu vois, et **tu te rends compte d'un truc** sur lequel il faut que j'arrive à... tu vois en tant que formateur quand je vois et ...comment **tu peux aider** les gens à travailler sur ça : continuer à donner des indications à un gamin et maintenir ton compte régulier, c'est extrêmement difficile en fait ; bon moi **je** le fais à peu près correctement, je me plante des fois, mais je l'avais pas perçu comme un truc important, **bon !**

Guilhem découvre ici un aspect insoupçonné de son activité : les opérations qu'il exécute pour accomplir l'action, ici un geste d'étayage (Bucheton & Soulé, 2009), sont des habiletés motrices complexes reposant sur des automatismes sortis de la sphère des processus conscientisés (« *je me rends pas compte que je le fais* »), et c'est seulement au moment de l'autoconfrontation qu'il « *s'en rend compte* ». Cette découverte est source d'une auto-affectation qui va le conduire à repenser son activité de formateur. Pour Bournel Bosson « *l'auto-affectation du sujet confronté à l'inadéquation entre ce qu'il dit faire et ce qu'il se voit faire lorsqu'il se mesure aux traces de son activité se présente*

comme un moment princeps dans le mouvement dialogique » (2011, p. 160). Ici, le conflit mis au jour réside dans le fait que Guilhem reconnaît, dans ce qu'il se voit faire à l'écran, des savoirs d'expérience auxquels il accorde un caractère de généralité lorsqu'on enseigne la danse – c'est ce qu'exprime le passage du « je » au « tu » lorsqu'il précise « quand tu fais un cours de danse » –, tout en reconnaissant aussi qu'ils requièrent un haut niveau d'habileté motrice, « c'est dur à faire en fait », « c'est extrêmement difficile en fait », les rendant, du coup, difficilement accessibles en formation. Ce qui était opération incorporée et réponse automatique dans son activité d'enseignant devient question pour son activité de formateur. Ainsi, lorsqu'il entrevoit ce que sous-tend un tel geste, son activité d'analyse change d'objet et ce geste qu'il mobilise en tant qu'enseignant expert dans sa classe devient un instrument pour penser à nouveaux frais ses interventions en formation et soulever des questions jusqu'alors ignorées : comment permettre dans le temps restreint de la formation, l'appropriation d'une habileté aussi complexe et pourtant nécessaire à l'accomplissement du geste d'aide à l'étude ?

L'extrait suivant met en présence Jérôme (J), formé néophyte en Hip Hop, Guilhem et le chercheur lors de l'autoconfrontation croisée sur le film de Guilhem. Jérôme, à son tour, va s'étonner de cette « performance » de Guilhem.

Vignette 4 : Extrait ACC Guilhem/ Jérôme

J / Y a un truc que t'es capable de faire, c'est que tu es capable de compter, de te décentrer, de regarder ce qu'ils font

G / oui, on en a parlé tout à l'heure..., attends mais c'est chaud ; je compte, je dis des trucs en même temps et je regarde, c'est pas facile

J / je ne sais pas si tu as réalisé ce que ça signifie pour un enseignant qui démarre....quand moi je comptais, il fallait que je tape avec le pied jusqu'à ce que je trouve la caisse claire, et **après**, je et **après** je parlais, et **après**, je me dis, **il faut pas que tu m'embêtes là**, (*rires*) tu vois, je regardais, je me disais **c'est n'importe quoi**, mais **c'est pas grave, moi, j'ai le rythme et du coup**, ça les rassurait parce que je battais en même temps et je leur communiquais le rythme...[...]

G / effectivement, le fait d'avoir une petite motricité acquise, stabilisée, ça aide ; alors là, c'est pas la danse qui m'aide, c'est que je fais de la musique, j'en fais énormément et **du coup**, ça m'aide énormément, parce que c'est un truc de dissociation,...**Donc du coup**, ça c'est un truc, tu vois, je l'avais pas vu, à l'identifier comme ça, **à me voir travailler** je me dis **c'est évident** que **je dois** avoir des situations de travail, en formation des collègues, où **je dois leur apprendre ça, après, si je leur apprend pas**, c'est des

espèces de petits exercices qui permettent de pouvoir conduire deux ou trois personnes qui travaillent en même temps [...] Donc ça, effectivement, c'est une compétence qu'est pas évidente à chopper et qui a vachement de sens quand on conduit la classe en grand groupe, mais on peut en faire un peu aussi l'économie.

Jérôme identifie les différentes opérations mises en œuvre par Guilhem puis les compare à ses propres actes : chez lui le comptage à haute voix prend le statut d'action (Leontiev, 1984) et requiert toute son attention, interdisant toute forme de décentration pour observer les réponses des élèves ; ce comptage constitue en soi un geste de métier dont le but conscient est de trouver puis de conserver le rythme pour pouvoir ensuite le « *communiquer* » à ses élèves. Il y a un conflit d'occupations dans l'activité de Jérôme qui ne peut gérer la situation qu'une chose « *après* » l'autre, là où l'expert le fait simultanément. Ne pouvant mener de front les deux opérations, Jérôme est contraint d'opérer des arbitrages : il choisit de ne pas prendre le risque d'interrompre sa rythmique, de ce fait, le comptage, qui étaye autant sa propre activité que celle de ses élèves, est réalisé au détriment de la régulation des apprentissages. Son corps n'a pas encore développé les fonctionnalités requises pour devenir un instrument de médiation didactique réellement efficace dans l'action.

Ces commentaires et un détour de Guilhem par son histoire personnelle de musicien batteur ravivent ses interrogations sur les compétences à construire en formation et l'amènent à envisager de manière plus résolue la nécessité d'y introduire de nouveaux contenus. Les données signalent le passage d'une façon de signifier hésitante, interrogative (« *il faut que j'arrive à...* », « *comment tu peux aider* ») lors de l'ACS à une mise en mots plus tranchée (« *c'est évident* », « *je dois* », « *je dois* »). Cependant, une rupture survient dans l'énoncé lorsqu'il enchaîne « *je dois leur apprendre ça, après, si je leur apprends pas* ». Cet événement langagier permet de repérer la trace d'un conflit du réel dans son activité de formateur : le souhaitable, ce qu'il pense devoir faire en conséquence directe des constats réalisés lorsqu'il se voit travailler comme l'expriment les « *donc du coup* », s'oppose à l'impossible (Clot, 1999) issu d'une anticipation sur la difficulté de l'entreprise, manifeste dans les propos de Jérôme. De ce conflit naissant émerge aussitôt une perspective de dépassement et les « *espèces de petits exercices* » qu'il envisage alors s'accompagnent d'une réorganisation du milieu de travail : le passage d'une conduite « *de la classe en grand groupe* » à une nouvelle configuration d'activité collective (Gal-Petitfaux, 2011) consistant à conduire « *deux ou trois personnes qui travaillent en même temps* ». A cette condition, il sera possible, selon Guilhem, de « *faire*

un peu aussi l'économie » de cette compétence « *pas évidente à chopper* ». Cette fois encore, un instrument de l'activité de travail en classe, ici le corps de l'enseignant mobilisé pour soutenir l'activité d'apprentissage des élèves, est d'abord l'objet d'une analyse conjointe entre formateur et formé, puis devient source d'une nouvelle interrogation relative à la formation. Cependant le geste de métier de l'expert ne peut pas être transmis tel quel et nécessite une réorganisation pour être réalisable par le néophyte. Celle qui est alors imaginée résulte de la mise en dialogue des deux présupposés de l'action que sont les opérations qu'elle doit mobiliser pour s'accomplir en contexte et les motifs de l'activité du sujet qui l'accomplit (Clot, 1999). Il s'agit d'une forme de travail par petits groupes, qui permet de faire tenir ensemble ce qui fait sens dans l'activité de ces enseignants expérimentés, c'est-à-dire guider l'activité d'apprentissage de leurs élèves, et l'usage qu'ils font d'eux-mêmes pour faire ce qui est à faire.

4. Discussion et conclusion

La technique de comptage de Guilhem ou les chemins de Sandrine ont en commun de médiatiser la relation que l'enseignant entretient avec ses élèves à propos de l'objet de savoir et c'est leur élaboration puis leur mobilisation associée à la présentation de la tâche assignée aux élèves qui fera de celle-ci un instrument à fonctionnalité didactique. Nous les rangeons, l'un comme l'autre, au rang des « savoirs de l'activité » (Savoyant, 2008) et en ce sens ils alimentent l'épistémologie pratique du professeur (Amade-Escot, 2014).

Les études de cas présentées dans cet article montrent que leur transmission en formation se heurte à deux écueils. Le premier est celui de leur mise en visibilité. Miossec (2011) attire l'attention sur les effets que produisent les processus d'incorporation et de routinisation des activités de travail : « *Les activités subissent un processus de « naturalisation », elles s'imposent au sujet comme allant de soi* » (p. 59). Ainsi, prévient Miossec :

« Deux choses échappent à la conscience « ordinaire » et spontanée des professionnels. Ils ont « oublié » que leur manière actuelle de travailler est le fruit d'une histoire au cours de laquelle ils se sont essayés à plusieurs modes opératoires avant d'en sélectionner un. Ils ont aussi « oublié » l'épaisseur de cette histoire et ses épisodes » (ibid.).

L'étude a permis d'appréhender l'épaisseur de cette histoire et son rôle dans la construction d'un arrière-plan expérientiel susceptible d'alimenter la construction d'une double référence, au regard des objets de savoir mis à l'étude (Arnaud-Bestieu & Amade-

Escot, 2010), et au regard de ce à quoi renvoie l'APSA en terme d'usages de soi pour l'enseignant. Si la pratique intensive de la batterie a permis à Guilhem de construire les automatismes lui permettant de réaliser des gestes d'étayage performants, c'est peut être aussi dans cette expérience de musicien qu'il puise pour définir ce qui fait sens dans son activité de guidage : la construction par les élèves du rapport à la rythmique. Le dispositif a permis aux enseignants spécialistes participants, non seulement de revisiter cette histoire mais aussi de la mettre en partage avec leurs collègues pour tenter de donner un nouveau destin à ces savoirs incorporés.

Cependant, leur transmission, nécessite des réorganisations pour qu'ils puissent être opératoires pour le néophyte. Ici apparait le deuxième écueil : qu'il s'agisse d'un concept pragmatique ou d'une technique corporelle spécifique, ces savoirs qui sous-tendent l'intervention de l'enseignant spécialiste ne deviendront des instruments de l'activité des néophytes que s'ils font eux-mêmes l'objet d'une genèse instrumentale dans sa dimension relative au sujet, l'instrumentation : en tant que « *constructions représentatives relatives à l'instrument [ici symbolique], à la réalité sur laquelle il permet d'agir ou qu'il permet d'analyser* » (Rabardel, 1995b, p. 63) pour les chemins de Sandrine, ou en tant que « *qu'élaboration de schèmes d'utilisation de l'artefact [ici le corps de l'enseignant]* » (ibid.) lorsqu'il s'agit du comptage de Guilhem. Une interrogation émerge alors sur la place qui est réservée en formation à ces processus d'appropriation des artefacts, mais aussi sur les modalités spécifiques de leur appropriation selon qu'ils soient de nature symbolique ou matérielle. De tels processus doivent-ils, peuvent-ils y être amorcés ou restent-ils de l'unique responsabilité des enseignants lorsqu'ils vont retourner en classe, alors seuls face à leurs arbitrages, lorsqu'il s'agira de les insérer dans leurs pratiques quotidiennes ? Pour conclure, nous souhaitons souligner le rapprochement opéré entre « savoirs de l'activité » et épistémologie pratique du professeur dont Sensevy (2006) précise qu'elle est « *produite en grande partie, pour un savoir donné, par les habitudes d'actions que le professeur a construites lors de son enseignement* » (p.214). Si l'observation didactique permet de « *rendre intelligibles les manières dont ces savoirs sont mobilisés in situ* » (Amade- Escot, 2014. p 18), l'étude présentée dans l'article a permis de montrer que la co-analyse de l'activité constitue également une voie d'accès à ces savoirs issus de l'expérience. Les travaux de recherche gagneraient à s'enrichir d'un double regard didactique et ergonomique pour rendre compte du processus de genèse instrumentale (Rabardel, 1995a) auquel se livrent les enseignants lorsqu'ils importent les outils proposés en formation.

Bibliographie

- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherches en éducation*, 19, 18-29.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé, 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'Ère nouvelle*, 42(2), 11-26.
- Amigues, R., Faita, 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, 41–44.
- Amigues, R., & Lataillade, G. (2007). Le « travail partagé » des enseignants: rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. *Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation Strasbourg, 28-31 août 2007*.
- Arnaud-Bestieu, A., & Amade-Escot, C. (2010). La construction de la référence en danse contemporaine: analyse comparée de pratiques d'enseignement à l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, (6).
- Astier, P. (2006). Actions de formation, rencontres d'activités. *Education permanente*, 166. 137-145
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris. Gallimard
- Béguin, P., & Cerf, M. (2004). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. *@ctivité*, 1(1), 54–71.
- Bournel Bosson, M. (2011). Rapports développementaux entre langage et activité. In *Interpréter l'agir: un défi théorique* (pp. 147–162). Paris: PUF.
- 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.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 19(2), 221–265.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ?* Paris: La découverte
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF
- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. *L'analyse Des Actions et Des Discours En Situation de Travail. Concepts, Méthodes, Applications, Louvain-La-Neuve, Peeters*, 37–55.

eJRIEPS 39 juillet 2016

- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 165–177.
- Clot, Y. (2008a). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2008b). La recherche fondamentale de terrain: une troisième voie. *Éducation Permanente*, (177), 67–78.
- Clot, Y. (2011). théorie en clinique de l'activité. In B. Maggi (Ed.), *Interpréter l'agir: un défi théorique* (pp. 17–39). 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., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Les entretiens en auto confrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146(1), 17–25.
- Durand, M. (1987). *L'enfant et le sport*. Paris: Presses universitaires de France.
- Durand, M., & Filliettaz, L. (2009). *Travail et formation des adultes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Faïta, D. (1999). Analyse des situations de travail: de la parole au dialogue. . In J. Richard-Zappella (Ed.). *Espaces de travail, espaces de paroles*, (pp. 127-137). Rouen : Publications de l'Université de Rouen .
- Faïta, D., & Saujat, F. (2005). *L'analyse de pratiques comme atelier de controverses professionnelles : deux exemples en formation initiale (PE2) et continue (PCL)*. Actes du Séminaire du Pôle Sud-Est des IUFM, Carry-Le-Rouet.
- Faïta, D., & Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In F. Saussez & F. Yvon (Eds.), *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 41–71). 2305, rue de l'Université.
- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. In R. Amigues, D. Faïta, & M. Kherroubi (Eds.), *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité* . Skholê, Vol. numéro spécial, pp. 57–68).
- François, F. (1982). Ebauches d'une dialogique. *Connexions*, 38, 61–87.
- François, F. (1989). De quelques aspects du dialogue psychiatre-patient: places, genres, mondes et compagnie. *CALaP*, (5).
- Gal-Petitfaux, N. (2011). *La leçon d'éducation physique et sportive: formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe* Contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive (Note de

- synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches). Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II, Clermont-Ferrand.
- Laurent, Y. (2014). *La co-analyse de l'activité de travail entre formateurs et formés: un moyen pour repenser les pratiques et les contenus de la Formation Continue en Education Physique et Sportive*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Aix-Marseille Université
- Laurent, Y., & Saujat, F. (2014a). La co-analyse de l'activité entre formateurs et formés comme révélateur de conditions à la transformation des pratiques de formation. In L. Paquay, M. Altet, M. Desjardins, Jean Etienne, & P. Perrenoud (Eds.), *Travail réel des enseignants et formation: quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp. 205–218). Bruxelles: de Boeck.
- Laurent, Y., & Saujat, F. (2014b). Place des techniques corporelles dans le travail des enseignants d'EPS et conséquences pour la formation des enseignants expérimentés. *Recherches & éducations*, 12, 17-38.
- Leontiev, A. (1984). *Conscience, Activité, Personnalité*. Editions du Progrès, Moscou.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail: contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: PUF.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie: aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse: Octarès.
- Mauss, M. (1934). Les techniques du corps *Journal de psychologie*, 32(3-4), 365-86.
- Mouton, J.-C. (2007). *Le conseil pédagogique: analyse du travail et développement de l'expérience professionnelle*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Provence – Aix-Marseille I, Aix en Provence.
- MEN (2010). *Programme d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique*; paru au BO spécial n° 4 du 29 avril 2010
- Miossec, Y. (2011). *Les instruments psychosociaux de la santé au travail: Le cas des managers de proximité de l'industrie électrique*. Conservatoire national des arts et métiers-CNAM.
- Ombredane, A., & Favergé, J. M. (1955). *L'analyse du travail*. Pr. universit. de France.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Etienne, R., & Desjardins, J. (2014). *Travail réel des enseignants et formation: quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?*. Bruxelles: de Boeck.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 9–17.

- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, (154), 145–198.
- Rabardel, P. (1995a). *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin Paris.
- Rabardel, P. (1995b). Qu'est-ce qu'un instrument. *Les Dossiers de l'Ingénierie Éducative*, 19, 61–65.
- Roche, J.-Y. (1997). Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 120(1), 105–147.
- Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (PUF, pp. 179–188). Paris.
- Saujat, F. (2008). Rendre visible le travail enseignant : questions de méthodes. *Recherche et Formation*, 57, 89-101.
- Saujat, F. (2009). L'analyse du travail comme source et ressource de formation : le cas de l'orientation en collège. In Durand, M. & Filliettaz, L (Éd.), *Travail et formation des adultes* (pp. 245-274). Paris: PUF.
- 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, Marseille.
- Savoyant, A. (2008). Quelques réflexions sur les savoirs implicites. *Travail et Apprentissages*, 1, 92–100.
- Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. *@ctivités*, 4(2), 122–133.
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Eléments de théorisation. *La revue suisse des Sciences de l'Éducation*, 28(2), 205-225.
- Simonet, P. (2011). *L'hypo-socialisation du mouvement: prévention durable des troubles musculo-squelettiques chez des fossoyeurs municipaux*. Conservatoire national des arts et métiers-CNAM.
- Vérillon, P. (2005). Processus productifs et constructifs dans les activités physiques et sportives: la place de l'instrument. *Impulsions*, 4, 305–325.
- Vygotski, L. (1925). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. *Conscience, Inconscient, Émotions*, 61–94.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris: Editions sociales.

Yvon, F., & Saussez, F. (2010). Analyser le travail verbal des enseignants en classe: mise à l'épreuve de deux cadres d'analyse. In F. Saussez & F. Yvon (Éd.). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 73–104). Québec: Presses de l'Université de Laval