HAL open science

Les gestes didactiques de métier d'enseignants stagiaires en éducation physique et sportive : une (re)configuration en contexte

Fabienne Brière

▶ To cite this version:

Fabienne Brière. Les gestes didactiques de métier d'enseignants stagiaires en éducation physique et sportive : une (re)configuration en contexte. Contextes et Didactiques, 2020, 16, 10.4000/ced.2246 . hal-03187668

HAL Id: hal-03187668

https://amu.hal.science/hal-03187668v1

Submitted on 1 Apr 2021

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Contextes et didactiques
Revue semestrielle en sciences de l'éducation

16 | 2020
Gestes professionnels et/ou en contexte

Les gestes didactiques de métier d'enseignants stagiaires en éducation physique et sportive : une (re)configuration en contexte

The Didactic Trade Gestures of Trainee Teachers in Physical Education: a (Re)Configuration in Context

Fabienne Brière

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/ced/2246
DOI : 10.4000/ced.2246
ISSN : 2551-6116

Éditeur
Presses universitaires des Antilles

Référence électronique
Fabienne Brière, « Les gestes didactiques de métier d'enseignants stagiaires en éducation physique et sportive : une (re)configuration en contexte », *Contextes et didactiques* [En ligne], 16 | 2020, mis en ligne le 15 décembre 2020, consulté le 15 décembre 2020. URL : http://journals.openedition.org/ced/2246 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ced.2246

La revue *Contextes et didactiques* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale.

Les gestes didactiques de métier d'enseignants stagiaires en éducation physique et sportive : une (re)configuration en contexte

Fabienne BRIÈRE
Université Aix-Marseille – UR 4671 ADEF de rattachement

Résumé

Cet article s'intéresse aux « gestes didactiques de métier » d'enseignants stagiaires d'éducation physique et sportive dans différents contextes d'enseignement liés aux activités physiques sportives et artistiques, à l'établissement scolaire ainsi qu'aux profils des élèves et du professeur. La mobilisation conjointe d'une approche comparatiste et anthropologique du didactique et de la clinique de l'activité permet d'étudier ces gestes selon trois strates imbriquées : a) les actions didactiques qui se manifestent par des techniques corporelles, gestuelles, proxémiques et langagières spécifiques ; b) l'épistémologie pratique du professeur en lien avec ses modalités d'analyse dans et sur l'action ; et c) les déterminants subjectifs, institutionnels et culturels. Les principaux résultats révèlent les modes d'agir singuliers de chacun des enseignants stagiaires en termes de conduite des apprentissages dans la classe et d'analyse de son activité. Les gestes didactiques de métier des stagiaires se particularisent par la théorie personnelle qu'ils mettent en actes à propos des savoirs mis à l'étude et de leur enseignement. Ils dépendent du contexte d'intervention, des référents culturels, des prescriptions officielles, de la formation initiale mais également de facteurs d'ordre subjectif, comme l'histoire personnelle, l'expérience professionnelle ou le système de valeurs. Ainsi les gestes didactiques de métier s'actualisent en contexte, contexte qui en retour agit sur leur stabilisation ou leur renouvellement.

Mots-clés

Clinique de l'activité, contexte, didactique, enseignant stagiaire, gestes didactiques de métier.

Abstract

This article focuses on the "didactic trade gestures" of physical education trainee teachers in different teaching contexts related to Physical Sports and Artistic Activities, to the school and to the profiles of students and teachers. The joint mobilization of a comparative and anthropological approach to the didactics and the clinic of the activity makes it possible to study these gestures according to three interwoven strata: a) the didactic actions that manifest themselves through specific corporal, gestural, proxemics and language techniques; b) the practical epistemology of the teacher in relation to its modalities of analysis in and on the action; and c) the subjective, institutional and cultural determinants. The main results reveal the singular ways in which each student teacher conducts learning in the classroom and how they analyze their activity. The trainee teachers' didactic trade gestures are characterized by the personal theory that they put into action with regard to the knowledge studied and their teaching. They depend on the context of intervention, cultural references, official prescriptions, initial training, but also on subjective factors, such as personal history, professional experience or the value system. Thus, the didactic trade gestures are actualized in context, a context which in return affects their stabilization or their renewal.

Keywords

Clinic of the activity, context, didactics, student teacher, didactic trade gestures.

1. Introduction

Comprendre et expliquer l'activité des enseignants suppose de s'intéresser aux ressources qu'ils mobilisent et construisent aux prises avec les contraintes du réel (Wanlin et Crahay, 2012). En accord avec une orientation situationniste (Nunez Moscoso et Murillo, 2017), l'analyse des gestes professionnels des enseignants valorise une entrée par le travail (Jaq et Ria, 2019) permettant de rendre compte de l'agir enseignant et des significations qu'il recèle. Par-delà la spécificité des focales adoptées selon les ancrages théoriques, l'ensemble des travaux s'accorde sur le caractère expérientiel, incorporé, contextualisé, subjectif, social et culturel des gestes des enseignants (Brière-Guenoun, 2017a). Aussi les modalités d'étude des « gestes » renvoient-elles à des dénominations, des objets et des échelles d'analyses différents mettant l'accent sur diverses dimensions sociales, culturelles, interactionnelles du contexte dans lequel ils se réalisent.

1.1. La multidimensionnalité des gestes d'enseignement

En référence aux travaux de l'anthropologie des techniques du corps (Mauss, 1934), le geste engage le corps en tant qu'instrument premier avec lequel l'individu agit et se positionne. Il désigne une action concrète, une manière ou un « art de faire » (Jorro, 2016). Le concept de « geste professionnel » introduit par Jorro (1998) tout comme celui de « gestes de métier » en psychologie du travail (Simonet, 2019 ; Tomás, Simonet, Clot, Fernandez et Gabriel, 2009) valorise le langage du corps et le mouvement. Pour Jorro (2004, 2016), la posture qui se manifeste par la corporéité – comme l'attitude ou le regard – incarne une intentionnalité faisant écho à l'épaisseur symbolique de l'agir.

Si les gestes se particularisent par leur dimension technique et concrète, ils comportent également une facette symbolique (Alin et Wallian, 2010). Dans cette optique, nombre de travaux s'intéressent aux aspects interprétatifs, éthiques et signifiants du geste, qui traduisent leur ancrage culturel et social. Les gestes que réalisent les enseignants en situation incarnent le genre du métier que chacun porte en soi : cette histoire collective « dessine la palette des gestes possibles ou impossibles, fixe les frontières mouvantes du métier dans une sorte de clavier de sous-entendus sur lequel chacun peut jouer » (Clot, 2007 : 86). Mais, tout en prenant appui sur les gestes partagés du métier, l'enseignant s'en affranchit en les ajustant et les retouchant au fil de son expérience, développant ainsi son propre style (Clot, 1999)[1] qui, en retour, participe du renouvellement du genre. Ces gestes spécifiques mettent en actes les buts que poursuit le professeur en lien avec ses motifs d'agir qui relèvent de ses valeurs, croyances, savoirs et habitudes progressivement incorporées au fil de l'expérience. Par conséquent, les gestes se reconfigurent en contexte en lien avec les codes culturels et sociaux spécifiques de l'institution dont ils relèvent (Brière et Musard, 2012), filtrés par l'histoire personnelle du sujet.

La définition des gestes met aussi en relief leur caractère communicationnel. Selon les travaux issus de la psychologie du travail, le geste se fabrique dans les dilemmes et les tensions à l'œuvre dans les situations professionnelles ; il est adressé et devient alors un « geste dialogué » (Simonet et Caroly, 2020). Les recherches en didactique se focalisent quant à elles sur la dimension transmissive des gestes et leur signification pour les acteurs. Elles étudient la

[1] « Le style, c'est aussi la distance qu'un professionnel interpose entre son action et sa propre histoire quand il l'ajuste, la retouche en se plaçant en dehors d'elle par un mouvement, une oscillation – là aussi, parfois rythmique – consistant à s'en éloigner, à s'en défaire selon de continuelles modifications de perspectives qu'on peut aussi considérer comme des créations stylistiques » (Clot, 1999 : 111).

participation des gestes à la co-construction des savoirs au cours des transactions didactiques, envisagées sous leur forme discursive, sémiotique ou gestuelle (Bucheton et *al*., 2009 ; Chabanne et Dezutter, 2011 ; Sensevy, 2010). De fait, les gestes professionnels[2] actualisent les tâches professorales (Chevallard, 1997) et s'apparentent à des « actions de communication inscrites dans une culture partagée, même a *minima* » (Bucheton et Soulé, 2009 : 32-33), façonnées par les codes du contexte scolaire.

Ce rapide tour d'horizon met en évidence l'enchevêtrement des multiples dimensions qui caractérisent les gestes : « opératoire, symbolique, signifiante, adressée, culturelle, communicationnelle, didactique » (Brière-Guenoun, 2017a : 16). Selon le point de vue scientifique adopté, leur examen se rapporte à diverses échelles temporelles, pouvant parfois se combiner : un moment d'interaction en classe, une tâche d'enseignement, une leçon, un cycle d'apprentissage, l'année scolaire, la carrière professionnelle, etc. Par conséquent, les gestes d'enseignement désignent soit des micro-gestes proches de techniques spécifiques (geste de désignation), soit des modes d'agir génériques (présenter les tâches), soit l'incorporation de normes de métier qui appartiennent au genre social d'activité qui signe la trace du collectif de travail du métier (Clot et Faïta, 2000).

Pour notre part, nous proposons d'investiguer les différentes dimensions et échelles d'analyse des gestes, que nous nommons « gestes didactiques de métier » en référence à la mobilisation conjointe des cadres théoriques de la didactique et de la clinique de l'activité (Brière-Guenoun, 2017a). Aussi, parce que les gestes rendent compte de la professionnalité en actes ils s'actualisent en contexte, contexte qui en retour agit sur leur stabilisation ou leur renouvellement.

1.2. Contexte(s) d'inscription des gestes d'enseignement

De manière générale, la discipline scolaire, les enjeux de savoir, les apprentissages des élèves, la classe, l'établissement et l'environnement social, linguistique et culturel spécifient les pratiques d'enseignement. Si les approches sociologiques étudient particulièrement les effets du contexte social (environnement scolaire, quartier, communauté d'appartenance, par exemple) sur les aspirations et la réussite des élèves (Duru-Bellat, 2003), les approches didactiques considèrent le contexte comme un espace cognitif inscrit dans la situation ou le milieu didactique (Brossard, 2004 ; Bernié, Jaubert et Rebière, 2008). Selon cette dernière orientation, le contexte ne serait donc pas figé, mais évoluerait en fonction de la situation et des acteurs.

Nombre de travaux considèrent le contexte comme une construction et un processus qui se réalisent en situation, au cœur même des interactions entre acteurs (Béguin et Clot, 2004 ; Blanchet, 2009 ; Delcroix, Forissier et Anciaux, 2013 ; Marcel, 2002). S'inscrivant dans une approche socio-didactique, Poggi (2018) propose de différencier quatre types de « gestes de contextualisation » définis comme une combinaison de gestes professionnels qui s'ajustent à la diversité des contextes. Ces gestes articulent différentes strates contextuelles, qui relèvent d'une échelle intime, d'une échelle situationnelle, d'une échelle contextuelle et d'une échelle dispositionnelle[3]. En suivant cette auteure, il est possible de considérer le contexte selon de

[2] Dont la dénomination varie selon l'orientation didactique adoptée : ils sont nommés « gestes d'enseignement » par Sensevy (2010), « gestes du professeur » par Chevallard (1997) et « gestes professionnels » par Bucheton et *al.* (2009). Lorsque nous n'associons pas ce concept à un auteur particulier, nous employons le terme générique de geste dans cet article.

[3] Les éléments dispositionnels sont définis en lien avec la théorie dispositionnaliste et contextualiste de Lahire

multiples strates, plus ou moins éloignées de la situation, qui font écho à l' « échelle des niveaux de codétermination didactique » (Chevallard, 2010). Selon la perspective anthropologique adoptée par Chevallard, cette échelle formalise les conditions et contraintes inhérentes au fonctionnement du système didactique, qu'elles concernent le sujet étudié, le domaine, le secteur, la discipline, la pédagogie, l'école, la société ou la civilisation.

Dans cet article, nous nous intéressons plus particulièrement aux gestes de deux enseignants stagiaires (désormais ENS) d'éducation physique et sportive (EPS) dans différents contextes d'enseignement liés aux Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA), à l'établissement scolaire et aux profils des élèves. Nous cherchons à investiguer en quoi et comment les strates du contexte, internes et externes à la situation, peuvent influer sur les différentes dimensions caractérisant les « gestes didactiques de métier » des ENS. Ces derniers visent à examiner à la fois le rapport au savoir et le rapport au métier des enseignants dans la perspective de comprendre le développement de leur pouvoir d'agir.

2. Cadre conceptuel et théorique de l'étude des gestes didactiques de métier

2.1. Définition des gestes didactiques de métier

Afin d'instruire les gestes didactiques de métier, nous recourons à une approche comparatiste et anthropologique du didactique enrichie par les apports de la clinique de l'activité. En lien avec ce positionnement théorique, nous définissons les « gestes didactiques de métier » par les actions spécifiques du professeur lui permettant de conduire l'étude des élèves en une institution donnée en lien avec leurs manifestations concrètes et arrière-plans. Cette définition s'opérationnalise dans une modélisation en trois strates imbriquées et interdépendantes qui visent à étudier les dimensions constitutives des gestes au regard de l'organisation hiérarchique de l'activité en trois niveaux (activité, action, opérations)[4] proposée par Leontiev (1979) :

a) les actions didactiques (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) qui se manifestent par des techniques corporelles, gestuelles, proxémiques et langagières spécifiques actualisant en contexte les tâches professorales telles que définies par Chevallard (1997, 1999)[5] ;
b) l'épistémologie pratique du professeur en relation avec les modalités d'analyse dans et sur l'action ;
c) et les déterminants subjectifs (les valeurs, les croyances, les savoirs, les expériences passées du professeur), institutionnels et culturels, comme les prescriptions, les normes véhiculées par l'école ou la société et les pré-construits historico-culturels que constituent les savoirs et leur cristallisation dans les tâches mises à l'étude.

Autrement dit, un geste se définit à la fois par les opérations effectuées (mimer une trajectoire avec la main, introduire un objet matériel, etc.), par les actions et intentions didactiques qu'il porte et par les influences qu'il actualise. Dans nos recherches, les gestes sont désignés au regard des actions (de régulation, de dévolution, etc.) ou des tâches professorales (de mise à l'étude ou d'aide à l'étude) et non des techniques (ou opérations)[6]. Nous différencions ainsi

(2012) qui défend l'existence d'opérations de contextualisation par opposition à des contextes figés.

[4] Si les strates de notre modélisation s'en inspirent, elles ne se superposent pas avec ces trois niveaux de l'activité.

[5] Cet auteur distingue les gestes d'organisation/conception des dispositifs et d'aide à l'étude.

[6] Précisons que notre projet n'est pas de proposer une typologie exhaustive des gestes mais d'en comprendre l'organisation, les manifestations et les fondements.

les gestes de mise à l'étude et les gestes d'aide à l'étude, ces derniers se différenciant en gestes de définition, de dévolution, de régulation et d'institutionnalisation.

Nous reprenons de manière plus approfondie successivement les trois strates de notre définition dans les sections suivantes.

2.2. L'analyse conjointe des phénomènes didactiques dans la première strate du modèle

Les recherches comparatistes en didactique s'inscrivent dans une approche anthropologique s'intéressant à la diffusion/appropriation (l'étude) de savoirs (en tant qu'objets culturels) au sein d'une institution donnée. Elles visent à étudier comment l'enseignant et les élèves reconstruisent conjointement une référence culturelle en classe en tenant compte de la réalité historiquement et socialement déterminée ainsi que des objets disciplinaires retenus par les programmes scolaires (Ligozat, Lundqvist et Amade-Escot, 2017 ; Schubauer-Leoni, 2008 ; Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005). Tout en s'intéressant aux processus d'étude singuliers élaborés en classe, ces recherches cherchent à comprendre et expliquer les composantes spécifiques et génériques des pratiques d'enseignement (Schubauer-Leoni, 2008). Selon cette orientation, le comparatisme procède d'une démarche « d'estrangement » (Ginzburg, 2001), qui consiste à porter un regard distancié et dénaturalisé permettant d'établir la dimension générique des phénomènes didactiques observés en contexte (Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy, 2002).

La conduite de l'étude se réalise par le moyen de tâches didactiques au sein desquelles le professeur et les élèves coopèrent. Par ses gestes, le professeur organise, conçoit et aide l'étude des élèves (Chevallard, 1997), qui, en retour participent de l'élaboration d'une référence commune à propos des enjeux de savoir mis à l'étude (Schubauer-Leoni, 2008). Autrement dit, c'est en analysant les actions conjointes du professeur et des élèves dans des tâches considérées comme lieu de cristallisation du savoir que l'on peut comprendre la dynamique d'appropriation des savoirs à la lumière du sens construit par les acteurs. Pour rendre compte des gestes didactiques de métier du professeur, tels qu'ils se réalisent dans l'action conjointe[7] avec les élèves, il s'avère donc indispensable de procéder à une analyse ascendante de la transposition didactique à l'aide d'outils adéquats (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005).

La modélisation de l'action conjointe en didactique propose deux types de descripteurs permettant de caractériser les actions du professeur d'une part et la dynamique des processus didactiques d'autre part (Sensevy et Mercier, 2007). Quatre types d'action, qui relèvent de la première strate de notre modèle d'analyse des gestes, permettent ainsi de décrire l'activité du professeur : définir la tâche ; réguler l'activité d'apprentissage des élèves ; dévoluer, c'est-à-dire donner aux élèves la responsabilité de leur travail ; et institutionnaliser (ou instituer), c'est-à-dire asseoir la légitimité d'une connaissance dans l'institution. Ces actions caractérisent les buts didactiques que poursuit l'enseignant et s'opérationnalisent en diverses techniques (ou opérations au sens de Leontiev) qui se rapportent aux composantes gestuelles (monstration, corporéité), proxémiques, spatiales, langagières (posture énonciative, intonation de la voix, registre langagier, etc.). Dans ce cadre, le triplet des genèses renseigne la

[7] Notons que nous reprenons ici l'expression d' « action conjointe » en référence aux cadres que nous mobilisons même si la double orientation théorique qui soutient l'étude des gestes didactiques de métier nous amène à plaider pour l'usage de l'expression « activité conjointe » (pour un développement, voir Brière et Simonet, 2020, sous presse).

dynamique interactive des phénomènes didactiques à laquelle participent les gestes du professeur dans leur composante actionnelle. Il vise à rendre compte des processus de construction du milieu didactique (mésogenèse), de l'avancée du temps didactique (chronogenèse) et des places respectives qu'occupe chacun des acteurs (topogenèse) au fil du temps.

Par conséquent, ces deux types de descripteurs éclairent les gestes du professeur au regard de son intentionnalité didactique tout en les rapportant à l'évolution des processus de négociation des enjeux de savoirs et au sens que construisent les acteurs dans les tâches d'apprentissage. Ils permettent ainsi d'examiner les dimensions didactiques et interactives des gestes didactiques de métier[8], correspondant à la première strate de leur analyse.

2.3. L'épistémologie pratique du professeur et ses modalités d'analyse et de réflexivité dans la seconde strate du modèle

Pour concevoir et réguler les dispositifs d'étude, l'enseignant définit, s'approprie et reconstruit les savoirs rattachés aux référents culturels. Au contact de la situation, il met en actes de façon singulière sa théorie d'action personnelle qui renvoie à son épistémologie pratique, définie comme « une théorie plus ou moins implicite de la connaissance (des savoirs enseignés), de sons sens, de son usage, des relations que telle connaissance entretient avec telle autre » (Sensevy, 2007 : 37).

Considérée comme un déterminant de l'action didactique de type épistémique (Sensevy, 2007), l'épistémologie pratique du professeur relève de « l'imbrication des registres épistémologique et interactionnel de l'agir didactique conjoint » (Amade-Escot, 2019 : 111). Parce ce que cette théorisation en actes sur les savoirs étudiés et leur enseignement évolue et se reconfigure au fil des expériences, elle traduit l'agentivité de l'enseignant, c'est-à-dire les processus par lesquels il devient acteur dans un contexte particulier et s'autonomise de celui-ci (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat et Flückiger, 2007). Les modalités d'analyse et d'interprétation de l'enseignant à propos de son intervention *in situ* influencent son épistémologie pratique tout en la révélant. Elles concernent d'une part le raisonnement pratique qui initie l'action (les processus réflexifs dans l'action) et d'autre part son développement au fil de l'expérience par une réflexivité *a posteriori* sur l'action. Le raisonnement dans et sur l'action intègre d'éventuels conflits relatifs aux enjeux d'apprentissage (l'objet), à la conception et la régulation des dispositifs, aux modalités organisationnelles ainsi qu'à l'interprétation des conduites des élèves. Autrement dit, il dévoile les activités suspendues, contrariées, empêchées qui définissent le « réel de l'activité » au sens de Clot (1999).

Ainsi, l'épistémologie pratique, articulée aux modalités d'analyse et de réflexivité sur l'action, permet d'analyser comment, dans ses gestes, l'enseignant met en actes les enjeux de savoirs référés à des pratiques culturelles. Elle représente la deuxième strate de notre modèle d'analyse des gestes didactiques de métier, à l'interface entre les actions effectives et les déterminants de type subjectif, institutionnel et culturel.

[8] Sur lesquelles, comme explicité dans le cadre théorique, repose leur dénomination.

2.4. Déterminants subjectifs, institutionnels et culturels relevant de la troisième strate du modèle

Afin de saisir l'arrière-plan des gestes des enseignants, il s'avère indispensable de les comprendre sur des empans temporels plus larges au regard de leur ancrage expérientiel, institutionnel et culturel.

Les gestes des enseignants prennent appui sur leurs diverses expériences passées. Ils actualisent en contexte de classe les attentes (explicites et implicites) inhérentes à la culture scolaire, qui relèvent des prescriptions (Amigues, 2009) et des normes véhiculées par l'école ou la société (Chevallard, 2003). De fait, ils s'enracinent dans le rapport au métier du professeur, qui désigne l'ensemble des relations de sens qu'établit ce dernier avec son métier (Brière-Guenoun, 2017b). Le rapport au métier dépend du parcours de l'enseignant marqué par ses diverses expériences – au sein de classes et d'établissements différents – partagées avec différents acteurs – les élèves, les collègues, les partenaires de la communauté éducative –. Il résulte également de l'incorporation de normes, des valeurs liées à l'habitus professionnel (Poggi et Brière-Guenoun, 2015). Il traduit la subjectivité de l'enseignant qui filtre ces différentes influences en lien avec l'architecture du métier décrite par Clot (2007, 2008). Selon cet auteur, le métier se réalise et se développe par la circulation toujours singulière et conflictuelle entre le registre impersonnel de la prescription, le registre transpersonnel de l'histoire collective (renvoyant au genre du métier), le registre personnel concernant l'intimité professionnelle et le registre interpersonnel mettant en avant le caractère adressé et interactionnel du métier. Inscrits à la confluence de ces différents registres, les gestes didactiques de métier expriment la capacité à faire face aux exigences du métier dans l'instant mais aussi à s'approprier durablement et personnellement les manières de faire collectivement admises (ou l'héritage collectif).

Ainsi, les modalités d'appropriation des registres du métier par l'enseignant mettent en évidence les déterminants de type subjectif, épistémique, institutionnel et culturel qui orientent son activité tout en ouvrant des pistes de développement professionnel. La mise au jour de ces déterminants représente la troisième strate de notre modèle d'analyse des gestes didactiques de métier.

3. Cadre méthodologique : démarche et contexte spécifique de l'étude

3.1. Démarche méthodologique pour instruire les gestes didactiques de métier

La démarche méthodologique s'appuie sur une analyse ascendante de la transposition didactique qui permet de parcourir trois strates d'analyse des gestes didactiques de métier en remontant du fait particulier aux interprétations relatives au rapport au métier du professeur. L'enjeu d'une telle démarche est d'adopter un regard d'extériorité vis-à-vis des matériaux empiriques conformément à la démarche indiciaire proposée par Ginzburg (2001). Elle repose sur l'articulation de trois échelles temporelles – microdidactique, mésodidactique et macroscopique (Leutenegger, 2009 ; Ligozat, 2015) – articulées à différents types de traces : enregistrement audio-visuel de plusieurs leçons, entretien d'auto-confrontation *post*-leçons, entretien *ante*-module (mené en début de module) et entretien *post*-recueil (effectué en fin de recueil). La figure 1 restitue les traces recueillies et leur fonction en lien avec les trois échelles temporelles d'analyse.

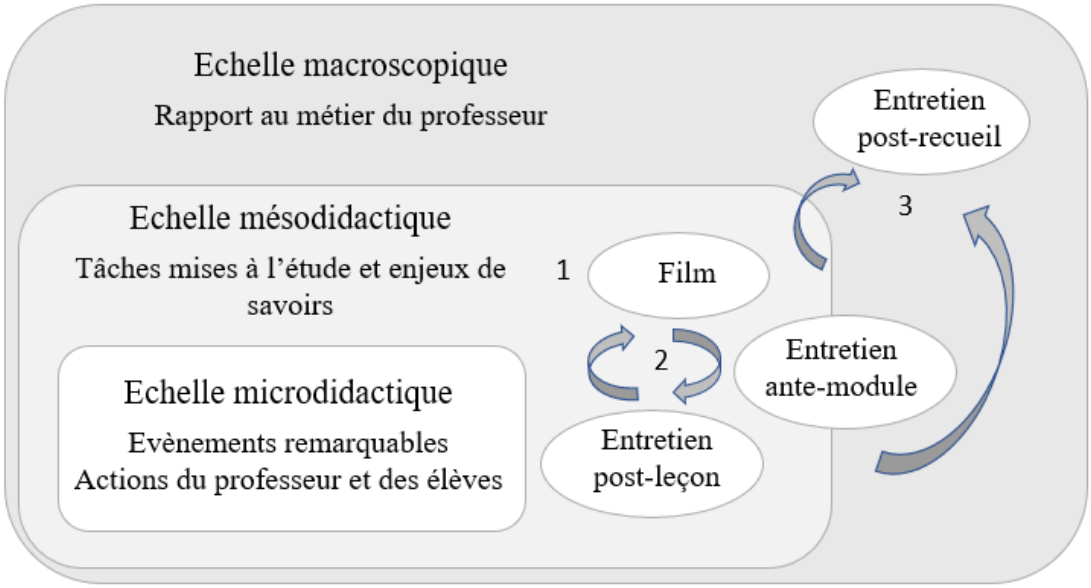

Figure 1 : Jeu d'échelles et de corpus relatifs à l'étude des gestes didactiques de métier

Dans un premier temps, à partir des enregistrements filmés, sur un plan mésodidactique, est établi un synopsis des tâches mises à l'étude et de l'évolution des actions des acteurs au cours des leçons. Puis, des « évènements remarquables » (Leutenegger, 2009) sont extraits et étudiés sur un plan microdidactique. Ils sont retenus par le chercheur en raison de leur caractère emblématique des différents types de gestes de conduite de l'étude – tant de mise à l'étude que d'aide à l'étude – des enseignants reliés aux processus de développement dans le métier. Ces évènements sont analysés conjointement avec les significations que leur accorde l'enseignant dans l'entretien d'auto-confrontation *post*-leçon au cours duquel il analyse son activité lors de séquences filmées retraçant les différents temps de la leçon. Ils sont aussi mis en relation avec les intentions préalables de l'ENS et son interprétation du contexte identifiées dans l'entretien *ante*-module. Précisons que le contexte de l'auto-confrontation (désormais AC) permet à l'enseignant d'explorer d'autres possibles non réalisés dans le contexte initial (la leçon filmée), donnant ainsi accès au « réel de son activité » (Clot, 1999). Cet outil peut donc renseigner les raisons de l'activation, de la suspension ou de l'empêchement de tel ou tel geste par l'enseignant. L'usage de cet outil dans l'étude du didactique ordinaire appelle des remaniements : si l'entretien est piloté par le débat qui s'installe au cours de l'entretien (comme classiquement réalisé dans les AC), il repose cependant sur un guide de relance souple qui porte sur des séquences choisies par le chercheur (et non par le professionnel) afin de documenter les dimensions didactiques des gestes (pour un développement, voir Brière-Guenoun, 2017a). La fonction des AC est de révéler les modalités d'analyse et de réflexivité du professeur à travers la mise au jour de ses préoccupations et dilemmes. Dans un troisième temps, à l'échelle macroscopique, sont convoquées les traces de l'entretien *post*-recueil, focalisé sur les manières dont l'enseignant entre en résonance avec divers aspects du métier.

Ainsi, le recoupement des différentes traces permet de mettre en tension les actions effectives de l'enseignant (le réalisé) et le réel de ses gestes didactiques de métier en lien avec les facteurs épistémiques, subjectifs, culturels et institutionnels qui les orientent – que nous nommons déterminants –.

3.2. Contexte de l'étude : analyse comparative des gestes didactiques de métier de deux enseignants stagiaires

Pour comprendre les relations entre les gestes de l'enseignant débutant et les différents éléments du contexte, nous prenons appui sur l'analyse comparative des gestes de deux ENS en EPS au cours de leur première année d'enseignement en responsabilité : Valentine (Val), observée en danse et basket-ball avec une classe de découverte professionnelle (DP6) en lycée professionnel ; et Grégoire (Gré), observé en escalade et en volley-ball avec une classe de première S en lycée d'enseignement général et technologique[9]. La comparaison concerne à la fois les gestes didactiques de métier des deux ENS mais aussi, sur un plan diachronique, l'analyse pour chacun d'entre eux de deux modules d'enseignement dans deux APSA[10]. Les gestes didactiques de métier des deux ENS sont identifiés à partir des trois strates d'analyse correspondant aux modalités de conduite de l'étude, à l'épistémologie pratique et aux déterminants de leur activité reliés aux registres du métier décrits par Clot (2008).

4. Résultats et interprétation

Dans le cadre de cet article, nous ne développons pas chacune des étapes mais pointons les aspects nous permettant d'éclairer le poids des différents éléments du contexte sur les gestes des deux ENS. De fait, dans chaque section *infra*, nous restituons de façon synthétique les principaux résultats à l'aide d'illustrations significatives afin de discuter des articulations entre chaque type de gestes et les éléments du contexte.

4.1. Les gestes de mise à l'étude liés à la position des élèves dans l'espace scolaire

Chez Val, les tâches mises à l'étude valorisent des formes de pratiques attrayantes et adaptées aux représentations supposées des élèves afin de permettre l'engagement et la réussite de tous. La logique qui préside à l'avancée du module consiste à mettre progressivement à l'étude les différentes contraintes que les élèves devront intégrer dans la construction d'une chorégraphie collective tout en construisant le rôle de spectateur. En danse, le milieu didactique repose sur le choix de supports musicaux et de gestuelles faisant référence au hip-hop, ainsi que sur l'introduction progressive des différentes contraintes du projet chorégraphique – particulièrement les composantes gestuelles et spatiales – associées à la construction du rôle de spectateur. En partant de *la reproduction pour aller vers la création*, Val cherche à *éviter l'angoisse de la page blanche*. La forme d'étude qu'elle retient accorde le primat à une reproduction liée au contexte médiatique, comme elle l'explique dans l'entretien *post*-leçon :

> *« Du hip-hop, j'utilise uniquement les gestes et la musique, donc les gestes saccadés qui font appel à la coordination et qu'ils se représentent, comme dans les clips, toutes ces choses-là […] et de la danse contemporaine, tout ce qui est de la transformation des gestes et déplacements dans l'espace scénique ».*

En basket-ball, les tâches mises à l'étude relèvent d'une logique similaire puisqu'elles privilégient les techniques individuelles de tir à l'arrêt sans opposition – que Val considère adaptées aux représentations des élèves – avant de solliciter leur réinvestissement dans un match à effectif réduit avec mise en place des rôles d'arbitre et d'observateur. Le choix des

[9] Le contexte scolaire dans lequel les deux ENS sont observés sont opposés, une classe d'excellence pour Gré et une classe de milieu difficile pour Val.

[10] Les deux ENS ont été suivis sur l'année scolaire de novembre à fin mai dans les modules qu'ils avaient eux-mêmes programmés, et ce dans la perspective de repérer des éventuels déplacements de leur rapport au métier. Ils ont été retenus sur la base de leur adhésion au projet de recherche et de leurs contextes d'enseignement contrastés.

objets de savoir répond au projet de classe de Val dont un des axes forts consiste à valoriser *la mise en projet dans l'apprentissage des élèves* et *l'estime de soi* : « *Ce sont des élèves qui ont vécu pas mal d'échecs en collège et je cherche à leur donner de la confiance en eux* » (entretien *ante*). De plus, durant l'entretien *post*-leçon, Val s'interroge sur les manières d'exploiter les rôles d'observateur et d'arbitre : « *Je n'ai pas mis en place la règle des trois secondes dans la raquette ni celle du retour en zone, il faudra que je les mette, c'est dans les textes, mais déjà avec quatre règles, je trouve que l'arbitre il est débordé* ».

Pour Gré, la construction du milieu didactique en escalade traduit la discontinuité des objets de savoirs mis à l'étude (techniques sécuritaires *versus* techniques de grimpe ; travail des appuis *versus* travail du choix de l'itinéraire) dans deux ateliers préalables à la situation de référence (grimper une voie adaptée à son niveau en moulinette). En effet, la centration sur les techniques sécuritaires (atelier 1 centré sur le nœud en huit ; assurage et contre-assurage dans la situation de référence) prend le pas sur les techniques de grimpe envisagées secondairement et sans lien entre elles : travail des appuis (atelier 2) puis du choix de l'itinéraire (situation de référence). En volley-ball, l'agencement du milieu didactique repose sur l'enchaînement de différents types de tâches (fermées, problème, de référence) articulés à l'instauration de temps de verbalisation qui permettent l'introduction progressive d'objets de savoir liés à la construction d'une attaque smashée en référence aux programmes[11]. L'intention de Gré est de solliciter l'analyse réflexive et la verbalisation des élèves à travers une démarche qu'il qualifie de *résolution de problèmes* : « *La verbalisation, elle me permet de savoir s'ils ont intégré les critères que je demande, s'ils ont compris ; C'est pour isoler le problème et […] pour trouver personnellement sa course d'élan, analyser soi-même à quel moment partir, diagnostiquer la passe, etc.* » (entretien *post*-leçon). En volley-ball, Gré privilégie ainsi le contexte programmatique officiel et les stratégies cognitives. Tout comme Val, il accorde une place importante à l'instauration des rôles sociaux (arbitre, assureur et observateur) mais se différencie par une plus forte centration sur le développement de stratégies cognitives chez les élèves (démarche de résolution de problème).

Ainsi, pour les deux ENS, la conception des dispositifs et leur agencement dans le temps révèlent le poids qu'ils accordent aux profils (supposés) des élèves, particulièrement sur les plans cognitif et relationnel.

4.2. Des gestes de régulation variés dépendant de l'interprétation des conduites des élèves

Dans l'ensemble des leçons observées, le contenu, les modalités ainsi que la fonction des régulations, tant verbales que sur l'aménagement du milieu didactique, différencient les gestes des deux ENS.

Les gestes de régulation de Val attestent d'une distribution différentielle de ses interventions selon le sexe ou le niveau des élèves. Par exemple, durant le module de danse, ses régulations très individualisées consistent à donner des informations sur la réalisation motrice (gestuelle, occupation spatiale) ou à encourager, rassurer les élèves (*Ce n'est pas grave de se tromper*). De plus, si les régulations verbales de Val valorisent l'*exploit* et les coordinations complexes lorsqu'elles s'adressent aux garçons (*C'est bien là, tu peux encore accélérer le mouvement*), elles portent davantage sur la dimension normative du mouvement (*Tu vas pas assez loin avec le poing*) quand elles sont destinées aux filles. En basket-ball, les fréquentes régulations,

[11] Selon lesquels les élèves doivent construire la compétence « mettre en œuvre une organisation collective qui permet une attaque placée ou accélérée […] et des montées de balles régulièrement exploitables en zone avant ».

adressées à des petits groupes ou à un seul élève, se distribuent entre rappel des règles, gestes techniques, choix stratégiques de l'équipe et encouragements. Les ajustements du milieu didactique se caractérisent par l'introduction de variables didactiques relatives : a) à la matérialisation de l'espace de travail (lignes, diagonales, espace scénique) et à l'augmentation progressive des gestes enchaînés en danse ; b) à l'entretien de l'émulation collective (challenge entre équipes, points bonus, observation par les élèves) ; et c) à l'adaptation du règlement lors des séquences de jeu collectif en basket-ball. En danse comme en basket-ball, les régulations de Val répondent à une double préoccupation : favoriser l'engagement des élèves dans l'activité et contrôler la réalisation des tâches prescrites. La propension de Val à encourager les élèves et à s'assurer de leur adhésion aux tâches proposées, relayées par sa gestuelle très expressive et l'intonation de la voix, caractérisent son style. Mais les régulations qu'opère l'ENS révèlent aussi de fréquents ajustements de son projet initial, voire des ruptures de contrat didactique, comme le montre la focalisation de ses retours verbaux et des variables didactiques sur les contraintes spatiales ou la reproduction gestuelle au détriment de la stylisation du geste et du processus créatif (véritable objectif annoncé) durant le module de danse.

Chez Gré, les régulations verbales, en escalade comme en volley-ball, visent à renforcer et secondairement à différencier l'acquisition des contenus d'enseignement. Mais les modalités varient selon l'activité enseignée et selon les élèves. En escalade, les régulations – essentiellement des retours verbaux individualisés et ponctuels – visent à contrôler la réalisation des tâches et à maintenir un espace de collaboration lié aux rôles d'aide au grimpeur (assurage, contre-assurage, parade) : « *J'étais vraiment beaucoup sur la sécurité, le rôle du pareur, je l'ai répété pas mal de fois !* » (entretien *post*-leçon). En volley-ball, les retours verbaux de Gré consistent le plus souvent à questionner les élèves ou à commenter leur activité de manière individualisée ou collective. Ils se focalisent sur l'appropriation des enjeux de savoir, notamment les repères spatio-temporels, les techniques gestuelles ou le choix du type d'intervention sur le ballon. De plus, les gestes de régulation reposent sur des techniques diversifiées[12] telles que l'utilisation d'expressions imagées (*coiffer le ballon*), de démonstrations (*pour moi c'est peut-être un gain de temps plutôt que d'expliquer*), de commentaires verbaux, associées à un positionnement spatial varié (proche du tableau, au milieu du gymnase, circulation dans un sens préétabli) et à la modularité de l'intonation de la voix. Cette circulation dans l'espace permet à Gré d'intervenir prioritairement auprès des élèves en difficulté, seuls ou lors des tâches de jeu collectif, comme il l'explique dans l'entretien d'auto-confrontation. Ces modes d'agir destinés à gérer la conduite de l'étude dans le groupe classe lui sont spécifiques et révèlent selon nous du style de Gré, qui s'est affirmé au fil du module de volley-ball. Pourtant, face aux difficultés perçues chez les élèves, Gré intervient parfois sur d'autres contenus (repères spatio-temporels liés à la réception) que ceux qui concernent les tâches prescrites (conditions de réalisation du smash) et suspend alors momentanément la poursuite des enjeux de savoir prévus. Par exemple, face aux difficultés d'une élève (Julie) à réceptionner la balle, Gré l'autorise à bloquer la balle ; il justifie cette distanciation vis-à-vis des prescriptions formalisées dans les programmes dans l'entretien *post*-leçon :

> « *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* ».

[12] Qui relèvent des opérations dans notre définition des gestes.

Par conséquent, son activité s'enracine dans un dilemme récurrent entre poursuivre son objectif de leçon rattaché aux prescriptions et différencier ses interventions pour que tous les élèves puissent réussir.

De manière générale, l'analyse des gestes de régulation de Gré et de Val met en évidence leur volonté de différencier l'enseignement qu'ils relient à leur capacité acquise au cours du temps à interpréter de manière fine, rapide et anticipée les conduites des élèves, comme le révèlent particulièrement les extraits suivants tirés des entretiens *post*-recueil :

> « *Au fur et à mesure de l'année je m'attendais aux comportements alors qu'au début je présentais, j'analysais après* » *(Gré).*
> « *Je m'attendais à leurs réponses, donc j'avais préparé les situations qui permettaient d'y répondre, ce que je ne faisais pas forcément en début d'année* » *(Val).*

4.3. Des gestes de dévolution et d'institutionnalisation partiels et contrariés adossés aux réponses des élèves

Les ajustements qu'opère Val pour conduire l'étude témoignent d'une activité contrariée (au sens de Clot, 1999) au regard du processus de dévolution pourtant recherché, comme le révèlent particulièrement ses gestes d'institutionnalisation. Dans le module de danse, la mise en place du rôle de spectateur répond à son intention de permettre aux élèves d'*apprendre à gérer leurs émotions* et à *donner leur avis à partir de critères précis* (entretien *ante*-module) à travers la constitution de groupes affinitaires mixtes. L'analyse microdidactique de la leçon 2 révèle la stratégie qu'elle adopte pour conduire son projet. Afin d'instituer les enjeux de savoir liés au projet chorégraphique, elle questionne les élèves à l'aide de trois indicateurs – la concentration, les directions, la gestuelle – à l'issue de la présentation des prestations de chaque groupe sur l'espace scénique. Dans ce temps d'institutionnalisation, les élèves spectateurs se focalisent sur la réalisation globale du groupe et non sur la qualité des gestes créés. Dans l'entretien *post*-leçon, Val explique cette rupture de contrat didactique en soulignant le décalage entre ses représentations et celles qu'elle attribue aux élèves. Alors qu'elle recherche *des transformations de la gestuelle, de la personnalisation des gestes* (constituant l'objectif de la tâche précédente), pour les élèves « *la priorité c'est de faire ensemble parce qu'ils pensent que le beau c'est faire la même chose au même moment* ». De façon similaire, elle revoit à la baisse ses exigences relatives au projet collectif en basket-ball face aux réponses des élèves, qui malgré ses questionnements répétés lors des phases d'institutionnalisation, éprouvent des difficultés à identifier et formaliser les stratégies nécessaires au gain du match. Durant l'entretien *post*-leçon, Val justifie cette négociation à la baisse du contrat didactique par rapport aux modes d'engagement supposés des élèves (*ils ont du mal à jouer collectivement*) tout en remettant en cause les choix didactiques effectués (*j'aurais dû me centrer davantage sur le démarquage*[13]). Mais elle ne questionne pas le manque d'engagement des élèves et le sens qu'ils attribuent aux processus de dévolution. Par conséquent, l'analyse des gestes d'institutionnalisation, en danse comme en basket-ball, révèle un processus de dévolution contrarié par les réponses des élèves tout en étant pour partie induit par l'agencement des dispositifs mis en place (gestes de mise à l'étude).

Dans les deux modules, Gré utilise des techniques conformes à son projet de classe qui vise l'*autonomie* et la *responsabilisation* des élèves (entretien *ante*) et qui se particularisent en fonction des enjeux de savoir. Si en escalade, les gestes de dévolution dépendent des

[13] Rappelons que la structuration des leçons s'organise autour de la mise à l'étude de situations de tirs décontextualisées du jeu suivies de séquences de jeu collectif.

contraintes sécuritaires, ils ponctuent l'ensemble des étapes[14] de la construction de la démarche de problématisation en volley-ball. En escalade, l'ENS prend à sa charge la définition des tâches, la désignation, l'institutionnalisation et l'évaluation des comportements attendus sur le plan sécuritaire tandis que les élèves endossent la responsabilité du choix de la voie et la construction des techniques de grimpe. En volley-ball, le processus de dévolution s'avère progressif et repose sur l'émergence par les élèves, guidés par Gré, des contenus d'enseignement nécessités par la réalisation du smash (les repères spatio-temporels). Pour ce faire, Gré instaure de fréquents moments d'institutionnalisation mobilisant la verbalisation et les démonstrations. Son objectif est de favoriser la mise à distance de l'action des élèves en sollicitant leur processus réflexifs et langagiers : « *J'essaie toujours de faire des piqûres de rappel avec une petite démonstration ou en les faisant verbaliser* […] *J'utilise maintenant à chaque fois un bilan de chaque situation* »[15]. Gré décrit sa stratégie d'enseignement, préconisée en formation initiale[16], de la façon suivante : « *Alors dans un premier temps, là je décontextualise du jeu […] pour isoler le problème et qu'ils automatisent en gros avec une certaine répétition le geste […]. Pour pouvoir envisager en match ce qui a été décontextualisé* ». Mais malgré ses intentions, il lui faut parfois reformuler lui-même le problème en fin de moment d'institutionnalisation et il avoue éprouver certaines difficultés à conduire cette démarche de contextualisation-décontextualisation dont il ne repère pas toujours l'*efficacité* du point de vue des apprentissages des élèves. Aussi la démarche de problématisation qu'il cherche à mettre en œuvre s'avère-t-elle contrariée.

L'analyse comparative des gestes des deux ENS témoigne du caractère partiel et contrarié des processus de dévolution et d'institutionnalisation en raison des difficultés éprouvées, supposées ou anticipées (dans le cas de Val) par les élèves mais aussi de leur articulation avec les gestes de mise à l'étude. Elle met également en lumière les dimensions suspendues, projetées, contrariées, voire parfois empêchées, de leur activité.

4.4. L'épistémologie pratique des enseignants stagiaires sous influence des référents culturels, des prescriptions et de l'interprétation de l'activité des élèves

En recoupant l'analyse de l'ensemble des gestes de mise à l'étude et d'aide à l'étude (régulation, institutionnalisation, dévolution) des deux ENS, nous cherchons à caractériser, leur épistémologie pratique – deuxième strate de notre définition des gestes – qui traduit les arrière-plans épistémiques de leurs modes d'agir en contexte de classe[17].

Afin de concilier les exigences des programmes et le respect des représentations supposées des élèves, Val propose une forme de pratique qui associe deux styles de danse – le hip-hop et la danse contemporaine – et elle valorise l'étude des techniques individuelles (tir à l'arrêt) au service du projet collectif en basket-ball. Il s'agit pour elle de proposer des formes de pratiques *attrayantes* et adaptées aux *représentations* (supposées) des élèves comme l'a particulièrement révélé l'analyse de ses gestes de mise à l'étude et de régulation. La référence à la pratique sociale de référence fonde également les gestes de mise à l'étude et d'aide à

[14] Que marquent l'évolution des différents dispositifs d'apprentissage proposés (gestes de mise à l'étude).

[15] Notons que si nous avons fait le choix de spécifier les gestes au regard de leur fonction principale (dévolution, institutionnalisation, régulation, etc.), les moments d'institutionnalisation, de dévolution, de définition et de régulation sont très imbriqués.

[16] Comme il l'explique dans l'entretien *ante*.

[17] Rappelons que l'épistémologie pratique du professeur (Amade-Escot, 2019 ; Brière-Guenoun, 2017a ; Sensevy, 2007) désigne les théories sur les savoirs enseignés que mobilisent en actes les deux ENS (deuxième strate d'analyse des gestes), elles-mêmes sous influence des déterminants institutionnels, subjectifs, culturels (troisième strate de notre modèle que nous développerons dans la section suivante).

l'étude de Gré, axés sur l'élaboration d'un projet d'action référé aux enjeux culturels de l'APSA (construction collective d'une attaque en volley-ball ; choix d'une voie adaptée à ses ressources en escalade). De plus, dans les deux modules, Val met à l'étude des savoirs décontextualisés (la reproduction d'une gestuelle dansée, les techniques de tir) avant d'envisager leur réinvestissement dans une tâche respectant les traits significatifs de la pratique sociale de référence (chorégraphie collective, match). Une démarche similaire sous-tend les gestes de Gré centrés sur l'acquisition de savoirs techniques – progressivement associés en volley-ball à travers l'introduction du filet et de l'opposition et dissociés dans les deux ateliers en escalade – au service d'un projet d'action. Cette théorisation en actes montre l'imprégnation des modes d'enseignement traditionnels liés à la dissociation de techniques gestuelles dans des tâches d'apprentissage puis leur association dans une tâche proche de la situation de référence.

L'ensemble des gestes des deux ENS révèle aussi le poids qu'ils accordent aux dimensions collaboratives liées aux rôles sociaux (arbitre, observateur, juge, chorégraphe, spectateur, assureur, pareur) et à la mise en projet des élèves. Pour sa part, Gré sollicite les processus cognitifs surtout en volley-ball où il tente de mettre en œuvre une démarche de problématisation selon une orientation que l'on peut qualifier de constructiviste et cognitiviste en référence aux doxas de la discipline. Dans les entretiens, ils invoquent les compétences méthodologiques et sociales des programmes que Val tente d'adapter en fonction du profil des élèves. Aussi, très attachée à valoriser les élèves et à les amener à *prendre confiance en eux* (entretien *ante*-module), Val cherche à impliquer les élèves par la confrontation à la pratique sociale de référence, ce qui l'amène, à son insu, à faire fonctionner des stéréotypes de genre dans ses gestes de régulation en danse. Il semblerait qu'elle soit davantage préoccupée par l'engagement des garçons que par celui des filles, qui, en apparence, s'accommoderaient davantage des choix de l'enseignante.

De façon générale, les différents types de gestes des ENS actualisent des dilemmes entre les modalités de conduite de l'étude (sollicitation de la verbalisation, de la compréhension des élèves) et l'avancée (collective mais aussi individuelle) du temps didactique. S'ils sont pilotés par les compromis effectués en actes entre le respect des programmes et la volonté de confronter les élèves aux traits significatifs des pratiques sociales de référence, ils traduisent également les ajustements opérés dans l'action conjointe pour répondre aux difficultés des élèves. On constate d'ailleurs au fil du temps le poids accru pour les ENS de l'interprétation de l'activité des élèves dans leurs gestes de conduite de l'étude[18].

Ainsi, malgré les spécificités constatées en fonction des APSA et du contexte scolaire, l'épistémologie pratique des deux ENS se caractérise par la triple référence aux prescriptions institutionnelles, aux référents culturels et à l'interprétation de l'activité d'apprentissage des élèves. Le poids respectif de ces trois influences varie selon le contexte et selon la subjectivité de l'enseignant, comme nous le développons *infra*.

4.5. Le poids de l'ancrage institutionnel, de la formation initiale et de l'expérience sur le rapport au métier de l'enseignant stagiaire

Les diverses influences qui pèsent sur les gestes des enseignants stagiaires – correspondant à la troisième strate de notre définition des gestes – relèvent des appartenances institutionnelles auxquelles le professeur est assujetti (Chevallard, 2003), qu'elles concernent ses diverses expériences (sportives ou professionnelles), sa formation initiale ou le contexte d'enseignement.

[18] Comme l'a révélé l'analyse de leurs gestes de régulation dans la section 3.2.

L'analyse comparative des gestes de mise à l'étude et d'aide à l'étude des deux ENS montre le rôle structurant des programmes scolaires (ici de la discipline EPS) tout en pointant les ajustements que chacun d'eux réalise en classe. Les reconfigurations effectuées tiennent pour partie à la position des élèves dans l'espace scolaire – filière technique pour Val *versus* filière d'excellence pour Gré – et à l'analyse que font les ENS de ce contexte, ce qui confirme les résultats des travaux sur l'enseignement en milieu difficile (Monnier et Amade-Escot, 2009 ; Mayeko et Brière-Guenoun, 2019 ; Poggi, 2018). Ces ajustements résultent de compromis opératoires entre enjeux de savoir de type technique, cognitif ou stratégique, entre gestion du groupe classe et différenciation selon les élèves ainsi qu'entre dévolution des apprentissages et poursuite des enjeux de savoir.

Les arrangements opérés vis-à-vis des prescriptions dépendent du rapport aux œuvres culturelles (pratiques sociales de référence et formes de pratiques culturelles) et de normes institutionnelles (programmes de la discipline, réformes scolaires, projets de l'établissement). La combinaison de ces références aux prescriptions et aux pratiques sociales procède aussi d'éléments subjectifs, tels que les valeurs des ENS, leurs interprétations relatives aux apprentissages des élèves, leurs exigences, leurs priorités, leur seuil de tolérance face aux décalages vis-à-vis de leur préparation de leçon ainsi que leur histoire professionnelle, notamment leur formation initiale. Aussi, cette mise à distance du registre impersonnel permet-elle à l'enseignant débutant de développer le registre personnel du métier (ce qui fait sens pour lui) en lien avec les interactions vécues en classe (registre interpersonnel). Conformément au point de vue de Clot (2008), c'est dans la discordance entre les registres impersonnel (lié aux prescriptions), interpersonnel (renvoyant aux ajustements réalisés dans l'action conjointe) et transpersonnel (qui caractérise le genre du métier et les normes qui le traversent) que se construit le registre personnel du métier dont rend compte l'épistémologie pratique du professeur. Ce faisant, chacun des ENS tente de trouver un état d'équilibre provisoire pour concilier les différentes tensions vécues dans le métier en affirmant, progressivement au fil des leçons, son propre style (Clot et Faïta, 2000) que traduisent ses gestes didactiques de métier. Les techniques gestuelles, proxémiques, spatiales et langagières qui caractérisent leurs gestes spécifiques d'aide à l'étude tout comme leurs stratégies particulières d'agencement des savoirs au sein des dispositifs – que révèlent leurs gestes de mise à l'étude – en attestent particulièrement. En effet, alors que Val s'attache à encourager et valoriser les élèves en jouant sur la fréquence de ses retours verbaux adressés à un ou quelques élèves, sur une gestuelle très démonstrative et une proximité spatiale, Grég, quant à lui, mobilise un arsenal varié et stabilisé de techniques destinées à soutenir l'avancée du temps didactique pour le groupe classe, comme la circulation et le positionnement dans l'espace, l'utilisation d'expressions imagées, de démonstrations, de commentaires verbaux, et la modularité de l'intonation de la voix.

Ainsi, les ajustements que réalisent les deux ENS pour résoudre les nombreux dilemmes qui les (pré)occupent (Saujat, 2004) sont influencés par différents facteurs imbriqués, liés à leur formation initiale, aux prescriptions, aux référents culturels, à leurs présupposés et interprétation *in situ* de l'activité des élèves ainsi qu'au réel contextuel de leur intervention. De fait, les conflits entre les différents registres du métier amènent les ENS à développer leurs propres gestes didactiques de métier en tenant compte du contexte, contexte qui en retour agit sur leur stabilisation ou leur renouvellement.

5. Conclusion

Finalement, l'analyse des « gestes didactiques de métier » de deux enseignants stagiaires, réalisée en circulant sur les trois strates qui les définissent, a mis en évidence le poids des différents éléments du contexte envisagé selon diverses échelles allant de la situation jusqu'aux influences sociales. Au croisement d'approches didactique et ergonomique, elle a permis d'examiner simultanément les modalités de conception et de conduite de l'étude des deux ENS rapportées aux œuvres qui les légitiment dans l'action conjointe ainsi que les manières dont ces derniers s'approprient le métier en lien avec ses différents registres. D'une part, les gestes des deux ENS s'actualisent dans des dispositifs élaborés au regard de la position des élèves dans l'espace scolaire, de la spécificité des enjeux de savoir et des prescriptions institutionnelles. D'autre part, ils se reconfigurent en fonction de l'interprétation que fait l'ENS des conduites des élèves et des référents culturels, eux-mêmes sous influence de ses expériences et de son histoire singulière. Ces constats mettent donc en relief le poids différentiel des différentes strates du contexte sur les gestes des enseignants stagiaires, comme l'a montré Poggi (2018) à propos du professeur exerçant en milieu difficile.

Aussi, les gestes traduisent-ils l'ensemble des compromis opératoires qu'effectuent les ENS au contact de la situation pour conduire l'étude coûte que coûte malgré les empêchements ou les renoncements qui caractérisent leur activité : leurs gestes de dévolution et d'institutionnalisation partiels et contrariés liés à l'interprétation des réponses des élèves en témoignent particulièrement. Comme l'ont mis en évidence d'autres travaux, l'activité des enseignants débutants est tiraillée entre planifier et réguler (Daguzon et Goigoux, 2012) et entre conduire les apprentissages pour tous les élèves tout en différenciant son enseignement (Mayeko et Brière-Guenoun, 2019). Au-delà, en cherchant à résoudre les dilemmes vécus dans la conduite de l'étude en classe, les modalités d'analyse des deux ENS ont évolué au fil du stage d'une centration sur les prescriptions à une focalisation sur l'interprétation des réponses des élèves. Notre étude a également mis en évidence l'affirmation progressive du propre style des deux ENS (Clot et Faïta, 2000). Ces quelques indices du développement dans le métier pointent, selon nous, l'importance de la circularité entre les gestes et le contexte : les gestes s'actualisent en contexte et s'ajustent, voire se transforment, par le contexte. Autrement dit, c'est en travaillant les gestes et à partir des gestes, notamment en sollicitant l'analyse distanciée vis-à-vis du contexte de leur émergence, que peuvent s'envisager des perspectives de développement professionnel.

Références bibliographiques

Alin, C. et Wallian, N. (2010). Sémiotique et sémiologie des productions langagières en EPS et en analyse des pratiques. Dans M. Musard, M. Loquet et G. Carlier (dir.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport, résultats de recherche et fondements théoriques* (p. 107-136). Paris : Revue EPS.

Amade-Escot, C. (2019). Épistémologies pratiques et action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Éducation & didactique*, *13*(1), 109-114.

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

Béguin, P. et Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *@ctivités, 1*(2), 35-49.

Bernié, J.-P., Jaubert, M. et Rebière, M. (2008). Du contexte à la construction du sujet cognitif : l'hypothèse énonciative. Dans M. Brossard et J. Fijalkov (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et didactique* (p. 123-141). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

Blanchet, P. (2009). Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? *Le français à l'université, 2,* 2-3. Disponible en ligne : http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-2-3.pdf. Consulté le 12 janvier 2019.

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

Brière-Guenoun, F. (2017b). Processus d'activation des savoirs du professeur débutant à la croisée d'influences contextuelles, expérientielles, culturelles et institutionnelles. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *20*(1), 11-35.

Brière-Guenoun, F. (2018). Comment penser les articulations entre approches didactiques et ergonomiques pour étudier les pratiques d'enseignement et de formation ? *eJRIEPS, 1*, 3-7.

Brière-Guenoun, F. et 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. et Simonet, P. (2020, sous presse). Développement professionnel et co-construction de savoirs de métier d'étudiants stagiaires dans l'activité conjointe avec le formateur-chercheur : analyses didactique et clinique de l'activité d'auto-confrontation croisée. *Education & didactique.*

Brossard, M. (2004). *Vygotski, lectures et perspectives de recherche en éducation*. Lille : Septentrion

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

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

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

Chevallard, Y. (1997). Familière 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. Dans S. Maury 1 M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactique* (p. 81-104). Paris : Editions Fabert.

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

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

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation & didactique*, *1(1),* 83-93.

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

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

Daguzon, M. et Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue française de pédagogie*, *181(4)*, 27-42.

Delcroix A., Forissier T. et Anciaux F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier et L. F. Prudent (dir.), *Contextualisations didactiques, approches théoriques* (p. 141-185). Paris : L'Harmattan.

Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, *16*(2), 182-206.

Ginzburg, C. (2001). *À distance*. Paris : Gallimard.

Jacq, C. et Ria, L. (2019). Penser l'apprentissage en situation de travail en contexte scolaire : vers des circonscriptions, des établissements formateurs et apprenants. *Administration et Éducation*, *161*(1), 111-118.

Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *En question, 19*, 1-20.

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

Jorro, A. (2016). *Arts de faire : Des gestes professionnels de transmission, diffusion, médiation.* Journée d'étude internationale, CNAM, 15 avril, Paris.

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

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

Leontiev, A. N (1979). The problem of activity in psychology. Dans J.-V. Wertsch (dir.), *The concept of activity in Soviet psychology* (p. 37-71). Armonk, NY.

Ligozat (2015). L'analyse didactique des pratiques de classe : outils et démarche d'identification des logiques d'action enseignantes en mathématiques. Dans J. Dolz et F. Leutenegger (dir.), *Pratiques enseignantes, pratiques de formation : une perspective de formateurs* (p. 17-37). *Revue romande Formation et Pratiques d'Enseignement en Question.*

Ligozat, F., Lundqvist, E. et Amade-Escot, C. (2017). Analysing the continuity of teaching and learning in classroom actions: When the joint action framework in didactics meets the pragmatist approach to classroom discourses. *European Educational Research Journal*, *17*(1), 147-169.

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

Mauss, M. (1934). Les techniques du corps. *Journal de psychologie, 32(*3-4), Communication présentée à la Société de Psychologie le 17 mai 1934.

Mayeko, T. et Brière-Guenoun, F. (2019). Les gestes de différenciation en éducation physique et sportive : le cas d'un enseignant débutant exerçant en milieu difficile. *Activités, 16*(2).

Mercier, A., Schubauer-Leoni, M-L. et Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, *141*, 5-16.

Monnier, N. et 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.

Nunez Moscoso, J. et Murillo, A. (2017). La difficulté dans le travail enseignant : un thème de recherche aux objets pluriels. *Penser l'éducation*, *40*, 59-87.

Poggi, M.-P. (2018). Gestes de contextualisation et inégalités d'accès aux savoirs en éducation physique et sportive en milieu difficile. *Contextes et Didactiques*, *12*, 48-59. Disponible en ligne : https://journals.openedition.org/ced/1112. Consulté le 07 février 2020.

Poggi, M.-P. et Brière, F. (2015). L'agir enseignant à l'interface du sociologique et du didactique. *eJRIEPS, 34*, 91-115.

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

Schubauer-Leoni, M.- L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. Dans N. Wallian, M.-P. Poggi et M. Musard (dir.), *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention par les APSA* (p. 67-86). Besançon : PUFC.

Schubauer-Leoni, M.-L. et Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue Suisse des sciences de l'éducation, 27*(3), 407-429.

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

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

Sensevy, G. (2010). Notes sur la notion de geste d'enseignement. *Travail et formation en éducation*, *5.* Disponible en ligne : http://tfe.revues.org/1038. Consulté le 10 mars 2019.

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

Simonet, P. (2019). La transmission du geste, une question de développement. Contribution d'un psychologue du travail. Dans P. Terrien, A. Güsewell et R. Vivien (dir.), *Didactique de la musique instrumentale : entre tâche et activité* (p. 27-46). Paris : L'Harmattan.

Simonet, P. et Caroly, S., (2020, sous presse). Geste dialogué et prévention des TMS. *Le Travail Humain*.

Tomás J.-L., Simonet, P., Clot, Y. et Fernandez, G. (2009). Le corps : l'œuvre du collectif de travail. *Corps, 1*(6), 23-30.

Wanlin, P. et Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, *6*(1), 9-46.