



HAL
open science

Le curriculum en actes révélé par les gestes didactiques de métier : étude des pratiques didactiques d'un enseignant débutant en EPS

Fabienne Brière-Guénoun

► To cite this version:

Fabienne Brière-Guénoun. Le curriculum en actes révélé par les gestes didactiques de métier : étude des pratiques didactiques d'un enseignant débutant en EPS. Questions Vives, recherches en éducation , 2014. hal-01788210

HAL Id: hal-01788210

<https://amu.hal.science/hal-01788210v1>

Submitted on 8 May 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Brière-Guenoun, F. (2014). Le curriculum en actes révélé par les gestes didactiques de métier : étude des pratiques didactiques d'un enseignant débutant en EPS. *Questions vives*, 22, 149-168.

Fabienne Brière-Guenoun

Maître de conférences en sciences de l'éducation, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Educatives et des pratiques Sociales, LIRTES (EA 7313), Université Paris-Est Créteil.

Résumé : Cette recherche s'intéresse à la trajectoire d'un enseignant stagiaire d'EPS, à travers une analyse de ses gestes professionnels. Pour rendre compte de la dynamique du curriculum en actes, nous étudions les manières dont se construisent conjointement les gestes du professeur et ceux des élèves en fonction de leurs rôles respectifs vis-à-vis de l'étude de savoirs spécifiques (Sensevy & Mercier, 2007). La méthodologie croise des données d'enregistrement filmé de deux leçons dans deux activités à différents moments de l'année et des données d'entretien. L'analyse comparative des gestes de l'enseignant stagiaire lors des deux leçons révèle des divergences dans les façons d'agencer le milieu didactique. Ces différences sont attribuées à la spécificité des activités enseignées ainsi qu'à l'affirmation du style (Clot, 1999) de l'enseignant novice au fil de l'expérience. La discussion envisage les choix méthodologiques et théoriques opérés pour étudier la mise en actes du curriculum.

Mots clés : action conjointe, didactique, expérience, enseignant stagiaire, gestes professionnels, réflexivité en actes.

Trajectory and didactic professional gestures of a novice teacher in physical education

Abstract: This research focuses on the trajectory of a physical education student teacher, through an analysis of his professional gestures. To account for the dynamics of the curriculum in acts, we study the ways in which the teacher's and students' gestures are constructing together, depending on their respective roles in relation to the study of specific knowledge (Sensevy & Mercier, 2007). The method connects video and interview data of two lessons in two activities at different times of the year. Comparative analysis of the student teacher's gesture during two lessons shows differences in ways of arranging the didactic environment. These differences are attributed to the specificity of physical activities and the affirmation of the novice teacher style over experience. Theoretical and methodological choices made in order to study the implementation of acts curriculum are finally discussed.

Keywords: didactic, joint action, professional gestures student teacher, reflexivity acts.

Introduction

Les enjeux d'une refondation du système scolaire en France¹ interrogent non seulement les contenus disciplinaires mais aussi les conditions de leur mise en place par le professeur dans sa classe. Selon une approche élargie des problématiques curriculaires, les transformations en matière d'apprentissage des élèves relèvent du curriculum effectif, qui renvoie à la concrétisation en contexte du curriculum prescrit, officiel ou formel (Audigier, Tuteaux-Guillon, 2008). Afin de comprendre comment les acteurs s'emparent des prescriptions officielles, il s'agit d'étudier le curriculum en actes, qui rend compte des actions effectivement déployées par le professeur et les élèves pour co-construire les savoirs en classe. Dans cette perspective, les manières dont les enseignants s'approprient, mettent en œuvre et redéfinissent les prescriptions officielles, en particulier les programmes disciplinaires, reflètent leur professionnalité. « Combinant savoirs, expériences, relations, contraintes diverses, elle [la professionnalité] met en jeu des composantes institutionnelles, organisationnelles, contextuelles et des composantes plus subjectives, liées à l'engagement dans la pratique d'un métier » (Perez-Roux, 2012, p.11). Considéré comme un processus dynamique, récurrent et continu (Donnay, Charlier, 2006 ; Jorro, De Ketele 2011), le développement professionnel procède de différentes étapes parmi lesquelles la phase d'« insertion professionnelle » s'avère déterminante (Riopel, 2006). De manière générale, les novices construisent leur rapport au métier à partir de ses dimensions impersonnelles, c'est-à-dire des ressources de la prescription (Clot, 2008), en lien avec leur formation mais aussi leurs expériences d'enseignement (Jorro, De Ketele, 2011).

Centrée sur l'étude en contexte de la trajectoire d'un professeur stagiaire en éducation physique et sportive (EPS) lors de son insertion professionnelle (correspondant à sa première année d'enseignement en responsabilité), notre recherche s'attache à décrire et comprendre les façons dont, conjointement à l'activité des élèves, il élabore, négocie, remanie les contenus d'enseignement dans le contexte de la classe. Nous inscrivant dans une approche comparatiste en didactique (Sensevy, Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011), nous souhaitons déceler les traits spécifiques et génériques de ses gestes professionnels afin de renseigner le curriculum en actes.

1. Cadre théorique

A la fois actes et signes de la professionnalité enseignante, les gestes professionnels renseignent le curriculum en actes et ce qui le détermine. Ils révèlent les savoirs effectivement mis à l'étude dans l'interaction didactique, éclairés par les intentions des acteurs et les contraintes du système scolaire (Brière-Guenoun, Musard, 2012). Selon Alin (2010), ils comportent une facette technique et concrète,

¹ La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, définitivement adoptée par le Parlement le 25/06/2013, se donne pour finalité de créer les conditions de l'élévation du niveau de tous les élèves et de la réduction des inégalités.

qui renvoie à des classes d'actions génériques et une facette symbolique, qui rend compte de l'enjeu de sens et/ou de valeurs qui se joue dans la pratique professionnelle. Prenant appui sur cette définition, nous détaillerons dans cette section les caractéristiques des gestes professionnels à partir desquelles nous envisageons d'étudier le curriculum en actes d'un enseignant novice en EPS.

1.1. Les gestes entre préoccupations, intentions et épistémologie pratique du professeur

Les gestes du professeur consistent à conduire l'étude d'un sujet en position d'élève dans une institution donnée (Chevallard, 1999). Ils résultent ainsi de préoccupations multiples liées aux différentes tâches d'enseignement, telles que piloter et organiser l'avancée de la leçon, maintenir un espace de travail, tisser le sens de ce qui se passe et étayer le travail en cours (Bucheton, 2009). Ces préoccupations imbriquées concernent les objets de savoirs et les façons dont ils sont mis en scène dans les situations mais aussi les conditions d'apprentissage inhérentes aux caractéristiques des élèves, au climat de classe ainsi qu'à l'histoire partagée entre élèves et professeur. Elles désignent les motifs d'agir ici et maintenant du professeur et traduisent ses intentions, définies comme des fins d'agir intériorisées singulières (Venturini, 2012), s'inscrivant dans une temporalité plus vaste.

Au-delà de préoccupations circonscrites dans des situations temporellement délimitées, les gestes du professeur actualisent aussi son « épistémologie pratique », désignant une théorie générale de la connaissance, en grande partie implicite (Sensevy, 2007, p.44): elle résulte de ses expériences au sein des communautés ou institutions où il a rencontré les savoirs enseignés et agit comme un déterminant du jeu didactique. En EPS, les travaux montrent que l'épistémologie pratique du professeur s'enracine dans ses « assujettissements » (Chevallard, 2003) vis-à-vis des diverses institutions de formation et d'exercice professionnel, qui orientent ses façons de caractériser et de mettre en scène les enjeux de savoirs (Amade-Escot, Amans-Passaga, Montaud, 2009 ; Brière-Guenoun, Amade-Escot, 2010 ; Devos-Prieur, 2011). Plus largement encore, les gestes du professeur révèlent un ensemble incorporé d'habitudes, de croyances, de normes, de valeurs, reflétant son habitus professionnel (Poggi, Brière, 2014).

Par conséquent, les gestes professionnels traduisent le cheminement de l'enseignant pour adapter les dispositifs d'apprentissage aux contraintes institutionnelles, scolaires, spatio- temporelles et organisationnelles qui pèsent sur la situation didactique. Ils actualisent les arrière-plans à l'origine de la construction du jeu didactique avec les élèves (Sensevy, 2011), qui renvoient aux dimensions symboliques des gestes (Alin, 2010).

1.2. Des actes ancrés dans l'agir conjoint

Selon la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011), le système des gestes du professeur et celui des élèves se déterminent mutuellement lors de tâches coopératives en vue d'établir une référence commune à propos des enjeux de savoir. Au sein de cette communauté d'étude, « le rôle du professeur consiste non seulement à organiser un chemin pour

l'apprentissage de ses élèves mais aussi à les aider à faire ce "bout de chemin" qui correspond au temps de l'étude » (Brière-Guenoun, Refuggi, 2007, p.68). Ainsi, ses gestes consistent à organiser, concevoir et réguler des dispositifs d'étude (Chevallard, 1997) afin de conduire l'avancée des savoirs dans la classe (chronogénèse). Les modalités d'élaboration d'un « référent construit », dont l'enjeu est de faire vivre les savoirs dans la classe en connexion avec les pratiques sociales dont ils sont issus (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat, Flückiger, 2007), renvoient au curriculum en actes. Ce dernier caractérise ainsi le degré d'adéquation entre les références externes, les prescriptions officielles, les intentions didactiques du professeur et le curriculum effectif.

Les procédés par lesquels se co-construisent les savoirs peuvent être étudiés selon trois plans :

- un plan mésogénétique, qui renvoie aux processus de construction du milieu didactique, caractérisant l'ensemble des objets matériels, symboliques, conceptuels introduits à des fins d'élaboration d'un système commun de significations entre le professeur et les élèves;
- un plan chronogénétique, qui caractérise la gestion des temps d'apprentissage et d'enseignement ;
- un plan topogénétique, qui concerne les processus de dévolution, en particulier la gestion des phases de l'activité des élèves et des positions (places) occupées par les différents acteurs.

Selon ce modèle, les gestes techniques de l'enseignant se déclinent en quatre types d'actions inscrites dans la relation didactique: a) définir les enjeux d'apprentissage ; b) réguler ou gérer l'incertitude en guidant l'activité d'apprentissage des élèves ; c) dévoluer ou rendre les élèves responsables de leur appropriation des savoirs ; d) institutionnaliser (ou instituer), c'est-à-dire légitimer certaines réponses des élèves. Les techniques ainsi définies représentent la face visible et concrète des gestes professionnels et donnent accès aux modalités dont les savoirs sont mis à l'étude et étudiés.

1.3. Des signes d'une réflexivité en actes

Les gestes relèvent d'autre part de routines stabilisées au fil de l'expérience ou d'une activité réflexive en actes. Les recherches actuelles mettent particulièrement en avant l'influence de l'activité de conceptualisation (Bertone, Chaliès, Clot, 2009 ; Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006 ; Vinatier, 2009) et des « controverses » sollicitées par les auto-confrontations (Amigues, 2003 ; Félix, Saujat, 2008) sur le développement professionnel. Cette réflexivité en actes ou d'après-coup s'opère au contact d'expériences pratiques significatives. L'analyse des processus réflexifs, tels qu'ils sont mobilisés en actes, dévoile le raisonnement pratique impliqué dans les choix du professeur et peut, d'une certaine façon, éclairer les potentialités de son développement professionnel. Elle renseigne le « réel de l'activité » de l'enseignant (Clot, 1999) en mettant au jour ses activités suspendue, contrariée et empêchée (Amigues, 2003 ; Clot, 1999 ; Monnier, Amade-Escot, 2009).

En EPS, les recherches montrent que les démarches d'analyse des situations vécues en classe sont centrées sur l'interprétation de l'activité d'apprentissage des

élèves (Vinson, Dugal, 2011 ; Grosstephan, 2010 ; Leriche, 2010) et reposent sur différents registres - narratif, descriptif, explicatif, interprétatif - (Amade-Escot, Dugal, 2010 ; Brière-Guenoun, Musard, 2012). Dans une recherche concernant des enseignants d'EPS en formation continue, Grosstephan (2010) met en évidence deux « modalités d'analyse et de réflexivité » : l'une mobilisant un raisonnement logique ou l'affirmation de principes visant à justifier ses choix théoriques, l'autre centrée sur l'interprétation des conduites effectives des élèves en vue d'expliquer et valider empiriquement ses choix.

Finalement, les gestes professionnels actualisent diverses préoccupations articulant spécificités du contexte et dispositions incorporées. Imbriqués aux gestes d'étude des élèves, ils sont aussi des signes d'une réflexivité en actes.

2. Méthode

Notre projet consiste à caractériser puis comparer, au cours de deux leçons menées à différents moments de l'année, les gestes d'un enseignant stagiaire (ES). Nous souhaitons plus particulièrement identifier les façons dont il met en actes le curriculum en relation avec la place et le sens qu'il attribue aux différents éléments du contexte.

La démarche adoptée concilie une « enquête empirique », centrée sur l'étude des pratiques effectives, et une « enquête grammaticale », qui vise à saisir, à travers l'identification des déterminants du jeu didactique (Sensevy, 2011), l'« arrière-plan » qui donne sens à ces pratiques. Pour étudier les dimensions concrètes des gestes de l'enseignant stagiaire, nous nous attacherons à décrire les techniques didactiques qu'il utilise pour diriger l'étude des élèves. Nous tenterons alors de dégager les arrière-plans qui sous-tendent son activité en classe à partir de l'analyse de ses intentions, stratégies et logiques interprétatives.

2.1. Contexte et participants à l'étude

L'ES, Grégoire², s'est engagé dans cette étude sur la base d'un contrat de recherche établissant la temporalité et les enjeux non transformatifs de la recherche. Il enseigne en lycée général et technologique et a choisi d'être observé avec une classe de première scientifique, constituée de 20 garçons et 5 filles. Il a participé à l'étude durant une année scolaire (correspondant à l'année de stage) à partir de mi-octobre³ jusqu'à la fin de l'année.

2.2. Recueil de données

La méthodologie adoptée repose sur : a) l'enregistrement filmé de la deuxième séance d'un cycle d'escalade (début décembre) et de la troisième séance d'un cycle

2 Afin de préserver l'anonymat, le prénom attribué à l'enseignant est un prénom fictif. Il en est de même pour les prénoms des élèves cités par la suite.

3 Nous avons jugé nécessaire de laisser le temps à l'ES de s'intégrer dans l'établissement et d'installer sa présence dans ses classes avant de mettre en place le dispositif de recherche.

de volley-ball (mi- avril)⁴; b) des entretiens d'auto-confrontation, menés après chaque leçon filmée ; c) deux entretiens semi-directif, réalisés respectivement au mois d'octobre (entretien *ante*) et en fin d'année scolaire (entretien *post*).

Les enregistrements filmés, qui permettent l'analyse des interactions didactiques, suivent les déplacements de l'ES au cours des moments clés de la leçon (échauffement, présentation des situations, interventions individuelles et collectives auprès des élèves, bilan de séance). Les entretiens *post*-leçons, de type auto-confrontation, prennent appui sur différentes séquences filmées retenues par le chercheur. Inspirés des méthodes développées en ergonomie (Clot, 1999) mais spécifiés au regard des enjeux didactiques de la recherche, leur fonction dans le dispositif méthodologique est celle des entretiens *post* tels que définis par Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002). Ils visent à déceler les préoccupations et les interprétations de l'enseignant du point de vue des savoirs mis à l'étude (ou non), des dispositifs mis en place, des régulations proposées (ou non) et des conduites d'apprentissage des élèves. L'entretien *ante* repose sur un guide de questionnement relatif aux différents éléments du contexte tels qu'analysés par le stagiaire et à son projet de classe pour l'année scolaire. L'entretien *post* vise à repérer les arrière-plans, sous-tendant les choix didactiques du stagiaire en l'amenant à prendre du recul vis-à-vis de ses interventions lors de leçons spécifiques.

2.3. Traitement des données

Dans un premier temps est établi le synopsis de chaque leçon, qui retrace ses différents moments en fonction du type de tâches et des places respectives du professeur et des élèves (niveau méso). Dans un second temps, nous extrayons du corpus des « évènements remarquables » (niveau micro), articulant des données filmées et d'entretien⁵ : leur fonction est d'éclairer les questions de recherche (Leutenegger, Schubauer-Leoni, 2002) en adoptant un grain d'analyse très fin (Sensevy, 2011). La retranscription des images filmées consiste à décrire les techniques didactiques de l'enseignant, déclinées selon le modèle de l'action du professeur (Sensevy, Mercier, 2007) en les rapportant à l'activité des élèves (leurs conduites et verbalisations). Les techniques d'intervention de l'ES au cours de ces évènements sont ainsi mises en relation avec ses intentions et interprétations, révélées dans les entretiens *post*-leçon. Dans un dernier temps, les verbalisations de l'ES lors des entretiens *ante* et *post* (réalisés en début puis en fin d'année) complètent les interprétations du chercheur (niveau macro).

Le croisement des points de vue (intrinsèque et extrinsèque) et les « jeux d'échelles » (Sensevy, 2011) visent à renseigner les dimensions concrètes et symboliques des gestes de l'ES à travers l'analyse du réel de son activité (Clot, 1999).

4 La cinquième séance du cycle d'escalade (fin janvier) a aussi été enregistrée mais pour des raisons de place, nous ne développerons que deux leçons (la première et la dernière enregistrées) dans le cadre de cet article,.

⁵ A la différence de Leutenegger et Schubauer-Leoni, les évènements remarquables ne reposent pas seulement sur les données d'enregistrement filmé.

3. Résultats

Pour chaque leçon observée, nous décrivons les gestes d'organisation puis les gestes de conception et d'aide à l'étude de l'ES avant de caractériser ses modes d'analyse réflexive.

3.1. Les gestes de Grégoire lors de la leçon 2 d'escalade

3.1.1. La structuration de la leçon

La retranscription des enregistrements filmés permet d'identifier des actes ou phases (Sensevy, 2007) correspondant aux différents types de tâches mis en place par Grégoire (tableau 1). Ils mettent en évidence les modalités organisationnelles (structurelles) de la leçon, le découpage chronologique des objets de savoirs étudiés (les fonctions) et le mode de partage des responsabilités entre enseignant et élèves vis-à-vis des enjeux de savoir.

Tableau 1 : Synopsis de la leçon 2 d'escalade.

Actes	Activité du professeur (G) et des élèves	Types de tâches
A1	G définit les objectifs de la leçon, le contenu de l'évaluation diagnostique et les situations 1 et 2 (au tableau)	Critères de l'évaluation diagnostique : Equilibre, type de pose de pieds, Train supérieur, Prise d'informations
A2	G dirige l'échauffement	Echauffement dynamique puis articulaire
A3	G met en place 2 situations en parallèle (ateliers) G répartit les groupes sur les 2 ateliers puis rappelle les consignes au groupe de l'atelier 1 Les élèves fonctionnent en autonomie et G se déplace d'un atelier et d'un groupe à l'autre	Situation 1 : ascension Gimper jusqu'à la ligne rouge puis desescalader avec parade. a) 4 ascensions b) traversée des repères voies 8 à 12 Situation 2 : réalisation des nœuds Encordement et révision des nœuds
A4	G regroupe les élèves au tableau et définit la tâche 3 en les questionnant sur le rôle du contre assureur (en montrant avec un élève) Les élèves fonctionnent en autonomie et G se déplace de groupe en groupe avec sa fiche d'évaluation	Situation 3 : voie en moulinette Par 3 (un grimpeur, un assureur, un contre-assureur) : a) Grimper au ralenti sans temps d'arrêt b) Prise touchée, prise tenue Critères de la fiche d'évaluation : assurage, encordement et grimpe
A5	G regroupe les élèves près du tableau et effectue un bilan de la séance pendant que les élèves se déséquipent et rangent leur matériel	Bilan : Rappel des critères de réalisation de l'assurage

La leçon d'escalade (la seconde du cycle) se structure autour de trois tâches principales : les situations 1 et 2, proposées sous forme d'ateliers et consacrées respectivement aux techniques de grimpe et d'assurage, puis la situation 3, dont l'objectif est la réalisation d'une voie en moulinette avec un assureur et un contre-assureur. Une fois les ateliers définis, Grégoire s'assure que chaque élève s'engage bien dans le travail demandé et circule de groupe en groupe (Acte 3). Concernant la situation 3, il définit particulièrement le rôle du contre assureur en réalisant une démonstration du geste avec un élève qu'il désigne puis il se déplace de groupe en groupe pour renseigner son *livret d'évaluation* (Acte 4).

L'analyse des actes révèle aussi le mode de partage des responsabilités entre enseignant et élèves vis-à-vis de la construction des savoirs dans la leçon. Grégoire prend en charge l'échauffement, la définition des tâches, la désignation, l'institutionnalisation et l'évaluation des comportements attendus sur le plan sécuritaire. Il partage avec les élèves la définition du rôle de contre-assureur lors de la mise en place de la situation 3 mais leur délègue la responsabilité du choix de la voie et de l'organisation du travail au sein de la triplète (Acte 4).

3.1.2. Les gestes de conception et de régulation des dispositifs d'apprentissage

Dans cette leçon, différents objets de savoir sont mis à l'étude à travers les dispositifs conçus : l'assurage, les déplacements - appuis pieds et enchaînement, anticipation des appuis et prises- et la réalisation d'une voie en moulinette. Dans l'entretien *post-leçon*, Grégoire résume ses intentions didactiques de la façon suivante : *utiliser les différentes parties du pied, se décoller de la paroi, anticiper son déplacement pour aller vers le « grimper en tête ».*

Mais c'est essentiellement le thème de l'assurage qui guide ses régulations au fil de la leçon : ses interventions, adressées à un élève ou groupe d'élèves (triplète ou doublette selon les situations), sont ciblées sur la parade (situation 1), sur les techniques de réalisation du nœud d'assurage (situation 2) ou sur l'assurage et le contre-assurage (situation 3). Lorsqu'il s'adresse au grimpeur, il désigne le plus souvent les conduites attendues du point de vue de la relation à l'assureur : *Lorsque tu es en difficulté, tu dis sec, ça veut dire que t'es pas loin de lâcher ! C'est plus rarement qu'il intervient sur les techniques de grimpe, dont l'objet concerne alors le choix des prises et surtout les appuis pieds : Pose tes pieds sur la paroi ! Repousse la paroi avec tes pieds ! Les jambes avant les bras !*

L'extrait suivant, relatif aux données filmées d'un événement remarquable tiré de l'acte 3, met particulièrement en évidence les modalités d'intervention et les préoccupations de Grégoire au cours de cette leçon :

G [à l'atelier traversées]: Les garçons, le départ c'est ici, jusqu'à la voie 8 ! Vous vous rappelez ? Vous me faites deux traversées ?

E1 : Combien ?

E2 : 8 !

G : Pour le moment, il n'y a pas de consigne, je donne une consigne après.

G [se dirige vers l'atelier nœuds] : Attention, Laura, ..., vas-y Laura, vers le bas [fait un geste de haut en bas pour montrer le trajet de la corde]

G [légèrement à distance d'Emilien qu'il regarde assurer]: Emilien, tu t'en sors ? 4 temps, en même temps ! Emilien ? Bras gauche, bras droit [mime le geste pour accompagner ses consignes], lorsque tu ramènes le bras gauche vers toi, le bras droit s'éloigne. Ensuite, non, on abaisse, sécurité, tu abaisse le bras droit !

G [se rapproche d'Emilien] : Non, ça, ça [accompagne Emilien dans la réalisation de son geste d'assurance]. Et là, tu continues ! Non, en bas toujours [mime en même temps]. Là, en bas ! Regarde !

Dans cet extrait, Grégoire intervient sur le rappel de la tâche à l'atelier « ascension » alors que, pour l'atelier « réalisation des nœuds », il s'attarde à redéfinir et accompagner (verbalement et par la démonstration) les techniques d'assurance de deux élèves. Dans l'entretien, il explique le partage de ses interventions en relation avec sa focalisation sur les aspects sécuritaires, condition nécessaire pour permettre aux élèves de grimper :

Au final, [...] ce qui me préoccupait, c'est vraiment le fait de monter assuré, de valider le test de sécurité (Entretien post-leçon). [...] Au moins je savais qu'en étant ici [à l'atelier réalisation de nœuds], si y'avait quelque chose à réguler chez un élève, je pouvais le faire dans l'instant, sachant qu'après je passais de groupe en groupe et qu'ils avaient le droit de grimper.

Le verbatim de l'entretien traduit aussi les tensions qui résultent de sa volonté d'être présent aux deux ateliers :

C'est vrai que j'étais, je me souviens maintenant, plus dans le coin ici et en paroles fort pour les autres en traversées... Donc j'ai les yeux ici et la voix là-bas, j'ai l'impression ! C'est la difficulté que j'ai éprouvée, je trouve. J'ai envie d'être partout pour voir et j'essaie aussi d'être en aide pour ceux qui sont le plus en difficulté, notamment au niveau sécurité.

Finalement, lors de cette leçon d'escalade, les interventions de l'ES consistent à définir et organiser le déroulement des situations, à désigner ponctuellement les comportements sécuritaires attendus et à les valider à l'aide d'une fiche. Son activité est donc pilotée par une double préoccupation : organiser l'avancée du temps didactique en définissant les tâches et en contrôlant leur réalisation (chronogénèse) ; maintenir un espace de collaboration nécessité par les rôles d'aide au grimpeur (assurance, contre-assurance, parade).

3.1.3. Les modalités d'analyse de la leçon

La préoccupation sécuritaire qui oriente l'ensemble de la leçon d'escalade peut s'expliquer par le projet de cycle de Grégoire, conforme aux orientations définies dans les programmes officiels d'EPS :

Par rapport aux compétences attendues, l'objet ça va être d'aller vers le bac. Donc ça va être la sécurité dans un premier temps du cycle puis grimper en moulinette, etc, pour aller au fur et à mesure vers grimper en tête (Entretien ante).

Il évoque aussi dans cet entretien le fait qu'il soit non spécialiste de cette activité pour justifier sa focalisation sur la sécurité :

Parce que encore une fois je suis novice, j'étais vraiment beaucoup sur la sécurité, le rôle du pareur, je l'ai répété pas mal de fois !

Ses verbalisations lors de l'entretien *post*-leçon traduisent plus généralement un raisonnement logique visant à justifier ses choix en lien avec les prescriptions des programmes, proche de la première modalité d'analyse et de réflexivité décrite par Grosstephan (2010).

3.2. Les gestes de Grégoire lors de la leçon 3 de volley-ball

3.2.1. La structuration de la leçon

La structuration de la leçon de volley-ball (la troisième du cycle) traduit une alternance des modes organisationnels adoptés par Grégoire (tableau 2).

Tableau 2 : Synopsis de la leçon 3 de volley-ball.

Actes	Activité du professeur (Gr) et des élèves	Types de tâches
A1	Gr définit les objectifs de séance puis désigne deux élèves chargés de mener. Il fait un schéma de la situation 2 au tableau pendant que deux élèves qu'il a désignés mènent l'échauffement dynamique pour toute la classe	Echauffement dynamique
A2	Gr rassemble les élèves au tableau puis définit la situation 1a. Il définit avec les élèves les critères de réalisation de la passe haute (situation 1a). pendant que les élèves réalisent la tâche, il installe des plots sur les terrains tout en effectuant des retours verbaux individuels	Situation 1a : passe haute à 10 doigts sans filet Maintien de l'échange en passe haute à 10 doigts
A3	Gr rassemble les élèves au milieu du gymnase, définit en les questionnant les critères de réalisation de la manchette (situation 1b) puis démontre le geste avec un élève en le commentant. Puis Gr annonce le changement de rôles.	Situation 1b : Manchette sans filet 1 élève renvoie en manchette et l'autre en passe haute (puis changement de rôles)
A4	Gr rassemble les élèves au milieu du gymnase, définit la situation 1c puis démontre avec un élève. Puis Gr fait des retours individualisés.	Situation 1c : 1 contre 1 au-dessus du filet : Départ ligne rouge, 2 jonglages en avançant, renvoi au partenaire et remplacement

A5	<p>a) Gr regroupe les élèves devant le tableau et définit la situation 2 puis Gr définit et répartit les groupes de travail sur les demi-terrains. Gr intervient individuellement auprès des élèves en passant de groupe en groupe</p> <p>b) Gr regroupe les élèves en fin de tâche et les questionne sur la situation</p>	<p>Situation 2 : attaque smashée 2 contre 1</p> <p>a) Par 3, réaliser une attaque smashée, avec un défenseur qui engage, un réceptionneur qui fait une passe à l'attaquant qui smashe</p> <p>b) Définition des comportements attendus : réalisation d'une « bonne passe » et synchronisation passeur attaquant (timing)</p>
A6	<p>a) Définit situation 3 en questionnant les élèves puis fait démontrer la tâche par un groupe et commente leurs réalisations (3 fois). Puis il intervient sur 2 groupes</p> <p>b) Gr regroupe les élève, définit les problèmes rencontrés et institutionnalise les comportements attendus (mise en perspective leçon 4)</p>	<p>Situation 3: construction de l'attaque smashée</p> <p>a) L'attaquant engage la balle en passe haute pour le passeur qui lui renvoie la balle pour qu'il smashe</p> <p>b) définition des problèmes rencontrés : réalisation de la passe, identification d'une balle d'attaque, timing</p>
A7	<p>Gr définit la situation 4 puis rappelle et répartit les équipes sur les terrains. Puis Gr se déplace de terrain en terrain, commente certaines réalisations et annonce les rotations.</p>	<p>Situation 4 : Jeu 4 contre 4</p> <p>Remettre en place l'attaque smashée dès qu'on le peut : 5 point si attaque smashée construite en 3 touches de balle</p>
A8	<p>Bilan de séance devant le tableau</p>	<p>Rappel des critères de réalisation du smash</p>

La leçon de volley-ball s'organise autour quatre types de tâches : a) un échauffement spécifique, qui se décompose en trois situations dont l'objectif est l'appropriation de techniques gestuelles (Actes 2, 3 et 4) ; b) une *situation problème*⁶, (Acte 5) ; c) une situation d'apprentissage mettant en jeu les savoirs mis en problèmes dans la tâche précédente (Acte 6) ; d) une situation de jeu 4 contre 4 (Acte 7), qui correspond à la *situation de référence du cycle* (entretien *post-leçon*). Grégoire adopte une démarche similaire pour présenter et mettre en place les tâches. Dans un premier temps, il définit la tâche puis il désigne, avec l'aide des élèves, les critères de réalisation. Dans un second temps, il régule verbalement l'activité des élèves grâce à l'organisation précise et anticipée de ses déplacements :

Je tourne toujours dans le même sens en essayant de passer proche de chaque élève, donc ça me permet de les voir, à la fois d'avoir une vision d'ensemble et aussi d'essayer de voir les cas individuels (Entretien *post-leçon*).

Enfin, il regroupe les élèves et institutionnalise les comportements attendus en lien avec la définition des enjeux de savoir ou des problèmes rencontrés par les élèves.

⁶ Terme employé par Grégoire dans l'entretien *post-leçon* et au cours de la présentation de la tâche avec les élèves.

Le découpage temporel de la leçon révèle une évolution du partage des responsabilités entre professeur et élèves, liée à la volonté d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages tout en s'assurant de leur compréhension à travers des moments d'institutionnalisation :

J'essaie toujours de faire des piqûres de rappel avec une petite démonstration ou en les faisant verbaliser. [...] La verbalisation, elle me permet de savoir s'ils ont intégré les critères que je demande, s'ils ont compris (entretien post-leçon).

Cette stratégie d'intervention repose sur des techniques topogénétiques destinées à dévoluer les apprentissages aux élèves tout en contrôlant l'avancée du temps didactique. De façon générale, Grégoire prend en charge la définition des tâches mais questionne les élèves et s'appuie sur leurs réponses (parfois à l'aide d'une démonstration qui les implique) pour : a) définir les critères de réalisation lors de la présentation des tâches ; b) légitimer les comportements attendus, les savoirs en jeu lors des moments d'institutionnalisation (à la fin des situations 2 et 3, lors du bilan de séance). L'alternance de ces moments résulte de la mise en place de *routines* en cours d'année *visant un gain de temps* (entretien post-leçon).

3.2.2. Les gestes de conception et d'aide à l'étude

Un thème d'étude, décliné de façon progressive au fil des situations, guide l'ensemble de la leçon de volley-ball. L'étude de la *construction de l'attaque smashée* est subordonnée à un enchaînement de dispositifs qui marque l'avancée du temps didactique. L'évolution des objets de savoir au cours de la leçon respecte deux principes : l'introduction dissociée puis coordonnée des actions impliquées dans l'attaque smashée (liées aux rôles de réceptionneur, passeur, smasheur) et la complexification du contexte de réalisation des actions (jeu sans puis avec filet, jeu sans puis avec opposition).

Lorsqu'il régle individuellement l'activité des élèves, il intervient sur différents registres, tels que les repères spatio-temporels, les techniques gestuelles, les trajectoires du ballon, en questionnant ou en commentant l'activité de l'élève : *Essaie de te mettre ici, comme si le ballon était super chaud ! Si la balle elle arrive là, pourquoi tu ne la prends pas en passe haute ? Engage une balle plus haute pour lui laisser du temps !* La démarche adoptée au cours de cette leçon repose sur l'utilisation d'expressions imagées (*coiffer le ballon*), de démonstrations (*pour moi c'est peut-être un gain de temps plutôt que d'expliquer*) et de séquences de verbalisation afin que les élèves *analysent un peu et identifient leurs problèmes* (entretien post-leçon).

L'évènement remarquable (tiré de l'acte 6), dont sont extraites les données filmées restituées ci-dessous, traduit particulièrement les façons dont Grégoire conduit les échanges verbaux avec les élèves lors des moments d'institutionnalisation :

G : Selon vous, quels sont les problèmes rencontrés ?

Arthur : Au niveau du passeur !

G : Au niveau du passeur ?

Julien : Au niveau du moment où on part et de l'élan qu'on prend !

Rémi : La prise d'élan !

G : La prise d'élan ?

Paul : On n'est pas synchro avec la passe !

Cassandra : Le timing !

G : Cassandra, tu as parlé de timing. Le problème du timing !

Julien : On n'est pas coordonné !

G : Voilà ! Le problème, c'est la synchronisation entre le passeur et l'attaquant. Donc, on va essayer de répondre à ce problème là.

G [se rapproche du tableau] : La situation, elle va être simple. L'objectif : apprentissage du smash.

Puis G définit la situation 3 [en utilisant le schéma du tableau (réalisé au cours de l'acte 1)].

Dans cet extrait, Grégoire prend appui sur les réponses des élèves pour faire émerger les contenus d'enseignement, relatifs aux repères spatio-temporels impliqués dans la réalisation du smash. Dans l'entretien *post*-leçon, il explicite sa démarche, qui consiste à *contextualiser, décontextualiser les apprentissages* avant de questionner son efficacité :

Alors dans un premier temps, y'avait pas de consignes, c'était "construire une attaque smashée". Et là, on isole les problèmes qu'ils ont rencontrés, donc notamment dans un premier temps là, un problème d'impulsion, d'endroit de passe et moment de déclenchement de la course d'élan pour aller smasher. Mais malheureusement, on s'aperçoit qu'en match on retrouve très peu ce qu'on a décontextualisé, on le retrouve très peu dans le contexte de jeu.

L'entretien révèle la place qu'il accorde aux moments de verbalisation et les tensions que ce choix induit même s'il en souligne les limites (temps de pratique, compréhension versus réalisation) :

C'est long parce que, mine de rien, ils sont quand même 9 minutes sans pratiquer, là. Mais bon avec ce qu'ils avaient fait avant, ça me paraissait nécessaire de faire le bilan avec eux dans un premier temps des problèmes qu'ils avaient rencontrés. La verbalisation, elle reste importante parce que ça me permet de savoir s'ils ont au moins intégré les critères que je demande. Donc, ça veut dire qu'ils ont compris le geste, maintenant reste la réalisation!

En résumé, dans cette leçon, les techniques mésogénétiques de Grégoire reposent sur l'alternance de régulations individualisées et collectives et sur l'orchestration de temps de verbalisation articulés à différents types de situations (situations fermées, situations problème, situations de référence). Elles répondent à des préoccupations d'étayage et de tissage des apprentissages (Bucheton, 2009).

3.2.3. Les modalités d'analyse de la leçon

Les manières dont Grégoire explique ses choix en référence aux programmes, à ses intentions didactiques et aux modalités d'apprentissage qu'il sollicite chez ses élèves, révèle son épistémologie pratique. L'analyse qu'il fait de son intervention traduit certaines tensions entre son objectif de leçon - *construire une attaque*

smashée, une attaque accélérée comme disent les textes - et les modalités de différenciation qu'il met en place pour que tous les élèves puissent réussir :

Alors, c'est ce que j'essaie de construire, c'est que entre guillemets plus forts jouent leur rôle au niveau des plus faibles, donc encouragement, coaching, etc. Dans la constitution des équipes, je cherche un rapport de force équilibré [...] et des équipes stables pour qu'ils aient un projet collectif ensemble (tableau 2, situation 2).

Et peut-être que elle (Julie) n'ira pas sur le smash en impulsion mais peut-être à une frappe de balle les pieds au sol, stabilisée. [...] Donc là c'est vrai qu'on va différencier le travail à ce niveau là pour qu'elle puisse acquérir aussi, même si c'est pas la compétence d'une attaque smashée trajectoire descendante, au moins une attaque frappée avec une trajectoire tendue et peut-être placée si on y arrive.

De manière récurrente, il explicite ses interventions, et les dilemmes qu'il lui faut parfois résoudre, en relation avec son analyse des conduites des élèves référée aux enjeux d'apprentissage :

Là, je m'aperçois que c'est plus un problème de trajectoire, donc il (Paco) est très en retard [...] donc je demande à son partenaire de lui donner du temps en faisant une cloche (tableau 2, situation 2).

Elle (Cassandra) donnait plutôt des coups au ballon plutôt qu'une flexion et une extension des bras ainsi que des jambes. Et, donc je donne une image de, comme si on attrapait le ballon et qu'il était super chaud et qu'on devait le rejeter. Donc, là, on va dire, si on est vraiment volleyeur qu'on est vers le collé ou vers le bloqué-lancer. Ca, c'est un parti pris mais bon, je me dis que vaut peut-être mieux passer par là plutôt que de bloquer complètement l'élève dans ses relances.

Ainsi, les modes d'analyse et de réflexivité de Grégoire s'apparentent à la deuxième modalité décrite par Grosstephan (2010), centrée sur l'interprétation des conduites effectives des élèves en vue d'expliquer et valider empiriquement ses choix.

4. Discussion

Après avoir procédé à l'analyse comparative des gestes professionnels de l'enseignant stagiaire au cours des deux leçons, nous mettrons en évidence les processus d'élaboration du curriculum en actes.

4.1. Analyse comparative des deux leçons

Selon la perspective comparatiste adoptée, nous souhaitons ici rendre compte de la singularité des gestes professionnels de l'ES lors des deux leçons observées mais aussi identifier des régularités qui, resituées dans leur contexte, permettraient d'éclairer des traits génériques de sa professionnalité (Mercier, Schubauer-Leoni, Sensevy, 2002).

Les deux leçons suivent une temporalité similaire, à savoir un échauffement collectif, des situations d'apprentissage ciblant un thème d'apprentissage, une situation proche de la situation de référence puis un bilan collectif. Cette organisation respecte les intentions de Grégoire telles qu'il les définit au cours de l'entretien *ante* (en octobre) :

En fait, j'essaie d'avoir une situation de référence, que j'adapte et je mets des variables différentes de simplification et de complexification en fonction de mes différents niveaux de classe et des caractéristiques entre chaque classe.

Les façons dont sont partagées les responsabilités des transactions didactiques se spécifient au sein de chaque leçon en fonction des enjeux de savoir : en escalade, les processus de dévolution dépendent des contraintes sécuritaires ; en volley-ball, ils sont totalement imbriqués à la mise en place des dispositifs d'apprentissage. Malgré ces divergences, que l'on peut expliquer par la spécificité de l'activité enseignée, les techniques topogénétiques de Grégoire sont conformes à son projet de classe, qui vise l'*autonomie* des élèves et leur *responsabilisation au regard des différentes pratiques* (entretien *ante*). Au-delà des spécificités organisationnelles liées au contexte, les convergences constatées semblent attester du style (Clot, 1999) de l'ES, qui se renforce au fil des expériences d'enseignement.

Aussi les deux leçons se différencient-elles surtout du point de vue de l'activité de guidage des apprentissages et de l'agencement des objets de savoirs au cours du temps. En effet, en volley-ball, la chronogenèse repose sur un enchaînement de dispositifs mettant progressivement à l'étude différents objets de savoir liés à la construction d'une attaque smashée, alors que la continuité des objets de savoir dans les situations proposées en escalade s'avère moins visible en raison d'une focalisation importante sur les aspects sécuritaires (parade, assurage et contre-assurage). De plus, si les gestes d'aide à l'étude reposent sur des retours verbaux individualisés et ponctuels en escalade, ils se caractérisent, en volley-ball, par une alternance d'interventions collectives et individualisées, centrées sur l'appropriation des enjeux de savoir par les élèves.

Les résultats révèlent d'autre part une évolution des préoccupations qui orientent les gestes de conception et de régulation des dispositifs de l'ES⁷. D'une certaine façon, Grégoire donne priorité au pilotage des tâches et au maintien d'un espace collaboratif de travail (atmosphère) dans la leçon d'escalade tandis qu'il accorde une attention particulière à l'étayage et au tissage des apprentissages (Bucheton 2009) au cours de la leçon de volley-ball. En effet, comme l'a montré l'analyse de ses gestes d'aide à l'étude dans la leçon de volley-ball (voir section 3.2.2)⁸, l'ES se montre très attaché à créer les conditions d'une réelle construction des apprentissages par les élèves en tenant compte des obstacles spécifiques qu'ils rencontrent. Nous pouvons mettre en relation cette spécificité de la leçon de volley-ball avec l'analyse de Grégoire lors de l'entretien *post*, mené en fin d'année :

Je me suis amélioré, je dirais, dans la pédagogie différenciée, c'est-à-dire que j'ai été capable dans une même séance de faire différentes formes d'approches, c'est-à-dire que je pouvais être sur le cas individuel, aussi bien sur le petit groupe, l'équipe et sur la classe entière.

⁷ Les deux leçons sont espacées de quatre mois.

⁸ Rappelons aussi que la distribution des retours verbaux individualisés relève d'un déplacement spatial anticipé, permettant à Grégoire d'intervenir auprès de chaque groupe d'élèves tout en insistant auprès de ceux qui éprouvent le plus de difficultés.

L'analyse des propos de Grégoire au cours de cet entretien confirme aussi l'évolution de son mode d'analyse et de réflexivité, qui se déplace d'une justification de ses choix au regard de la mise en œuvre des programmes à une explicitation de son activité orientée par l'interprétation des conduites effectives des élèves :

*Au fur et à mesure de l'année je **m'attendais** aux comportements alors qu'au début je présentais, j'analysais après. A la fin, lorsque je présentais, je savais plus ou moins les comportements qui allaient ressortir (entretien post).*

Ainsi, le regard de l'ES sur son métier se transforme : il se focalise davantage sur l'observation de l'activité d'apprentissage des élèves et anticipe leurs conduites dans les situations. Ce résultat rejoint ceux de Vinson et Dugal (2011), portant sur un dispositif de formation initiale avec des professeurs stagiaires. Il met également en lumière le rôle joué par « l'expérience stricto sensu » sur la réflexivité de l'ES, qui oriente son raisonnement pratique en lien avec ses buts et son interprétation des situations (Schubauer-Leoni et al., 2007, p.53-54).

Finalement, les divergences caractérisant les gestes de l'ES au cours des deux leçons relèvent pour une part de la spécificité des activités physiques et sportives enseignées mais peuvent aussi être attribuées à l'évolution de sa professionnalité au cours de l'année. Les similitudes attestent, quant à elles, du style de l'ES, qui s'affirme au fil des expériences vécues.

4.2. La mise en actes du curriculum

Nous avons choisi d'étudier la mise en actes du curriculum par l'enseignant stagiaire à travers une analyse de ses gestes selon trois strates imbriquées : la structuration des leçons, la conduite des apprentissages et la réflexivité en actes à propos des choix effectués. La démarche adoptée visait à « élucider la grammaire de sa pratique » en saisissant « ce qui en constitue l'arrière plan » (Sensevy, 2011, p.19) afin de comprendre les processus à l'œuvre dans l'élaboration du curriculum en actes. Il s'agissait de déceler comment, aux prises avec les contraintes qui pèsent sur la situation didactique, l'ES articule ses intentions préalables, les prescriptions officielles et les références externes.

Les résultats de cette étude confirment le rôle organisateur des prescriptions officielles chez les novices (Clot, 2008) et montrent les modalités dont l'ES les exploite :

Les programmes, pour moi, c'est plutôt une aide parce que lorsque je travaille par rapport à un objectif de classe, je prends toujours la compétence attendue, je prends les contenus d'enseignement, je retire les principaux contenus d'enseignement des fiches d'aide, les fiches ressources (Entretien post).

Les façons dont Grégoire conduit l'étude des savoirs dans sa classe révèlent également des processus de spécification des programmes, marqués par des temps de suspension, par l'agencement des objets de savoir dans les dispositifs, par la différenciation des contenus d'enseignement selon les élèves, par l'adaptation des formes de groupement et par des stratégies de dévolution accordant une place centrale à la verbalisation. Selon Clot (2008, p.262) : « le métier "en général" ne se dissout dans aucune des réalisations génériques qu'il traverse. Au contraire, il s'y réfracte et peut s'en dégager ». Autrement dit, la mise en acte du curriculum procède

aussi des registres « personnel » et « interpersonnel » du métier décrits par Clot (2008) : le premier relève de l'épistémologie pratique du professeur, de son histoire, de ses appartenances institutionnelles ; le second émane des ajustements réalisés dans l'action conjointe.

Etudier le curriculum en actes suppose plus généralement de se doter d'outils méthodologiques permettant d'analyser les décalages entre curriculum prescrit, curriculum réalisé et pratiques externes. Dans cette perspective, le recours à la théorie de l'action conjointe en didactique permet de voir comment fonctionnent les références externes dans la classe, puisqu'elle se donne pour projet d'accéder aux processus contextualisés de construction des savoirs en lien avec leurs fondements historico-culturels⁹. Par exemple, lorsque Grégoire, au cours de la leçon de volley-ball, intervient auprès d'une élève en difficulté (Cassandra) dans la réalisation de la passe, il questionne le « collé » en volley-ball en prenant appui sur la définition de cette pratique sociale de référence (voir section 3.2.3). Comme le soulignent de nombreux auteurs (Chevallard, 2010 ; Filliettaz, Bronckart, 2004 ; Schubauer-Leoni et al., 2007), l'appropriation des savoirs scolaires ne peut être pensée indépendamment des œuvres et des pré-construits historico-culturels desquels ils proviennent. D'une certaine façon le curriculum en actes actualise le « référent construit », qui émerge au cours de l'action conjointe (Schubauer-Leoni et al., 2007, p.56).

D'autre part, afin d'identifier les décalages entre les intentions du professeur, les injonctions institutionnelles et le curriculum réalisé, nous avons emprunté à la clinique de l'activité les méthodologies d'entretien en auto-confrontation (Clot, 1999). Sans nier l'importance des usages des concepts sur l'augmentation du pouvoir d'action des enseignants novices (Bertone et al., 2009 ; Clot, 2008), nous avons choisi de cibler notre étude sur les dimensions didactiques des gestes professionnels de l'ES, selon une visée compréhensive et non transformative.

Finalement, c'est en croisant une approche clinique de l'activité et une analyse didactique à visée comparatiste que nous avons tenté de comprendre ce qui se joue et de quelle manière dans l'élaboration du curriculum en actes.

Conclusion

L'enjeu de cette recherche était de décrire et comprendre les gestes d'un enseignant stagiaire en EPS lors de son insertion professionnelle afin de caractériser les processus en jeu dans la construction du curriculum en actes.

Les traces recueillies et la temporalité de cette étude nous ont permis d'identifier les traits saillants de ses gestes dans ses dimensions concrètes et symboliques (Alin, 2010) à travers une étude comparative de deux leçons effectives d'enseignement menées dans deux activités à différents moments de l'année. Les résultats révèlent une relative continuité des modes d'intervention de l'ES que nous avons attribuée à son style (Clot, 1999) et à son affirmation au fil de l'expérience. Les divergences mises en évidence concernent les manières d'agencer le milieu didactique en lien avec le découpage des objets de savoir dans la leçon ainsi que les modalités d'analyse et de réflexivité (Grosstephan, 2010). Reposant sur des préoccupations

⁹ Dont certaines dimensions ne sont pas forcément pointées dans les programmes.

différentes, elles dépendent d'une part de la spécificité des activités physiques et sportives enseignées et d'autre part de l'évolution professionnelle du stagiaire.

En croisant une approche comparatiste en didactique et une analyse clinique de l'activité, nous avons cherché à caractériser la définition, la construction et la détermination du jeu didactique (Sensevy, 2007, 2011) en étudiant le réel des gestes d'un enseignant novice. Ces choix ont permis de mettre au jour l'imbrication de dimensions impersonnelles, personnelles et interpersonnelles impliquées dans la mise en actes du curriculum par un enseignant novice. Dans la continuité de ce travail, l'analyse des usages des prescriptions officielles au sein d'équipes pédagogiques pourrait contribuer à éclairer les dimensions transpersonnelles du métier et les modalités d'élaboration d'une culture commune des enseignants.

Références bibliographiques

Alin, C. (2010). *La Geste Formation - Gestes professionnels et Analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.

Amade-Escot, C., Amans-Passaga, C., Montaud, D. (2009). Les savoirs mobilisés dans l'action didactique par les intervenants en sport : un entrelacs de processus épistémiques et institutionnels, *Sciences de la société*, 77, 43-62.

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

Audigier, F., Tutiaux-Guillon, N. (Dir.) (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck.

Bertone, S., Chaliès, S., Clot, Y. (2009). Evaluer les pratiques réflexives en formation, *Le travail humain*, 72, n°2, 104-125.

Brière-Guenoun, F., Amade-Escot, C. (2010). Analyse in situ des savoirs mobilisés par un professeur d'éducation physique et sportive dans l'interaction didactique. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 32 (2), 595-614.

Brière-Guenoun, F., Musard, M. (2012). Analyse didactique des gestes professionnels d'étudiants stagiaires en éducation physique et sportive. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (2), 275-301.

Brière-Guenoun, F., Reffugi, R. (2007). Organiser un chemin pour l'apprentissage. In C. Amade-Escot (Éd.), *Le Didactique* (pp. 67-82). Paris : Revue EPS, collection « Pour l'action ».

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

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

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

Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury, M. Caillot (Dir.), *Rapport au savoir et didactique* (pp 81-104). Paris, Editions Fabert,

Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Education & didactique*, 4, n°1, 139-146.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.

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

Devos-Prieur, O. (2011). Chronogénèse des objets enseignés en basket-ball par quatre intervenants à l'école primaire. *eJRIEPS*, 24, 118,143.

Donnay, J., Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.

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

Filliettaz, L., Bronckart, J-P. (2004). La construction des significations dans l'activité située. L'exemple des rapports entre gestualité et langage en situation de travail. In C. Moro, R. Rickenmann (Eds), *Situation éducative et significations* (pp. 35-58). Bruxelles : De Boeck, collection Raisons éducatives.

Grosstepan, 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 inédite, Université de Reims.

Jorro, A., De Ketele, J-M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles, De Boeck.

Leriche, J. (2010). *Analyse didactico-écologique des pratiques d'accompagnement de stagiaires en éducation physique au Québec et en France à partir de deux études de cas*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke (Québec) et Université Paul Sabatier de Toulouse (France).

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.

Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.

Perez-Roux, T. (Dir.) (2012). *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation*. Rennes: PUR, collection Païdeia.

Poggi, M-P., Brière-Guenoun, F. (2014). Ce qui s'enseigne en milieu difficile : tentative d'articulation des approches sociologique et didactique. In N. Wallian, M-P. Poggi, A. Chauvin-Vileno (Eds.), *Action, interaction, intervention : à la croisée du langage, de la pratique et des savoirs* (pp.333-364). Bern : Peter Lang.

Riopel, M-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Laval : Les Presses de l'Université.

Schubauer-Leoni, M.L., Leutenegger F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger, M. Saada-Robert (Eds), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Paris, Bruxelles : De Boeck.

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

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

Sensevy, G., Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck Université.

Venturini, P. (2012). Action, activité, « agir » conjoints en didactique : discussion théorique, *Education et didactique, 1*, vol.6, 127-136.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes, France : PUR, collection « Paideia ».

Vinson, M., Dugal, J-P. (2011). De la formation continue à la formation initiale : observation du didactique et effets de formation. *STAPS, 91*, 63-76.

