Le curriculum en construction appréhendé à travers les postures didactiques et les interactions discursives en classe et en entretien post-leçon : le cas d'étudiants-stagiaires d'EPS

The enacted curriculum seized through didactic postures and discursive interactions in classroom and during post- lesson interview: the case of PE student teachers

Mathilde Musard et Andrée Chauvin

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/3216>

DOI : [10.4000/educationdidactique.3216](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3216)

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 21 décembre 2018

Pagination : 29-51

ISBN : 978-2-7535-7711-4

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Mathilde Musard et Andrée Chauvin, « Le curriculum en construction appréhendé à travers les postures didactiques et les interactions discursives en classe et en entretien post-leçon : le cas d'étudiants-stagiaires d'EPS », *Éducation et didactique* [En ligne], 12-2 | 2018, mis en ligne le 21 décembre 2020, consulté le 06 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/3216> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3216>

**LE CURRICULUM EN CONSTRUCTION
APPRÉHENDÉ À TRAVERS LES POSTURES DIDACTIQUES
ET LES INTERACTIONS DISCURSIVES EN CLASSE
ET EN ENTRETIEN POST-LEÇON :
LE CAS D'ÉTUDIANTS-STAGIAIRES D'EPS**

Mathilde Musard
université de Franche-Comté, laboratoire ELLIADD
Andrée Chauvin
université de Franche-Comté, laboratoire ELLIADD

Cette recherche étudie des moments de curriculum en construction lors de leçons d'EPS de deux étudiants stagiaires (licence, 3^e année). À partir d'une double approche didactique et langagière, nous étudions leurs postures didactiques en fonction des places qu'ils assignent à leurs élèves en classe et lors de l'entretien post-leçon. Les résultats montrent comment certains choix curriculaires des ES se construisent lors des interactions discursives. Par ailleurs, les postures activées pendant les situations d'apprentissage et l'entretien post-leçon convergent et révèlent différentes modalités de curriculum en construction.

Mots-clés : curriculum, langage, didactique, éducation physique et sportive, posture d'enseignant, place.

The enacted curriculum seized through didactic postures and discursive interactions in classroom and during post-lesson interview: the case of PE student teachers

This research studies moments of curriculum in construction during PE lessons of two students teachers (licence, 3rd year). From a double didactic and linguistic approach, we study their didactic postures according to the places which they assign to their students in class and during the post-lesson interview. The results show how certain curricular choices are constructed during discursive interactions. Besides, the postures activated during the settings and the post interview converge and reveal various modalities of curriculum construction.

Keywords: curriculum, language, didactic, physical education, teacher's posture, place.

INTRODUCTION

Depuis les années 90, les recherches sur la professionnalité enseignante connaissent un développement exponentiel. Ancrées dans des approches théoriques diverses (anthropologie cognitive, clinique de l'activité, psychologie, sociologie, didactique, ergonomie, etc.), elles ont tendance à privilégier les études de cas pour mieux comprendre l'agir enseignant en fonction de composantes institutionnelles, organisationnelles, contextuelles et de composantes plus subjectives, liées à l'engagement dans un métier (Perez-Roux, 2012). Dans le champ didactique, certaines études privilégient la problématique de la transmission/appropriation des savoirs dans les pratiques ordinaires, par exemple à partir de l'action conjointe en didactique (Musard et Brière, 2012 ; Sensevy et Mercier, 2007) ; d'autres s'intéressent à la formation des enseignants (Grosstéphan et Brau-Antony, 2009 ; Leutenegger, Amade-Escot et Schubauer-Leoni, 2014 ; Le Bas, Lebouvier et Ouitre, 2013).

Si les recherches sur les enseignants stagiaires sont importantes, assez peu d'études se centrent sur la période de pré-professionnalisation, avant même l'entrée en master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation). Pourtant, dans le curriculum de formation en STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives), les étudiants interviennent en stage dès les deuxième et troisième années de licence Éducation et motricité. Nous avons choisi de nous intéresser à ces premières expériences professionnelles, en suivant des étudiants stagiaires (ES) de licence 3 STAPS Éducation et motricité lors de leur stage.

Dans cette recherche à visée descriptive et compréhensive, nous cherchons à comprendre, à une échelle microscopique, comment et dans quelle mesure certains choix curriculaire se reconstruisent dans/par les interactions discursives avec les élèves en classe et après la classe, lors de l'entretien post-leçon. Après avoir présenté le cadre théorique à la croisée des didactiques et des sciences du langage, nous précisons comment nous avons procédé pour recueillir et traiter les données concernant deux ES de licence 3 STAPS. Les résultats décrivent les postures didactiques des ES, à partir des places qu'ils assignent aux élèves en classe et dans l'entretien post-leçon. Nous discutons enfin des postures didactiques et leur impact sur le curriculum en construction,

avant d'envisager des perspectives pour la recherche et la formation.

ÉTUDIER LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE SOUS L'ANGLE DU CURRICULUM EN CONSTRUCTION

Comme le soulignent plusieurs chercheurs (Amade-Escot et Brière, 2014 ; Gundem et Hopmann, 1998 ; Lebeaume, 2011), les recherches sur le curriculum et sur les pratiques d'enseignement-apprentissage peuvent s'enrichir mutuellement, puisqu'elles ont un objet commun : « les conditions formalisées d'enseignement et d'apprentissage dans une société donnée » (Dolz, Jacquin et Schneuwly, 2006, p. 144). Néanmoins, il est nécessaire de souligner les problématiques spécifiques de ces approches, notamment les didactiques du curriculum et les didactiques de l'enseignement-apprentissage (Martinand, 2014) tout en repérant les axes de convergence possibles.

D'une part, les didacticiens du curriculum s'inscrivent dans une approche globale des phénomènes éducatifs. En effet, le concept de curriculum englobe les visées éducatives, les principes de construction des activités et de leurs contenus, les modalités et ressources matérielles, symboliques et humaines, les principes de progressivité, les instruments et situations d'évaluation (Martinand, 2014). L'entrée par le curriculum implique donc de poser une série de questions typiques (Braslavsky, 2002 ; Lenoir, 2014 ; Van den Akker, 2003), en lien avec ces composantes : pourquoi enseigner ? quoi ? comment ? quand ? à qui ? avec quelle évaluation ?

Si les chercheurs étudient plus particulièrement les curriculums formel et interprété (Jonnaert, 2011), certains considèrent que le « curriculum est aussi construit de manière constamment singulière dans et par les interactions qui se produisent dans toute situation d'enseignement entre les élèves, l'enseignant, les savoirs en jeu, les ressources matérielles et intellectuelles convoquées, etc. » (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2008, p. 189). Ainsi, il semble judicieux de se tourner vers le curriculum « co-produit » par l'enseignant et les élèves (Coquidé, Fortin et Lasson, 2013) : « En France pas plus qu'ailleurs et peut-être moins qu'ailleurs, un "programme" ne fait pas le curriculum réel, ce sont les enseignants et les élèves » (Martinand, 2012, p. 7). Cependant, les recherches qui s'appuient sur une analyse micros-

copique des interactions didactiques en classe pour appréhender le curriculum en actes restent confidentielles.

En outre, si le curriculum concerne « l'ensemble des acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage » (Alvarado, 2010, p. 109), on constate une relative étanchéité entre les curriculums. Les recherches sont souvent cloisonnées et portent sur un type de curriculum : « Par là, pour intéressants qu'ils sont, ces travaux n'abordent jamais la question curriculaire que par le petit bout de la lorgnette » (Jonnaert, 2011, p. 9). Seules quelques recherches abordent la dynamique curriculaire de façon plus globale, en questionnant les écarts entre les curriculums co-produit, formel et potentiel (Coquidé, Fortin et Lasson, 2013).

D'autre part, les didacticiens centrés sur l'étude fine des processus d'enseignement et d'apprentissage *in situ* privilégient une autre problématique, celle de la co-construction des savoirs dans/par les interactions entre l'enseignant et les élèves. Par exemple, la théorie de l'action conjointe en didactique a produit un système de descripteurs puissant (Leutenegger, Amade-Escot et Schubauer-Leoni, 2014 ; Leutenegger, 2016 ; Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy, 2002 ; Sensevy, 2007) pour décrire des processus :

- le doublet contrat didactique/milieu didactique ;
- le triplet de genèses : chronogénèse/topogénèse/mésogénèse ;
- le quadruplet relatif à l'action du professeur : définir/dévoluer/réguler/institutionnaliser.

Plus récemment, certaines recherches s'orientent vers des jeux d'échelles macroscopique, mésoscopique et microscopique (Leutenegger, 2008 ; Ligozat, 2008) afin de dépasser une microdidactique « qui se donnerait pour tâche d'étudier le fonctionnement du microcosme de la classe, voire d'une ou quelques séances d'enseignement/apprentissage, pour eux-mêmes » (Leutenegger, 2008, p. 31). Prendre en compte les déterminants de l'action conjointe au-delà de la classe, en lien avec différentes temporalités (avant, pendant et après la classe) devient une nécessité. Pour Ligozat (2011, p. 5), il est urgent de renforcer notamment la relation dialectique entre action conjointe et textes institutionnels : « We need to extend our model of didactic joint action to the sociohistorical determinants of the teaching practices

that are crystallised in the institutional texts available to the teachers ».

En nous inscrivant au sein de l'approche comparatiste en didactique (Ligozat *et al.*, 2014 ; Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy, 2002), nous cherchons à croiser les regards, à analyser les superpositions (points aveugles, problématisation constante des épistémologies en jeu, des théories et des méthodologies), plutôt qu'à considérer ces approches (les didactiques du curriculum et de l'enseignement-apprentissage) comme complémentaires. Face à l'évolution rapide de la société et de l'école, « ce sont des faisceaux d'approches qu'il semble alors nécessaire de combiner pour nourrir une dialectique entre des sciences didactique(s) qui traitent de l'épistémologie des contenus scolaires et une « science didactique » qui contribue à étudier l'évolution du projet d'éducation/instruction d'une société » (Ligozat *et al.*, 2014, p. 105).

Si un certain nombre de questions relatives au quoi enseigner, en lien avec le quand, le comment et le qui sont partagées par ces deux approches, il ne faut pas oublier que celles-ci sont étudiées selon des échelles de contextes et de temporalités différentes, à l'aide de théories et de méthodologies spécifiques. En effet, l'entrée par le curriculum, plus globale, prend en charge d'autres questions, notamment celles du pourquoi enseigner (les visées éducatives) et de l'évaluation sur de longues temporalités, pendant que la théorie de l'action conjointe propose une autre lecture des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, plus ciblée sur la co-activité de l'enseignant et des élèves en fonction des savoirs en jeu dans les situations didactiques. Au-delà de ces spécificités, nous repérons des points de convergence, tels que la nécessité de jeux d'échelles pour étudier les pratiques *in situ* en mettant en tension l'étude des interactions didactiques avec ce qui se joue en dehors de la classe.

Plus récemment, des chercheurs ouvrent la voie vers une perspective originale et prometteuse, favorisant le dialogue entre didactique du curriculum et didactique de l'enseignement et de l'apprentissage : l'étude du *curriculum en construction*. Différentes approches se développent, des didactiques du curriculum vers l'enseignement-apprentissage, ou dans un mouvement inverse, des didactiques de l'enseignement-apprentissage vers le curriculum. Ainsi, les chercheurs qui mobilisent l'entrée par le curriculum investiguent l'étude des processus d'enseignement et d'apprentissage en classe, en questionnant notam-

ment les enjeux éducatifs et les contenus (Bisault, 2011 ; Coquidé, Fortin et Lasson, 2013). D'autres (Brière-Guenoun et Musard, 2012 ; Devos-Prieur et Amans-Passaga, 2014 ; Montaud et Amade-Escot, 2014)¹ s'appuient sur la théorie de l'action conjointe (éventuellement croisée avec une autre approche) pour comprendre « la manière dont est co-construit le curriculum » en EPS (Amade-Escot et Brière, 2014, p. 2) et l'autonomie de ce dernier au regard du curriculum prescrit. La description, la compréhension et l'explication des pratiques d'enseignement et d'apprentissage sont considérées comme autant d'indicateurs de production du curriculum en actes.

Ces approches émergentes, à la croisée des didactiques, visent à appréhender une problématique complexe et heuristique, celle du *curriculum en construction*.

Aborder le curriculum en construction ou plutôt des moments de curriculum en construction demande une certaine vigilance épistémologique pour envisager le dialogue entre les didactiques. Cette perspective encore toute récente et originale mérite d'être explorée dans trois directions. Selon nous, étudier le curriculum en construction suppose :

1. d'élargir l'étude des pratiques d'enseignement et d'apprentissage en prenant en charge les questions posées par le concept de curriculum, notamment la question essentielle des enjeux éducatifs (le « pourquoi enseigner »). En effet, l'entrée par le curriculum questionne les contenus, mais aussi leur portée éducative : la question du pourquoi, articulée à celle du quoi, est centrale dans la problématique curriculaire (Van den Akker, 2003) ;
2. de reconceptualiser le curriculum comme « cadre souple » (Braslavsky, 2001, p. 11), car celui-ci ne peut plus être défini seulement comme un plan, il est à la fois « déjà-là et en construction » (Alvarado, 2010, p. 109). Le curriculum mérite donc d'être appréhendé dans ses dimensions pré-active, interactive et post-interactive (Lenoir, 2014). Les choix curriculaire sont loin d'être figés, mais au contraire évolutifs : s'ils sont définis avant la classe, il nous semble incontournable d'étudier comment ils sont rejoués en classe dans/par les interactions, mais aussi réinterprétés par les enseignants lors des temps post-leçon ;
3. de situer le curriculum en construction par rapport aux curriculums élaborés en dehors de la classe, en particulier le curriculum formel (Amade-Escot et Brière, 2014 ; Coquidé, Fortin et Lasson, 2013 ;

Martinand, 2014), en lien avec les pratiques sociales de référence (Martinand, 1986).

Les pratiques d'enseignement étant multi-dimensionnelles et éminemment complexes (Lenoir, 2014), ces questions ne peuvent être élucidées qu'en investiguant le curriculum au travers de différentes temporalités. En effet, si l'activité humaine mérite d'être étudiée en contexte authentique, la seule observation des comportements ne permet pas d'accéder aux significations que les acteurs construisent : « il semble qu'une observation extérieure ne puisse suffire ni à rendre compte, ni à comprendre, ni à expliquer l'activité d'un acteur : il s'agit de considérer sa propre manière de vivre/de se re-présenter sa situation » (Rix et Lièvre, 2005, p. 3). De même, pour Clot, les « mécanismes de production de l'activité ne sont pas directement observables » (1999, p. 139). Les verbalisations provoquées constituent donc une source de documentation, de compréhension, et/ou d'explication pour comprendre l'effectivité des pratiques des acteurs, ce qui les conduit à agir de telle ou telle manière avec les élèves à un moment donné. En revanche, elles ne recouvrent pas l'action réalisée, d'où la nécessité d'un couplage entre données d'observation et données d'entretien. Ainsi, comprendre la manière dont l'acteur construit la situation dans laquelle il agit, en prise avec des circonstances singulières et plus particulièrement à travers les postures didactiques exige d'avoir accès à la manière dont l'ES relit et interprète la situation.

Dans cette étude, nous cherchons à comprendre le processus de construction curriculaire en repérant comment les choix des ES se transforment dans/par les interactions discursives, au cours des situations d'apprentissage avec les élèves et lors de la situation d'entretien avec le chercheur : quels sont les enjeux éducatifs visés par les ES ? (pourquoi) ? Quels contenus cherchent-ils à transmettre (quoi) ? À l'aide de quel milieu (comment) et avec quelles postures (qui fait quoi) ? Si l'entrée par le curriculum permet une analyse élargie des pratiques d'enseignement-apprentissage, les outils théoriques et méthodologiques pour étudier ce qui se joue au cœur de la classe, dans les interactions didactiques, restent à construire. Les descripteurs de la théorie de l'action conjointe, en particulier la topogénèse, peuvent être mobilisés comme outils pour étudier le processus de construction du curriculum, notamment à travers le langage. Une double approche didactique et langagière est alors la bienvenue. Quel lien entre les recherches

en didactique et en sciences du langage ? Comment saisir le curriculum en construction à travers l'analyse des productions langagières ?

UNE DOUBLE APPROCHE DIDACTIQUE ET LANGAGIÈRE

Un double virage épistémologique met en relation depuis une vingtaine d'années sciences du langage et sciences sociales et contribue à instaurer une nouvelle donne qui valorise la pratique : le virage actionnel et le virage linguistique (Burger, 2004 ; Bronckart, 1997 ; Fillietaz, 2004 ; Fillietaz et Bronckart, 2005 ; Wallian, Poggi et Chauvin, 2014). Le langage est à la fois constructeur et révélateur des pratiques sociales. Il peut à bon droit être appréhendé comme médiation de l'action, de l'interaction, de la pensée, du sujet par rapport à lui-même et à ses interlocuteurs et partant comme potentiel d'inscription-construction-transformation des contenus et des identités. Dans une conception « praxéologique, dynamique et sociale » (Buléa et Bronckart, p. 8), le langage participe à la construction des réalités qu'il décrit et désigne, des sujets qui l'emploient et qu'il traverse, des situations qui le mobilisent. Il accompagne et structure le rapport au monde, le rapport à l'autre et le rapport au savoir.

Le langage a une dimension à la fois actionnelle et interprétative déterminante pour les acteurs participant à la construction du curriculum. Nombreux sont les chercheurs qui ont fait appel, dans les recherches en didactique, aux sciences du langage (Rabatel, 2004a ; Guernier, Durand-Guerrier et Sautot, 2005). Ainsi, Sensevy et Quilio (2002) appellent de leurs vœux une « pragmatique didactique », tant le langage joue un rôle essentiel dans les processus de transmission/appropriation des savoirs. Dans le cas des situations d'enseignement-apprentissage, « la part langagière du travail » (Boutet, 2001) est constitutive de l'activité de l'enseignant et des élèves, que le langage verbal soit l'objet de l'apprentissage (en classes de langue) ou son vecteur essentiel pour mettre en forme les savoirs. Le langage comme travail et dans le travail de la classe tend à devenir langage sur le travail dans la démarche réflexive de planification ou d'analyse que suscitent les entretiens ante- et post-leçons, même si ces trois aspects tendent de fait à se recouvrir et s'interpénétrer (Buléa, 2017). Il constitue le levier principal du développement de la

réflexivité (Chabanne et Bucheton, 2002). Quel que soit le contexte, l'activité langagière ne saurait donc être cantonnée à un statut d'instrument ou de reflet, mais elle exerce sa dynamique propre de construction et de transformation : « Passer l'action au crible de la pensée » (Clot, 2001, p. 255), c'est la passer au crible du discours et la transformer en une autre en même temps que le sujet se transforme. Nous chercherons donc à comprendre en nous attachant aux interactions discursives comment l'activité langagière participe à l'élaboration des postures chez les enseignants et façonne le système didactique, que ce soit *in situ* au cours des situations d'apprentissage, ou *a posteriori* lors des temps d'entretien post-leçon.

LES POSTURES DES ENSEIGNANTS

Jaubert et Rebière (2011) ou encore Penloup, Chabannois et Joannidès (2011) constatent que les notions de « posture », de « position énonciative » ou « positionnement énonciatif » sont régulièrement pointées comme centrales sans être distinguées, alors que la première renvoie à la composante sociale et à l'habitus bourdieusien, et les deux autres à l'angle résultat/processus. La notion de posture, qui a migré du champ de la sociologie vers l'analyse des discours et des pratiques didactiques ou littéraires a pour constante son ancrage social. Les acceptions bien reconnues dans le champ de l'analyse de discours² soulignent une double dimension : cognitive et verbale, discursive et sociale, personnelle et collective, inscrite dans l'histoire du sujet et ajustable dans l'interaction.

Dans une visée de formation des enseignants, Bucheton et Soulé (2009) mobilisent également la notion de posture. Ils élaborent, à partir d'un cadre théorique pluri-disciplinaire, le modèle du multi-agenda de l'enseignant, structuré en fonction de différentes macro-préoccupations. Les régularités identifiées dans les co-ajustements de l'agir du maître avec celui des élèves les amènent à construire une seconde matrice conceptuelle, définissant six postures d'étayage de l'enseignant : contrôle, contre-étayage, accompagnement, enseignement, lâcher-prise, magicien. La posture est alors définie comme un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. Elle est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle

et scolaire du sujet (Bucheton, 2006). La notion de posture, à la fois inscrite dans l'histoire de l'enseignement tout en étant dynamique, évolutive pour permettre l'ajustement face aux aléas de la relation didactique nous semble heuristique pour approcher le curriculum dans sa double dimension, déjà là et en construction, sans nous limiter aux moments d'étayage.

Quant à Marlot (2008), elle se situe à la croisée des travaux en didactique et en sciences du langage (Schubauer-Leoni, 2005 ; Jaubert et Rebière, 2001 ; Rabatel, 2004a) et montre à travers la notion de « posture d'énonciation didactique » combien les dimensions didactique et langagière sont profondément imbriquées dans la topogénèse, dépendantes à la fois des interactions didactiques et de dispositions personnelles. Deux postures sont distinguées (Schubauer-Leoni, 2005) : une posture d'accompagnement, du côté des élèves et une posture d'analyse, du côté du texte du savoir.

Pour notre part, nous nous inscrivons dans cette double approche didactique et langagière, sans pour autant nous centrer exclusivement sur les seules interactions en classe. À l'instar de Crindal et Andrieu (2003) qui proposent d'étendre la notion de posture aux manières d'être des enseignants face aux apprentissages, nous cherchons à identifier de façon plus globale les « postures didactiques » activées par les ES, en mobilisant plus spécifiquement le concept de rapports de places pour étudier la dynamique langagière. Nous nous intéressons chez les ES à leurs manières de penser-dire-faire l'enseignement et l'apprentissage à partir des places qu'ils assignent à leurs interlocuteurs au cours des situations d'apprentissage, mais aussi en situation d'entretien. Comment se positionnent-ils par rapport au système didactique ? Autrement dit, quelles places occupent-ils et accordent-ils à leurs élèves en fonction des différents moments de la situation ? Et lors du temps d'entretien post-leçon face au chercheur, comment revisitent-ils ces places pour interpréter les variations entre ce qui a été planifié et ce qui est co-produit ?

DES RAPPORTS DE PLACES INHÉRENTS À TOUTE COMMUNICATION

Dans le champ de la linguistique, Vion (1996) définit les places qui sont négociées lors des interactions. Selon lui, le langage construit un monde

de significations, participe à une détermination réciproque des situations et au réglage des interactions par l'assignation-négociation entre les interlocuteurs de leurs places respectives : « Le langage est déterminé par la situation en même temps que, par sa dimension illocutoire, il la détermine. Le contenu d'un message ne peut exister indépendamment des rapports de places sur lesquels s'établit la relation, laquelle dépend des modes de verbalisation de ces contenus [...] le sujet est dans le social mais le social est dans le sujet par sa langue, sa culture et les normes "intériorisées" » (Vion, 1995, p. 180-181)³. Ainsi, l'auteur replace les interactions didactiques dans le cadre plus large de l'analyse des interactions verbales pour laquelle s'entrecroisent la relation sociale et la relation interlocutive (Cicurel, 1996). Il s'agit de reconnaître le « cadre interactif » de la rencontre et le type particulier d'interaction actualisée, car « ce sont les sujets qui, par leurs attitudes et leurs productions langagières, « définissent » les situations dans lesquelles ils communiquent » (Vion, 1996). Ainsi, dans le cadre d'une situation d'enseignement (ou de formation) asymétrique, les attitudes et les discours dépendent des aspects institutionnels rattachés à des implicites socio-culturels sans pour autant se confondre avec eux. Par exemple, l'enseignant (ou le formateur) occupe socialement une position de dominant face à ses élèves (étudiants) et peut tout à fait adopter dans sa manière d'être et de parler une position d'effacement ou d'écoute.

Pour exprimer la complexité de la relation interpersonnelle, à la fois sociale et interlocutive, plutôt que de se contenter du double volet social/langagier (externe/interne) caractérisant les interactions, Vion propose de distinguer et d'articuler, sur la base d'une observation linguistique, cinq types de places négociées et interdépendantes, intervenant simultanément et allant des « phénomènes les plus larges » et globaux aux plus locaux, en privilégiant des angles sans les essentialiser ou les compartimenter car « toute production langagière est à la fois » (1995, p. 182) institutionnelle, modulaire, discursive, etc. :

- les places institutionnelles définissent un certain cadre interactif relevant d'un type déterminé dominant, par exemple, les places d'enseignant ou d'élève ;

- les places modulaires renvoient à des moments interactionnels internes constitutifs du cadre interactif ou non permettant de prendre en compte l'hété-

rogénéité de l'interaction, par exemple un module de dispute au sein d'un cours ;

- les places discursives mettent en évidence les différentes tâches cognitives et discursives à accomplir et déterminent un certain type de séquences (décrire, argumenter, expliquer...) ;

- les places subjectives concernent les images, les caractérisations, les représentations que les sujets construisent par leur discours d'eux-mêmes et de leurs interlocuteurs et qu'ils leur renvoient par exemple une image valorisée/dévalorisée des apprenants, une autorité imposée ou proposée ;

- les places énonciatives sont construites par le sujet, qui peut se présenter ou non comme responsable des opinions émises, assumer ou non la prise en charge de ses propos, mettre en scène d'autres locuteurs et différents énonciateurs.

Les places institutionnelles constituent ici l'arrière-plan qui définit le cadre social des interactions et leurs types dominants (cours d'EPS ; entretien d'auto-confrontation). Les places modulaires ne seront pas étudiées dans la mesure où l'analyse ne privilégie pas les interactions dans leur continuité et porte exclusivement sur le discours des stagiaires lors de moments significatifs et emblématiques de la leçon, relatifs au questionnement de recherche (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002 ; Marlot, 2008). Nous nous attachons en revanche aux trois autres types de places discursives, subjectives et énonciatives en repérant les principaux indicateurs linguistiques que nous associons ici préférentiellement à tel ou tel type de place, en sachant que chacun peut caractériser aussi bien « des segments de type micro que l'interaction toute entière » (Vion, 1995, p. 189). La dimension didactique au fondement des places institutionnelles structure aussi toutes les autres, de même que l'énonciation comme manifestation du sujet à son énoncé, à autrui et au monde est transversale à tous les types.

Problématique et questions de recherche

En nous appuyant sur une double approche didactique et langagière, nous cherchons à comprendre le processus de curriculum en construction lors des interactions discursives en classe et après la classe, à partir des postures didactiques adoptées par les enseignants.

Les questions de recherche s'organisent autour de ces deux temps de l'intervention, temps interactif et temps post-interactif (entretien) et privilégient les observables relatifs à l'assignation des places discursives, subjectives et énonciatives :

1. Pendant la leçon, quelles places l'ES attribue-t-il à chacun, enseignant et enseigné et comment celles-ci évoluent-elles ?

2. Pendant l'entretien d'auto-confrontation, quelles places l'ES construit-il dans son discours adressé au chercheur pour analyser son activité et celle des élèves ? Dans quelle mesure évoque-t-il des déterminants externes à la classe (pratiques sociales de référence, programmes, etc.) ?

Méthodologie de la recherche

Après avoir présenté le contexte de la recherche et les données recueillies lors des stages d'un étudiant et d'une étudiante de licence 3, nous préciserons les modalités de traitement des données.

Contexte de l'étude et recueil des données

Une doublette d'un étudiant et d'une étudiante de licence 3 STAPS Éducation et motricité en stage dans un collège ordinaire en milieu rural s'est portée volontaire pour participer à cette recherche. Chaque étudiant prenait en charge une classe pendant un cycle de neuf leçons dans une activité physique sportive ou artistique ⁴(APSA). Le tuteur, professeur d'EPS, aidait les étudiants à planifier le projet de cycle, les leçons et à analyser leur intervention.

Après avoir laissé aux stagiaires un temps d'adaptation dans ce stage, nous avons filmé chaque étudiant équipé d'un micro-cravate HF pendant deux leçons consécutives (leçons 5 et 6) en cours de cycle :

1. Sébastien est intervenu sur un cycle de basket-ball en classe de 3^e lors de leçons d'une durée de 2 heures effectives. Ayant une longue expérience de joueur et d'entraîneur de hand-ball, il a donc enseigné une activité de la même famille (les sports collectifs) que sa spécialité sportive. Nous reviendrons dans la discussion sur l'influence de cette variable ;

2. Claire est intervenue sur un cycle de natation en classe de 6^e lors de leçons d'une durée de 45 minutes effectives ; elle n'est pas spécialiste de cette activité.

Nous ne cherchons pas ici à comparer les ES intervenant sur la même APSA. D'une part, cette démarche n'est pas envisageable au regard de l'organisation des stages. D'autre part, les contextes d'enseignement ne sont pas considérés comme des variables à neutraliser, ce qui supposerait d'ailleurs d'harmoniser d'autres éléments (niveaux, types de classe, programmation des leçons, etc.). Il s'agit plutôt d'enrichir l'analyse en mettant en lumière la manière dont les postures des enseignants se construisent aussi en fonction de contextes singuliers. En effet, les APSA étudiées développent des compétences et des contenus spécifiques dans différents types d'environnements (rechercher le gain du match en s'organisant collectivement en basket-ball *versus* réaliser la meilleure performance possible en natation) et influent sur la nature des situations d'apprentissage.

Plusieurs types de traces relatives aux différentes phases de l'intervention (pré-active, interactive et post-active) ont été recueillies puis mises en relation (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002), afin de mieux comprendre l'activité des ES : a) des données d'entretiens semi-directifs ante-leçon ; b) des données d'observation issues de l'enregistrement de deux leçons ; c) des entretiens d'auto-confrontation (EAC) simples.

Les entretiens ante-leçon ont permis d'identifier les intentions didactiques des ES pour le cycle (finalités et compétences visées, savoirs en jeu, structuration du cycle, tâches, évaluation), la structuration des leçons observées et les éléments externes à la classe (textes officiels, projets de l'école, pratiques sociales de référence, etc.) qui influencent ceux-ci lors de la planification.

L'enregistrement s'est focalisé, pour chaque ES, sur les actions du professeur à l'échelle de la leçon et des situations d'apprentissage, ainsi que sur les conduites effectives des élèves. Nous pourrions ainsi observer comment les postures de l'enseignant évoluent au cours d'une même situation d'apprentissage.

Ces films ont ensuite servi de support à des entretiens de type auto-confrontation simples, d'une durée d'une heure trente environ. Une réflexion sur les modalités d'importation de cette technique en vue de faciliter l'accès à la rationalité des acteurs dans le cas de l'étude du didactique ordinaire s'est imposée (Brière, 2014). En effet, l'EAC, développé initiale-

ment par Theureau dans le cadre théorique du cours d'action, vise à saisir l'activité pré-réflexive, située et subjective de l'acteur, significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable, commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur. L'enregistrement vidéo permet de façon spécifique d'ancrer la situation d'entretien dans des situations réelles et concrètes, contraint le récit et le commentaire et empêchent qu'il ne soit une recomposition normative et/ou fabulatrice pour l'observateur (Theureau, 1992). Dans le champ de la clinique de l'activité, Clot développe une autre méthodologie, celle de l'EAC croisée en vue de transformer et de développer d'autres manières de penser et de construire collectivement le travail (Clot et Faïta, 2000). Il met en évidence que cette « activité sur l'activité » aide le professionnel à prendre de la distance à travers le caractère adressé des EAC. Dans le cadre de cette recherche didactique à visée descriptive et compréhensive, la méthodologie de l'EAC simple a été adaptée et spécifiée de façon à provoquer l'analyse didactique des pratiques par les ES, à partir de moments choisis par le chercheur au regard des questions de recherche. Les vidéos ne sont pas seulement des supports pour désigner les moments choisis, mais elles constituent des traces de ce qui se joue en classe et cristallisent la dynamique des interactions didactiques. Dans notre cas, le recours à la vidéo permet à l'acteur de revenir sur la pratique non globalement, ou en fonction de la chronologie du cours d'action, mais plutôt sur des moments ciblés et significatifs, révélateurs de la manière dont les ES agissent au sein du système didactique et dont les élèves s'engagent dans les situations. De plus, le guide de relance (Grosstéphan et Brau-Antony, 2009 ; Brière-Guenoun et Musard, 2012) permet au chercheur d'accompagner l'acteur pour saisir ce qui fait sens pour lui dans la dynamique d'un moment, tout en entrant dans un processus d'analyse didactique balisé par plusieurs étapes : les intentions didactiques de l'ES préalables, la description de l'activité de l'enseignant et des élèves, puis leur interprétation pour dans un dernier temps seulement faire émerger des pistes d'intervention pour la prochaine leçon. Ce cadre est déterminant pour que l'acteur entre dans un véritable processus d'analyse : le chercheur veille à ce que l'acteur commence par décrire le plus précisément possible des faits avant de les inter-

prêter (Alin, 1996), afin d'éviter qu'il ne projette trop rapidement des jugements ou des solutions.

Traitement des données

Après avoir retranscrit intégralement les verbatim des ES pendant les leçons et les entretiens, nous avons établi le synopsis de chaque leçon et identifié les différents épisodes en fonction des tâches d'apprentissage. L'analyse de contenu (Bardin, 2007) associée à une analyse linguistique du discours, à dominante

énonciative et interactionnelle (Rabatel, 2005 ; Authier-Revuz, 1995 ; Vion, 1996 ; Maingueneau et Boutet, 2005) nous a permis de repérer des régularités discursives en corrélation avec les postures didactiques adoptées par les ES dans les situations interlocutives de classe et d'entretien. Afin d'entrer dans une analyse fine des discours des stagiaires, nous avons en effet sélectionné, pour chaque ES, une situation d'enseignement-apprentissage significative au regard de nos questions de recherche, qui révèle comment chaque stagiaire assigne des places aux élèves en fonction de différents moments relatifs à l'action du professeur, puis de manière réflexive

Tableau 1 : rapports de places, types d'interaction et indicateurs linguistiques

Rapports de places	Interaction : leçon d'EPS en classe	Interaction : entretien d'auto-confrontation
Places institutionnelles	Stagiaires en charge d'une activité professionnelle d'enseignement dans une APSA ⁵ /adolescents en situation d'apprentissage au collège (cadre interactif dissymétrique : sports collectifs en classe de 3 ^e et natation en classe de 6 ^e)	Chercheur enseignant universitaire/stagiaires étudiants en STAPS en situation d'analyse de leur propre intervention (cadre interactif dissymétrique : situation d'entretien d'auto-confrontation avec un chercheur)
Places discursives	Actes de langage directs et indirects à dominante instructionnelle consistant à faire accomplir des tâches cognitives et langagières, mais aussi motrices dans le cas de l'EPS : faire faire (exécuter un geste) ; transmettre des savoirs (décrire, expliquer une technique) ; faire construire des savoirs (questionner, faire comprendre des notions) ; évaluer et faire évaluer en cours d'exécution et après exécution ⁶	Actes de langage directs et indirects à dominante descriptive-argumentative consistant à décrire la situation en classe ou d'autres situations ; interpréter l'activité des élèves ; juger, commenter ; justifier ses choix ; proposer des alternatives...
Places subjectives	Construction d'images au sein de l'interaction « leçon » Marques d'interlocution et traces de subjectivité ⁷ : utilisation des pronoms, temps verbaux, expressions spatiales ; termes d'adresse aux interlocuteurs et désignation des élèves, de l'enseignant ; reformulations et commentaires ⁸ , coopération/ conflictualité	Construction d'images au sein de l'interaction « entretien » et à propos de l'interaction « leçon » Marques d'interlocution et traces de subjectivité : utilisation des pronoms, temps verbaux, expressions spatiales ; termes d'adresse à l'interlocuteur et désignation des élèves, de l'enseignant, du chercheur, d'autres protagonistes ; reformulations et commentaires, coopération/ conflictualité
Places énonciatives	Engagement/effacement du locuteur (énoncés personnels/impersonnels) Formes verbales, types de phrases Modalisations Reformulations Discours rapporté	Engagement/effacement du locuteur (énoncés personnels/impersonnels) Formes verbales, types de phrases Modalisations Commentaires - Reformulations Discours rapporté Éclairage argumentatif

dans la confrontation à la séquence initiale prise dans l'interaction avec le chercheur.

Après avoir repéré les contenus en jeu et le type de tâche, nous avons caractérisé les postures à partir des places institutionnelles et surtout discursives, subjectives et énonciatives dans les deux situations interlocutives.

Nous associons aux types de places définies par Vion, des indicateurs linguistiques aux niveaux lexical (choix des mots), morphosyntaxique (formes et constructions), sémantique (réseaux de sens) et pragmatique (visées actionnelles et argumentation). Il n'existe pas de correspondance rigide entre tel indicateur linguistique et tel type de place car un même indicateur peut concerner différents types de places : c'est le cas des pronoms et termes d'adresse, des marques de subjectivité (appréciation, référence aux valeurs et normes, modalisation), des actes de langage et des choix d'activité discursive (décrire ou argumenter par ex.), de la présence et de la mise en scène de discours rapportés, de reformulations assorties ou non de commentaires portant sur le discours d'autrui ou son propre discours en train de se faire. Nous nous intéressons au « détail discursif » (Burger 2004, p. 178) qui affleure à la surface du dire et accompagne, instaure ou commente le faire au fil du discours en interaction, lui-même partie prenante à la fois de l'action située et de la mémoire institutionnelle, personnelle et interdiscursive.

Nous ne nous attacherons pas ici au rôle des interactions verbales dans les apprentissages en classe (Sensevy, 2007), mais nous nous centrerons exclusivement sur le discours des stagiaires dans deux situations interlocutives différentes (en classe/en entretien) en interrogeant la relation d'homologie ou non entre ces deux moments à partir d'une sélection d'extraits. Nous avons donc étudié un double matériau discursif relatif à deux temps de l'intervention (les interactions en classe avec les élèves et les entretiens post-leçon concomitants à la projection des séquences vidéo) en isolant aux fins d'une micro-analyse des épisodes significatifs présentant des régularités discursives mis en regard. Nous considérons que mettre en relation différentes temporalités de l'intervention permet de mieux comprendre comment le curriculum se co-construit à travers un jeu complexe de places. Celles-ci peuvent converger ou diverger d'un moment à l'autre en tenant compte de la spécificité des genres discursifs. Ce ne sont pas les interactions dans leur déroulement linéaire qui

font l'objet de l'étude, mais l'émergence des caractéristiques saillantes repérables à partir d'indices langagiers.

RÉSULTATS

Après avoir présenté brièvement le projet d'enseignement de chaque ES à partir des données d'entretien *ante*, nous décrivons comment chacun construit à travers son discours des places institutionnelles, discursives, subjectives et énonciatives 1. pendant la situation d'apprentissage (données d'observation de la leçon filmée) et 2. pendant l'entretien *post* d'auto-confrontation simple avec le chercheur (données d'EAC), en évoquant ou non des éléments externes à la classe. Le troisième temps consiste à caractériser les postures de chaque ES en comparant les places assignées aux élèves en fonction de ces deux temps de l'intervention.

Le cas de Sébastien : contraindre l'élève pour maintenir son cap et ne pas se mettre en danger

Sébastien élabore avec l'aide de son tuteur un cycle de basket-ball organisé autour de la construction collective de l'attaque à travers la participation à différents rôles sociaux (joueur, observateur, arbitre), correspondant à la compétence attendue des programmes de 3^e. Il structure systématiquement ses leçons autour de situations de plus en plus complexes : une situation sans opposition, puis une situation avec opposition avec effectifs réduits et enfin un match en fin de leçon. Au début de la cinquième leçon visant l'apprentissage de la contre-attaque, il présente une première situation dans laquelle des groupes de trois élèves ont pour consigne de se déplacer dans tout le gymnase et d'attaquer une cible le plus rapidement possible au coup de sifflet :

On se déplace donc, en se faisant des passes ; au coup de sifflet faut s'organiser pour aller atteindre la cible la plus proche d'accord ? Interdiction de dribbler, donc voilà euh... Comment on se place ? Comment... quelle cible on choisit ? Faut que la balle passe par les 3 personnes du groupe, d'accord ? Dès qu'il y a un coup de sifflet, le porteur de balle passe au 2^e joueur, au 3^e joueur. L'objectif c'est d'atteindre le plus rapidement possible la cible la plus proche, d'accord ?

Les questions posées aux élèves montrent que Sébastien souhaite confronter les élèves à un problème à résoudre (Amade-Escot, 1989), de façon à ce qu'ils construisent eux-mêmes les savoirs relatifs à la construction collective de l'attaque (l'étagement et l'écartement entre les joueurs). Ce stagiaire déclare être particulièrement attaché à ce jeu de questionnement avec les élèves et prend pour modèle son tuteur (« Lui il est vraiment très fort au niveau maïeutique [...] il a la capacité à faire émerger ce qu'il veut dire aux élèves sans le dire », entretien *ante*). L'analyse de la vidéo et des verbatim montre que l'ES attend effectivement le bilan en fin de situation pour questionner les élèves et faire émerger les solutions.

Le tableau 2 à deux volets illustre la manière dont Sébastien s'adresse aux élèves pendant la situation d'apprentissage et interprète ces séquences dans l'EAC.

Pendant la situation d'apprentissage (colonne de gauche du tableau 2)

Alors que Sébastien rencontre des difficultés pour dévoluer cette tâche (détournement des consignes, peu d'engagement des élèves pour se placer devant le porteur de balle puisqu'il n'y a pas d'opposition, jeu à l'économie sous le panier, difficultés pour choisir

Tableau 2 : verbatim de Sébastien en situation d'interaction avec les élèves et d'entretien d'auto-confrontation

Verbatim de l'ES en situation d'interaction avec les élèves (extraits)	Verbatim de l'ES lors de l'EAC (extraits)
<i>(À la classe entière)</i> Juste avant on vient de dire quoi ? [...] Donc voilà essayez de vous organiser pour qu'on finisse en tir en course d'accord ?	Je pense, c'est souvent, j'ai déjà remarqué les séances précédentes, on a travaillé le tir en course la semaine précédente, mais là cette fois ci on travaille l'étagement, l'écartement, ils en oublient ce qui était efficace et ce qu'on a travaillé avant. Donc je pense que j'ai régulé, parce qu'ils ne devaient pas arriver à 45° par rapport à la cible, etc. Et quand ils arrivent seuls face à la cible sans défenseur, c'est ce que je veux voir apparaître.
<i>(À la classe entière)</i> J'aimerais bien cette fois que vous preniez [...] Vous êtes obligés de prendre votre balle en course vers la cible OK ? [...] Vous savez que vous attaquez le panier à 45°, etc. mais orientés vers le panier et on demande la balle comme ça OK, juste cette petite consigne en plus : je veux que vous preniez votre balle en mouvement orientés vers le panier, on continue, toujours pareil.	Je pense que c'est le fait que ce soit une tâche nouvelle, une situation qu'ils ne connaissent pas vraiment, qui a un peu perturbé un peu le tir en course ; le tir en course, finalement, ils le maîtrisent normalement, mais là, ils ont mis du temps...
<i>(À un groupe de filles)</i> Pas de dribble dans un premier temps, c'est aux autres d'aller proposer des solutions, d'accord ?	
<i>(À un groupe de filles)</i> Hé faut vous organiser aussi ! S'il y en a une qui part là, une qui part là-bas, ça ne s'appelle pas s'organiser ça ! C'est mieux les filles ça, en à peine plus vite, ce serait encore mieux !	Ben toujours pareil, disons que depuis le début de cycle, comme disait mon tuteur, c'est un peu les filles qui sont un peu molles. Les sports co, ce n'est pas vraiment leur caractéristique. Donc la petite Stéphanie, donc, mon tuteur me disait : déjà, la mettre en mouvement, l'impliquer dans l'activité, ce serait un point positif avant même de penser aux apprentissages, de lui faire acquérir cette notion de tir en course. Déjà l'impliquer, ce n'était pas gagné, il me disait.
<i>(Bilan avec la classe entière)</i> Quels comportements vous avez vus qu'il fallait mettre en place pour être efficace ? pour être rapide ? [...] Ouais, en fait ce qui était intéressant j'ai trouvé, au début vous faisiez des échanges pour arriver au panier, après vous avez compris que pour aller vite, dès que ça siffle, le porteur de balle est là, l'autre il propose une solution plus devant et le 3 ^e il file devant le panier c'est ça qu'on appelle cette notion d'étagement, d'accord ?	J'exagère un peu la chose pour leur dire le comportement que moi j'attendais. Après, c'est sûr que, surtout quand on analyse les séances comme ça, l'amélioration du comportement comme je l'annonce n'est pas vraiment visible, mais après, c'est plus pour leur donner le comportement, et également dans un but de les motiver, de leur dire qu'ils ont progressé.

la cible à attaquer, etc.), on constate qu'il assigne aux élèves une place d'exécutant tant sur le plan discursif qu'intersubjectif. Ceux-ci doivent se débrouiller pour exécuter des ordres (utilisation de l'impératif), sans savoir comment s'y prendre (« Essayez de vous organiser pour qu'on finisse en tir en course d'accord ? »). L'ES ne reformule pas ses consignes de façon plus précise pour aider les élèves à s'organiser efficacement, excepté lors d'une intervention auprès d'un groupe de filles (« C'est aux autres d'aller proposer des solutions, d'accord ? »). Dès le début de la situation, il revient plutôt sur les consignes données antérieurement à propos d'un autre objet de savoir (le tir en course), en questionnant les élèves (« Juste avant on vient de dire quoi ? »), puis en répétant celles-ci à plusieurs reprises (« Vous savez que vous attaquez le panier à 45°, etc. mais orientés vers le panier ; pas de dribble dans un premier temps ») et en passant par un énoncé impersonnel mais désapprobateur (« Ça ne s'appelle pas s'organiser »). Nous remarquons par ailleurs que l'ES met en scène, à plusieurs reprises, des élèves « supposés savoir » (« Juste avant on vient de dire quoi ? » ; « Vous savez que »), comme s'il ne pouvait pas concevoir que les élèves n'aient pas automatiquement acquis ce qui avait été enseigné antérieurement. Il utilise pour s'adresser à eux des tournures injonctives ou interrogatives à valeur rhétorique. Alors que la situation proposée est problématique (les élèves ne savent pas quelle cible attaquer par exemple), il continue de se dédouaner des difficultés rencontrées pour ne pas perdre la face (« Hé faut vous organiser aussi ! »), en renforçant sa place institutionnelle. Son discours injonctif se référant à une image d'autorité se caractérise par des verbes de volonté à la première personne, marquant la dissymétrie entre le « je » de l'enseignant et le « vous » des élèves (« Je veux que vous »), voire en ajoutant par un déictique (« cette fois ») une pression temporelle sur les élèves (« J'aimerais bien cette fois que vous »), et des tournures personnelle ou impersonnelle marquant l'obligation (« Il faut », « Vous êtes obligés »). Ainsi, au cours de cette situation, la tension monte ; Sébastien fait évoluer les places subjectives et cherche de plus à plus à imposer aux élèves ce qu'il veut voir apparaître. Son engagement énonciatif est fort mais cautionné par des notions plus assénées (« C'est ça qu'on appelle étagement ») que définies ou expliquées et par une position d'autorité, entre observateur mettant à l'épreuve et volontarisme quasi-magique.

À la fin de cette situation, lors du bilan avec la classe entière, alors que la majorité des élèves n'a pas réussi à construire l'attaque efficace selon les principes visés d'étagement et d'écartement entre les joueurs, Sébastien tente d'institutionnaliser les savoirs et commence par questionner les élèves (« Quels comportements vous avez vu qu'il fallait mettre en place pour être efficace ? pour être rapide ? »). Constatant que ceux-ci ne formulent pas les réponses attendues, il leur attribue des places fictives et met de nouveau les élèves en scène, en réussite cette fois, en projetant la progression souhaitée (« Au début vous faisiez »/« Après vous avez compris ») et les actions de chacun sur le terrain (« Le porteur de balle est là, l'autre il propose une solution plus devant et le 3^e il file devant le panier »). Son projet qui vise l'articulation de contenus disciplinaires (la construction collective de l'attaque) et éducatifs (notamment observer, analyser sa prestation, élaborer des projets d'action) conformément aux programmes, s'effondre. Cette tendance à imposer son point de vue avant que les élèves aient eu le temps de construire des réponses pertinentes est d'ailleurs caractéristique chez les enseignants qui cherchent à faire avancer le temps didactique (Amade-Escot, 2004).

Finalement, Sébastien n'agit pas vraiment en fonction du présent de l'interaction et de ce que font effectivement les élèves, mais plutôt en fonction du passé ou du futur de son intervention. En effet, il se réfère aux leçons passées pour signifier aux élèves son incompréhension vis-à-vis de ce qui n'est toujours pas acquis, ou se projette dans le futur, vers ce que les élèves devront réaliser, en fonction des places subjectives idéales qu'il leur attribue et par rapport auxquelles ils sont en défaut. Paradoxalement, même lors des interactions avec les élèves *in situ*, c'est à un élève épistémique qu'il se réfère pour agir.

Pendant l'entretien d'EAC (colonne de droite du tableau 2)

Les données d'EAC montrent que Sébastien re-présente et justifie, lors des échanges avec le chercheur, des places subjectives d'élèves et d'enseignant cohérentes avec ses gestes professionnels visant à contrôler les élèves pendant la leçon. En effet, les élèves sont caractérisés à partir de leurs lacunes (« Les élèves sont faibles », « Ils oublient », « Elle n'a pas compris »), voire enfermés dans des stéréotypes

sexués (« Les filles sont molles »). Comme dans la leçon, le stagiaire cherche à préserver sa place institutionnelle, en reprenant certains énoncés littéralement (« C'est ce que je veux voir apparaître »), et construit des places subjectives pour renvoyer la responsabilité aux élèves, en donnant de lui-même une image d'enseignant compétent. Focalisé sur son « je », il ne cesse de constater, impuissant, le décalage important entre ce qu'il attend et les productions des élèves (« Ce n'est pas ce que j'attendais »). Il ne se remet jamais vraiment en cause, s'exprimant à la première personne et avec des verbes d'opinion et explique les difficultés des élèves sans se demander si le dispositif d'apprentissage est pertinent et a du sens pour eux (« Ils en oublient ce qui était efficace et ce qu'on a travaillé avant » ; « Je pense que c'est le fait que ce soit une tâche nouvelle, une situation qu'ils ne connaissent pas vraiment, qui a un peu perturbé un peu le tir en course »). Pour envisager la prochaine leçon, il ne voit pas d'autre issue que celle de multiplier les contraintes du milieu (ajouter des consignes, des contrats, délimiter l'espace) pour obliger les élèves à produire le comportement attendu.

Ce jeu complexe de positionnement de Sébastien cherchant à tout prix à justifier ses choix s'explique par d'autres éléments externes à la classe. Sébastien renforce son argumentation et dégage sa responsabilité énonciative face au chercheur en invoquant un tiers autorisé, à savoir le tuteur déjà posé en modèle dans l'entretien *ante*. Il s'abrite et se faufile dans un discours rapporté attribué au tuteur pour cautionner le stéréotype condescendant à l'égard des filles (« Comme disait mon tuteur, c'est un peu les filles qui sont un peu molles. Les sports co, ce n'est pas vraiment leur caractéristique. Donc la petite Stéphanie, donc, mon tuteur me disait : déjà, la mettre en mouvement [...], ce serait un point positif avant même de penser aux apprentissages [...]. Déjà l'impliquer, ce n'était pas gagné, il me disait »). En outre, celui-ci s'appuie régulièrement sur son passé sportif, en tant que joueur puis entraîneur en club de hand-ball pour défendre sa conception des sports collectifs, valorisant l'acquisition des techniques (« C'est mon style »). Dans l'entretien *ante*, il se réfère aussi à un cycle vécu en formation initiale en STAPS, valorisant l'acquisition de techniques au détriment du jeu collectif, ce qui renforce sa conception techniciste de l'activité (« Il [le formateur] nous a fait beaucoup travailler beaucoup la technique et pas beaucoup d'aspects ludiques dont il dit qu'il ne

l'aborderait pas comme ça au collège mais je me suis servi de cette entrée pour travailler des aspects, des objectifs de mon cycle », entretien *ante*).

Mise en relation des données d'observation et des données d'EAC

Initialement, lors du moment relatif à la définition de la tâche, Sébastien propose aux élèves un problème à résoudre et les invite à réfléchir en leur posant quelques questions. Il se positionne donc plutôt en retrait dans le système didactique, souhaitant que les élèves occupent le premier plan de la scène didactique et deviennent possesseurs et transmetteurs d'un certain savoir (Ishikawa, 2008) et non uniquement des récepteurs de savoirs. Dans les différents temps étudiés, qu'il s'agisse des moments interactifs de dévolution et de régulation liés à l'activité des élèves, de bilan en fin de situation (tentative d'institutionnalisation), ou d'entretien post-interactif, Sébastien adopte une posture relativement rigide, de contrôle :

- il affirme son statut d'enseignant détenteur du savoir au sein d'une relation dissymétrique pour ne pas perdre la face (Goffman, 1974) ;

- il se dégage de sa responsabilité, les difficultés des élèves étant interprétées comme un manque de ressources ;

- il intervient (ou envisage son intervention) sans questionner les significations des élèves, ne remet pas en cause ses choix et tente de contraindre plus fortement l'activité de l'élève pour atteindre son objectif.

Le tableau 4 met en relation les places institutionnelles, discursives, subjectives et énonciatives en fonction de ces deux temps de l'intervention, interactif en classe et post-interactif avec l'EAC et révèle une certaine cohérence. En effet, on constate une convergence entre les places attribuées aux élèves en classe et pendant l'entretien, en lien avec des questions de statut de l'enseignant et des élèves au sein de la relation dissymétrique (places institutionnelles et énonciatives), de responsabilité dans le processus d'enseignement et d'apprentissage (places subjectives) et de modalités d'interaction avec les élèves ou le chercheur (places discursives). La manière dont Sébastien affirme ses choix durant l'entretien face au chercheur et re-définit ces places, permet de mieux comprendre son intervention en classe et

Tableau 4 : caractérisation des places assignées par Sébastien en classe et en EAC.

Une posture de contrôle	
En situation d'interaction avec les élèves	En situation d'EAC
Places institutionnelles	
Veut voir faire	Développe une justification
Places discursives	
Rappelle les consignes supposées connues ou très globales, sans explicitation Utilise des tournures injonctives ou des questions rhétoriques	Fait un retour réflexif assertif de confirmation Décrit sans auto-critique
Places subjectives	
Culpabilise les élèves « supposés savoir » et cantonnés au rôle d'« exécutants ». Apparaît comme instructeur, maîtrisant les contenus à enseigner et surveillant l'exécution de la tâche.	S'affirme compétent, défend et maintient ses choix didactiques Tend à se valoriser et à valoriser le savoir Tend à dévaloriser collectivement ou catégoriellement les élèves (« les filles »)
Places énonciatives	
Accentue la relation dissymétrique pour occuper une place dominante Met en exergue des mots clés non reformulés, cautionnés impersonnellement	Marque l'opposition avec les élèves Se réfère à l'autorité d'un tiers (le tuteur) comme caution via un discours rapporté

révèle aussi que celui-ci a déjà commencé à structurer ces rapports de places en fonction de son histoire personnelle.

Le cas de Claire : comprendre l'élève pour (se) transformer

Tout comme Sébastien, Claire a échangé à partir des programmes d'EPS avec sa tutrice pour concevoir son cycle de natation. Celle-ci lui a conseillé d'organiser son cycle autour du savoir nager, de la natation longue et de vitesse, dans trois nages différentes et dans le respect des consignes, des nageurs et des règles de sécurité et d'hygiène, en lien avec la compétence attendue des programmes. Claire se plie à cette ligne directrice, même si elle considère que ce programme est trop chargé (« Ma tutrice de stage me demande aussi de faire la brasse. Donc c'est un peu difficile de voir trois nages avec le peu de temps que j'ai, mais j'essaie de le faire au maximum », entretien *ante*). Concernant le respect des règles, elle insiste notamment sur l'importance pour les élèves de bien comprendre les consignes.

Pendant les deux leçons observées, Claire, contrainte par le temps court de la leçon (45 minutes

de temps effectif) organise les situations d'apprentissage en fonction des différents objets de savoir prescrits dans les programmes de 6^e et par sa tutrice : nager longtemps, réaliser la coulée, améliorer la propulsion en crawl et en brasse sur une courte distance, plonger. Pendant la 5^e leçon, après une première situation sur la coulée, elle se centre sur le travail de la propulsion des jambes en brasse sur une série de 4 fois 25 mètres :

Rappelez-vous, écoutez bien ça, c'est très important, donc il y a 3 temps dans la nage en brasse : on plie lentement, on prépare son pied pour pousser l'eau et là on pousse vite, c'est lent, vite et après on se laisse glisser, d'accord ? Respectez bien ces temps.

Lors de ces consignes, elle occupe une posture surplombante : elle décrit précisément les trois temps relatifs à la poussée des jambes (« Donc il y a 3 temps ») en accompagnant son discours d'une démonstration, puis elle demande aux élèves de respecter ces temps. L'ES présente donc de façon transmissive un modèle gestuel (Amade-Escot, 1989) qu'il s'agit de reproduire (le mouvement de la poussée des jambes), même si l'utilisation répétée du pronom personnel « on » (et non du « vous ») montre déjà qu'elle cherche à ne pas accentuer la

relation dissymétrique avec ses élèves. Le tableau 2 illustre comment Claire, par son discours, ne va pas cantonner l'élève à un rôle d'exécutant, mais va l'inciter à être acteur du processus d'apprentissage.

Pendant la situation d'apprentissage (colonne de gauche du tableau 2)

Lors des moments de régulation, Claire ne répète pas les consignes initiales, mais intervient en fonction des besoins spécifiques de chaque élève en s'adressant directement à eux par leur prénom notamment et par un discours centré sur leur corps dont elle décrit les actions avec précision. D'une part, elle sélectionne parmi les savoirs visés ceux qui correspondent le plus au besoin de chaque élève (la glisse pour Clémence, l'horizontalité pour Allan). D'autre part, elle étaye l'activité des élèves en les invitant à s'engager dans différentes actions. Si elle utilise des impératifs qui ont à la fois valeur d'ordre et d'encouragement (« Essaie », « Laisse-toi glisser », « Respecte ce que je t'ai dit »), elle mobilise une place discursive à la fois directive et de proximité bien-

veillante qui capte l'interlocuteur avec des actes de langage à visée d'explication, des énoncés descriptifs assertifs à la deuxième personne qui détaillent les parties du corps (« tes jambes », « tes pieds », « ton corps »), accompagnés de connecteurs (« parce que », « du coup », « donc »). Plusieurs énoncés à la deuxième personne, au-delà de leur valeur phatique, de contact, forment une incitation à observer par soi-même (« Tu vois », « Tu sens », « Tu sais pourquoi »). Par exemple, après avoir donné un ordre à un élève (« Laisse-toi glisser »), elle l'incite, dans le même tour de parole, à s'interroger (« Tu sais pourquoi t'y arrives pas ? »), à ressentir (« Tes pieds sont comme ça »), à comparer (« Toi tu nages comme ça »), à transformer son geste (« Ils doivent être comme ça, relève tes pieds »), à sentir et à donner du sens (« Tu sens que tu pousses l'eau sinon ça sert à rien »). Claire est soucieuse d'impliquer l'élève dans le processus d'apprentissage et le sollicite à travers diverses places discursives (agir, observer, sentir, comprendre, réfléchir). Concernant les places subjectives, on remarque qu'elle cherche à interpréter l'activité de l'élève sans porter aucun jugement : elle a une position de grande fermeté pour la maîtrise logique

Tableau 3 : verbatim de Claire en situation d'interaction avec les élèves et lors de l'entretien d'auto-confrontation

Verbatim de l'ES en situation d'interaction avec les élèves (extraits)	Verbatim de l'ES : entretien <i>post</i> avec l'EC (extraits)
<p><i>(Individuellement à des élèves)</i></p> <p>Clémence, viens voir, tu te laisses pas assez glisser, tu vas trop vite trop vite et du coup, t'as vu, t'es crevée donc respecte bien ce que j'ai dit : tu plies lentement, là tu pousses, et tu te laisses glisser, tu vois tu te laisses pas assez glisser, c'est pas de ta faute, tu pousses avec tes jambes comme ça et tu te laisses un petit peu glisser et après tu replies.</p> <p>Allan, essaie... On va essayer quelque chose. Tu vas prendre la planche ici et tu vas baisser la tête quand tu nages, parce que ton corps il est tout debout, le corps, il doit être couché donc baisse la tête quand tu nages.</p> <p>Guillaume, essaie de faire les deux jambes en même temps, parce que tu as une jambe qui ne fait rien.</p> <p>Doucement, doucement, laisse toi glisser, tu sais pourquoi t'y arrives pas ; tes pieds sont comme ça, ils doivent être comme ça, relève tes pieds quand tu nages, lève les. Viens, donne moi ton pied, toi tu nages comme ça, il faut qu'il soit comme ça. Tu sens que tu pousses l'eau sinon ça sert à rien.</p> <p><i>(Bilan avec la classe entière)</i></p> <p>C'étaient quoi les 3 temps ? [...] lent pour plier, rapide pour pousser et après c'est quoi le 3^e temps ?</p> <p>Se laisser glisser, souvenez-vous-en bien d'accord ?</p>	<p>Mais à mon avis, le problème un peu récurrent, c'est qu'ils sont trop assis là, ils ne sont pas horizontaux, donc du coup, c'est pareil, toujours le problème de la résistance, alors comment je pourrais faire pour les mettre plus allongés, peut-être leur faire mettre la tête dans l'eau quand ils font les mouvements, comme ça, ça réduirait peut-être un peu cette verticalité, mais je pense qu'il faudrait que je règle ça.</p> <p>Mais j'aurais dû aussi insister aussi sur les deux temps d'avant, parce qu'il me semble qu'en la regardant, elle fait pas forcément lent et rapide. Je lui ai redit un peu, mais j'ai surtout insisté sur la glisse mais... est-ce que ça fait pas beaucoup d'informations pour eux ce que je leur ai dit, les trois temps en même temps ?</p> <p>Du coup, c'est vrai qu'il est un peu plus horizontal. Finalement, ça travaille pas spécialement la respiration, mais c'est plutôt l'horizontalité.</p> <p>Pis encore, tout le monde ne répond pas. Alors est-ce que c'est parce qu'ils n'ont pas envie de répondre ou est-ce qu'ils ne s'en souviennent pas ?</p>

et opérationnelle (« Il faut qu'il soit comme ça ») mais sans rigidité. Le rapport de places institutionnelles très net ancre l'autorité dans le savoir-faire à transmettre par l'explicitation adaptée à chacun, le savoir aider à s'autonomiser. Par ailleurs, l'analyse énonciative montre qu'elle s'efface dans la relation dissymétrique avec les élèves. L'utilisation de tournures injonctives à propos de parties du corps laisse la maîtrise de l'action à l'élève (« Tes pieds... doivent être comme ça »). Le « je » de l'enseignant se met en retrait au profit du « tu » de l'élève qu'il s'agit d'impliquer et de guider pas à pas, voire même du « on » (« On va essayer quelque chose »), pour agir conjointement aux côtés de l'élève et partager avec lui une responsabilité dans le processus d'apprentissage. Ainsi, Claire accompagne l'élève, le met en confiance, l'aide à ne pas se culpabiliser (« C'est pas de ta faute ») et à adopter une attitude réflexive.

Lors du bilan relatif à cette situation avec la classe entière, alors qu'elle est très contrainte par le temps réduit de la leçon, elle fait le choix de donner la parole aux élèves (« C'étaient quoi les 3 temps ? »). Il s'agit de leur accorder une place plus importante, tant sur le plan énonciatif que discursif pour que ceux-ci participent à ce temps d'institutionnalisation, réfléchissent et mémorisent mieux ce qu'il y a à retenir (« Souvenez-vous-en bien d'accord ? »).

Pendant l'entretien d'EAC (colonne de droite du tableau 3)

Claire n'interprète pas sa place institutionnelle et subjective face au chercheur comme la mettant en demeure de se justifier et de faire montre de sa compétence ; elle se pose plus en observatrice et continue à développer la posture visant à accompagner les élèves pendant la leçon. En effet, elle identifie et interprète les problèmes des élèves (« Mais à mon avis, le problème un peu récurrent, c'est qu'ils sont trop assis là, ils ne sont pas horizontaux »), sans mettre l'accent sur leurs lacunes mais en cherchant à affiner sa propre analyse. Elle saisit le temps de l'entretien *post* comme une opportunité pour relire autrement les séquences (« Je me rends compte en regardant la vidéo ») et envisager d'autres possibles. Cette dynamique est marquée par plusieurs énoncés interrogatifs qui correspondent à des questionnements (« Alors comment je pourrais faire ? »), aussi bien sur sa manière d'enseigner que d'appré-

hender les élèves et par des conditionnels tournés vers le passé (« J'aurais dû ») mais surtout vers le futur ou du moins une alternative (« Je pourrais »). Dans la même veine, elle reformule ses propos en recherchant l'expression adéquate (« Trop assis là », « Ils ne sont pas horizontaux ») et surtout en accompagnant le raisonnement en train de se faire, ce dont témoignent aussi les modalisateurs (« Peut-être », « Il me semble »). La place énonciative présente une sorte de contre discours à partir d'un regard critique comme le signalent les connecteurs (« mais »). Claire assume bien à la première personne ce qu'elle a dit et fait (« Je lui ai redit ») ainsi que sa réflexion (« Je pense »), mais elle va au-delà en mettant en scène un énonciateur anticipant sur un autre point de vue (« finalement »). Ainsi, comme dans la leçon, Claire adopte une posture d'écoute et considère que le rôle de l'enseignant consiste à se remettre en cause de façon systématique et à trouver des alternatives pour aider l'élève (« Peut-être leur faire mettre la tête dans l'eau »). Elle ne se contente pas d'une analyse rétrospective, mais se projette régulièrement vers le futur de son intervention.

Cette posture d'écoute de l'autre et de remise en cause tout au long de l'entretien montre que Claire se focalise essentiellement sur le présent de l'interaction, fortement préoccupée par la lecture et l'interprétation des conduites effectives de ses élèves. Étant novice dans l'activité enseignée, elle n'est pas soumise, comme Sébastien, à différents assujettissements institutionnels et n'hésite pas à prendre position par rapport à ce qui lui propose sa tutrice (« Je ne comprends pas pourquoi elle programme trois nages, on n'a pas assez de temps »). Ainsi, les deux stagiaires ne s'appuient pas sur les mêmes contextes pour intervenir en classe : chez Sébastien, les expériences vécues en dehors de la classe (joueur/entraîneur en club, formation initiale) interviennent comme des déterminants qui l'empêchent d'agir conjointement avec les élèves ; chez Claire qui n'est pas spécialiste de natation, c'est l'activité des élèves *in situ* qui guide prioritairement son intervention.

Mise en relation des données d'observation et des données d'EAC

Lors de la définition de la tâche, Claire explicite très précisément, verbalement et à l'aide d'une démonstration, les gestes à réaliser lors des trois temps

de la propulsion des jambes en brasse. Contrairement à Sébastien qui place les élèves en situation de recherche, elle occupe une posture de surplomb dans le système didactique en décrivant, étape par étape, ce que les élèves doivent réaliser. De nouveau, comme dans le cas de Sébastien, nous observons une rupture après la définition de la tâche, puisque Claire adopte une toute autre posture, à l'écoute des élèves lors des moments interactifs et post-interactifs :

- elle cherche à effacer le caractère dissymétrique de la relation qui l'unit aux élèves et se présente davantage comme une aide à disposition de l'élève ;
- elle considère que les difficultés des élèves font partie intégrante du processus didactique et qu'elle a une responsabilité à jouer au sein du système didactique ;
- elle intervient (ou envisage son intervention) en fonction des significations que construisent les élèves, ce qui la conduit à s'engager dans différentes voies pour accompagner ceux-ci, à remettre quasi-systématiquement en cause ses choix didactiques et à faire évoluer le milieu.

Comme dans le cas précédent, le tableau décline les places institutionnelles, discursives, subjectives et énonciatives en fonction des deux temps de l'intervention. Claire est à l'écoute de l'autre et n'hésite pas à transformer ses manières de penser-dire-faire l'enseignement et l'apprentissage dans le cours de l'action en classe ou dans l'entretien pour tenter de construire « un espace partagé » (Lémonie, 2014) avec l'élève ou avec le chercheur. Cet exemple illustre comment

les postures des ES sont étroitement liées, au-delà des interactions en classe, à un certain sens de l'altérité (Jorro, 2006) et à tout un rapport au monde (Lahire, 1994).

DISCUSSION

Cette recherche, bien que centrée sur deux cas, montre comment les choix curriculaires des ES s'actualisent et évoluent dans les interactions discursives en classe et lors de l'entretien d'auto-confrontation, notamment par la construction de places institutionnelles, discursives, subjectives et énonciatives. En effet, nous avons mis en évidence des décalages importants entre 1. ce que les ES avaient prévu et demandaient lors de la définition de la tâche et 2. ce qu'ils redéfinissaient au cours de la situation et dans l'entretien *post*. Ainsi, les moments interactifs en classe, notamment de dévolution, de régulation et d'institutionnalisation, et post-interactifs (entretien) apparaissent particulièrement déterminants pour approcher le curriculum en construction. Au-delà de ces généricités, l'étude de deux ES aux profils différenciés (un spécialiste de l'activité et un non-spécialiste) a révélé des postures très contrastées, qui laissent entrevoir toute une palette de possibles dans un continuum entre posture de contrôle et posture d'écoute. Rappelons que celles-ci renvoient à des régularités, des dominantes chez

Tableau 5 : caractérisation des places assignées par Claire en classe et en EAC.

Une posture d'écoute	
En situation d'interaction avec les élèves	En situation d'EAC
Places institutionnelles	
Sait accompagner	Développe un questionnement et réinterprète
Places discursives	
Différencie, reformule ses consignes, explique, donne du sens pour engager les élèves Utilise des phrases injonctives et descriptives à la deuxième personne	Se pose des questions et se met en question Fait des hypothèses pour transformer les dispositifs
Places subjectives	
Cherche à mettre en confiance les élèves, à les déculpabiliser et à leur donner un rôle actif et conscient Conseille, accompagne	Accepte de ne pas avoir la solution immédiate, Cherche à comprendre les difficultés de chaque élève Imagine comment faire autrement
Places énonciatives	
Se met en retrait, s'efface ou s'intègre en atténuant dans la relation dissymétrique Assume les consignes	Opère un dédoublement critique entre « je » responsable et « je » qui cherche des alternatives Montre son cheminement intellectuel

les stagiaires, lesquels peuvent tout à fait changer de posture au cours d'une même situation d'apprentissage, même si les enseignants novices semblent avoir plus de difficultés que les enseignants experts pour cela (Bucheton et Soulé, 2009).

L'analyse des cas de Sébastien et de Claire montre comment le langage transforme l'action en train de se faire (Clot, 2001) en classe, comme dans l'entretien *post*. Tout d'abord, en classe, le discours vient complexifier les choix didactiques (Rabatel, 2004b). En effet, l'enseignant redéfinit, souvent à son insu, les places institutionnelles (accompagner l'élève, ordonner), discursives (répéter, formuler, expliquer, etc.), mais aussi les places subjectives (il peut considérer l'élève tel qu'il voudrait qu'il soit ou il peut l'accepter tel qu'il est) et énonciatives (il peut se positionner par rapport à l'élève comme une personne autoritaire, dominante qui juge les prestations des élèves ou à l'inverse comme une personne ressource de confiance, qui accompagne l'élève). Ainsi, par son *ethos*, il s'adresse d'une certaine manière à l'élève et lui accorde certaines places en accentuant ou au contraire en s'effaçant dans la relation dissymétrique.

Sébastien propose en basket-ball une situation problème afin que les élèves construisent le savoir ; il ne dévoile les solutions qu'à la fin de la situation, sous forme de « cours dialogué » (Hersant, 2004) avec les élèves. Cet indicateur pourrait nous amener à penser que Sébastien va occuper une « posture d'accompagnement » (Bucheton et Soulé, 2009), comme il l'envisage dans l'entretien. Cette posture articule plusieurs gestes professionnels : ne pas dévoiler le savoir en jeu, observer plutôt qu'intervenir pour laisser le temps aux élèves de construire des solutions, un pilotage souple et ouvert, une atmosphère plutôt détendue et collaborative ainsi qu'un tissage important pour aider l'élève à donner du sens à son travail. Pourtant, nous avons constaté que Sébastien, s'il ne dévoile pas le savoir en jeu, fait progressivement, par ses régulations, glisser l'élève vers un rôle d'exécutant, avec une tendance à le culpabiliser dans un climat de classe plutôt tendu. Cette posture a tendance à effacer les enjeux éducatifs recherchés par l'ES (réflexivité des élèves).

À l'inverse, en natation, Claire dicte d'emblée les solutions motrices à reproduire. Pour autant, elle n'adopte pas une « posture de contrôle » (Bucheton et Soulé, 2009) visant à faire avancer la classe en synchronie dans une atmosphère assez tendue, à l'aide de nombreux *feed-back* et peu de gestes de

tissage. Au contraire, celle-ci s'oriente vers une posture d'accompagnement ou d'écoute et transforme peu à peu les places accordées aux élèves, en les impliquant activement dans le processus d'apprentissage (sentir, comprendre, donner du sens). La stagiaire propose donc aux élèves de réelles « opportunités d'apprentissage » (Marton, 2004), en les aidant à se connaître et à se mettre en projet.

Cette recherche montre comment l'enseignant peut, dans une situation d'apprentissage donnée, faire évoluer, par son discours, les places discursives, subjectives et énonciatives et ainsi redéfinir ce qu'il y a à apprendre, tant sur le plan disciplinaire que sur le plan éducatif. Les postures didactiques évoluent sous l'influence croisée de facteurs socio-culturels, institutionnels et personnels. Au-delà du style des enseignants (Clot et Faïta, 2000), soulignons que la nature même des savoirs en jeu (dans les cas étudiés, construction de stratégies et de tactiques de jeu collectives en basket-ball versus production d'une performance individuelle maximale en natation) impacte les gestes professionnels. Il serait d'ailleurs intéressant, dans une approche comparatiste, de suivre les mêmes enseignants dans différentes APSA afin de montrer comment les savoirs influent sur les postures didactiques.

Nous avons montré que les stagiaires activent parfois des postures qui vont à l'encontre de leurs intentions préalables. Ces résultats questionnent donc les postures de contrôle et d'accompagnement telles que définies par Bucheton et Soulé (2009) et montrent que, par son discours, l'enseignant peut tout à fait adopter une posture de contrôle dans une situation problème où le savoir est caché, et à l'opposé, adopter une posture d'accompagnement dans une tâche de modèles gestuels à reproduire, où l'enseignant explicite précisément ce qu'il y a à faire.

Par ailleurs, dans l'EAC, Sébastien se sert de son discours pour argumenter et justifier ses choix, et se positionne comme détenteur du savoir, face à des élèves caractérisés comme faibles. Il peine à faire évoluer ses choix relatifs aux savoirs, aux situations d'apprentissage et aux modalités d'interaction avec les élèves, préférant ajouter des contraintes aux dispositifs.

Claire quant à elle profite du moment de l'entretien *post* pour re-saisir autrement les interactions. Son discours se situe le plus souvent dans le registre hypothétique : elle adopte une posture d'écoute et s'interroge, voire remet en cause ses choix relatifs au

« quoi » enseigner, « comment » et « avec qui ». Chez cette stagiaire, le curriculum est un processus en perpétuel remaniement et présente un certain degré de flexibilité, contrairement à Sébastien qui a tendance à figer ses choix, en tout cas dans les APSA observées. Dans un autre contexte, celui de la formation continue, Grosstéphan (2010) distingue également différentes postures chez les enseignants d'EPS, lors de leurs analyses réflexives : justifier ses choix *versus* interpréter les conduites effectives des élèves. Cela confirme que la construction des postures n'est pas exclusivement liée à l'expérience professionnelle, mais dépendante d'une multiplicité de facteurs.

Les postures s'expliquent par un jeu complexe d'influences personnelles et institutionnelles, liées au-dedans ou au dehors de la classe, au passé ou au présent de l'interaction. Ces manières de dire-faire-penser l'enseignement et l'apprentissage prennent des significations différentes selon les ES : comprendre et accompagner les élèves ou imposer des modèles issus de l'entraînement sportif. Dans les leçons que nous avons observées, chez Claire, le curriculum se construit essentiellement dans « l'ici et maintenant », alors qu'il est davantage ancré chez Sébastien dans le dehors de la classe, en lien avec la pratique sociale de référence et d'autres curriculums (de la formation initiale, du tuteur). Cela rejoint les constats de Sensevy (2007, p. 33), qui pointe dans la théorie de l'action conjointe l'idée « qu'en situation, certains déterminants sont à certains moments les plus agissants, alors que d'autres prennent le dessus à d'autres moments ».

Il s'agit donc d'aider les stagiaires à prendre de la distance avec ces modèles sportifs, davantage centrés sur l'acquisition des techniques, à les déconstruire pour les reconstruire en vue de répondre aux finalités de l'école.

CONCLUSION

Dans cette recherche didactique comparatiste à visée descriptive et compréhensive, nous nous sommes intéressés au processus de curriculum en construction à l'œuvre dans les pratiques effectives chez deux stagiaires de licence 3 STAPS, sans ignorer d'autres influences dépendantes du dehors de la classe. Cette problématique, à la fois originale, heuristique et encore peu développée, nous a conduits à envisager un dialogue entre les didac-

tiques du curriculum, plus macroscopiques et les didactiques de l'enseignement et d'apprentissage, plus microscopiques, en soulignant les spécificités, mais aussi les points aveugles de chaque approche. En considérant que les enseignants, par le langage, participent à la construction du curriculum, nous avons envisagé un second croisement, celui des didactiques avec les sciences du langage à partir d'une analyse du discours d'inspiration interactionnelle. En effet, à travers son discours, tout sujet construit et négocie des places institutionnelles, discursives, subjectives et énonciatives. Au regard des enjeux de cette recherche, nous avons étudié les « postures didactiques » des ES, c'est-à-dire leurs manières de penser-dire-faire l'enseignement et l'apprentissage à partir des places co-construites au sein de la classe dans l'interaction avec les élèves ou encore dans l'entretien *post* avec le chercheur. La mise en relation de données d'entretiens semi-directifs ante-leçon, d'observation et d'EAC en fonction de moments significatifs nous a permis de mettre au jour deux postures contrastées : une posture de contrôle chez Sébastien et une posture d'écoute chez Claire. L'analyse des places co-construites par les ES fait apparaître des points de rupture, mais aussi des continuités entre les différents temps de l'intervention. En effet, pour les deux ES, on constate que les postures activées après les consignes initiales ne sont pas forcément liées au type de tâche mis en œuvre. En effet, Sébastien adopte une posture de contrôle pour réguler une situation problème et Claire une posture d'écoute pour réguler une situation relativement fermée (reproduction d'un geste). En outre, les postures didactiques activées pendant les situations d'apprentissage et pendant l'entretien-*post* convergent et semblent s'influencer mutuellement. Sébastien contrôle le système didactique, laisse peu de place aux élèves ou au chercheur et considère les élèves comme manquant de ressources, en classe comme dans l'entretien. Claire cherche au contraire à être à l'écoute des élèves, à s'effacer dans les relations dissymétriques et à s'adapter face à l'évolution du système didactique.

Ces résultats nous invitent à envisager des perspectives en matière de formation initiale ou continue pour développer les compétences didactiques et langagières des enseignants. L'enjeu consiste bien, pour les enseignants, à s'ouvrir aux changements et à évoluer vers une posture d'écoute : « Tout échange requiert une posture d'altérité dans laquelle il s'agit

d'accueillir la nouveauté et le point de vue d'autrui en acceptant de s'en trouver changé » (Bride, Loizon, Aoki et Wallian, 2013, p. 206). En terme de régulation, il s'agit de passer d'une conception cybernétique qui vise à réduire les écarts entre l'activité de l'élève et une norme, un modèle de performance à une conception systémique, qui consiste à exploiter les difficultés des élèves comme potentiel de significations, à réorienter l'autre pour le promouvoir sur son propre chemin et pas seulement à s'ajuster (Vial, 2001). D'où l'intérêt de développer une réelle « formation à l'interaction » (Leutenegger, Amade-Escot et Schubauer-Leoni, 2014) à travers des dispositifs d'analyse des pratiques pour amener les enseignants à questionner leurs propres postures en fonction des contextes et des savoirs en jeu, prendre conscience des écarts entre ce qu'ils désirent et ce qu'ils font réellement ou encore à s'ouvrir à d'autres points de vue grâce aux échanges avec leurs pairs. « Dire, c'est rencontrer l'autre. Dire, c'est écouter... Pour beaucoup d'entre nous, enseignants, formateurs, dont le métier est de dire, de parler, de... nous n'entendons pas, nous n'écoutons pas » (Alin, 1996). Nous voici confrontés à un vaste chantier : amener les acteurs de l'enseignement-apprentissage et de la formation à être à l'écoute.

NOTES

1. Voir le dossier thématique n° 22 de la revue *Questions vives* intitulé « Questionner le curriculum en éducation physique et sportive : quelle dynamique en contexte ? Quelle autonomie ? »
2. En linguistique interactionnelle, la posture réfère à une topique énonciative qui décrit les relations des interlocuteurs présents ou représentés en termes de co-énonciation, sur- ou sous-énonciation. Elle ouvre sur une micro-analyse de la négociation des points de vue en co-construction, qu'il s'agisse de dialogues ou de monologues (Rabatel, 2004b). La « posture auctoriale » en sociopoétique (Meizoz, 2007) renvoie à l'articulation de l'ethos (ou image de soi) à la fois dans la production des textes et par la présence publique d'un auteur. Ce ne sont pas ces approches très spécifiques qui nourriront notre analyse mais une articulation entre les rapports de places interactionnels (Flahault, 1978 ; Vion, 1996) et une définition englobante et essentiellement didactique de la posture que nous abordons maintenant.
3. Vion reprend à Flahault (1978), dans une perspective attachée à articuler le socio-institutionnel au langagier et

à souligner l'interrelation constitutive des sujets et des discours, le concept de rapports de places, et élabore une typologie opératoire.

4. En licence 2, les étudiants sont déjà intervenus, par doublette, sur un cycle en école primaire.

5. Nous surlignons ce qui fait l'objet de l'observation, à savoir le discours-action des stagiaires, extrait de l'interaction dans sa globalité.

6. La notion d'acte de langage qui relève de la pragmatique linguistique a été élaborée notamment par les philosophes du langage Austin (1970) et Searle (1972).

7. Les traces de subjectivité étudiées notamment par Benveniste (1966, 1974) peuvent renvoyer d'une part au repérage par rapport au temps, à l'espace, à la personne, d'autre part aux jugements et appréciations. Rabatel (2005) fait la distinction entre sujet déictique (repérage) et sujet modal (appréciation).

8. Authier-Revuz (1995 ; 2004) travaillant à la fois sur la capacité réflexive du langage par rapport à lui-même et sur la représentation du discours autre (souvent abordée comme discours rapporté) a montré l'importance des phénomènes de reformulation (de soi ou d'autrui) et du commentaire sur la langue elle-même ou sur le discours en train de se faire. Ces phénomènes, comme les traces de subjectivité avérées, participent à la construction des points de vue.

RÉFÉRENCES

- Alin, C. (1996). *Être formateur – Quand dire c'est écouter*, Paris : L'Harmattan.
- Alvarado, I. (2010). Repenser les programmes et la programmation : la perspective du curriculum en didactique des langues. *Synergies Chili*, 6, p. 107-119.
- Amade-Escot, C. (1989). Stratégies d'enseignement en EPS : contenus proposés, conception de l'apprentissage et perspective de différenciation. Dans G. Bui-Xuan (dir.), *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive* (p. 119-130). Clermont-Ferrand : AFRAPS.
- Amade-Escot, C. (2004). Contenus d'enseignement et aléas de la relation didactique en EPS. Dans G. Carlier (dir.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (p. 227-239). Montpellier : AFRAPS.
- Amade-Escot, C. et Brière-Guenoun, F. (2014). Questionner le curriculum en éducation physique et sportive : quelle dynamique en contexte ? Quelle autonomie, *Questions Vives*, 22, p. 1-8.
- Audigier, F., Crahay, M. et Dolz, J. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles : De Boeck, Raisons éducatives.
- Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*, Bruxelles : De Boeck.

- Austin, J. L. (1970). *Quand dire c'est faire*, Paris : Seuil.
- Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris : Larousse.
- Authier-Revuz, J. (2004). La représentation du discours autre : un champ multiplement hétérogène. Dans J.-M. Lopez-Munoz, S. Marnette et L. Rosier (dir.), *Le discours rapporté dans tous ses états : question de frontières* (p. 35-53), Paris : L'Harmattan.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF.
- Benveniste, E. (1966), *Problèmes de linguistique générale I*, Paris : Gallimard.
- Benveniste, E. (1974), *Problèmes de linguistique générale II*, Paris : Gallimard.
- Bisault, J. (2011). *Contribution à l'élaboration curriculaire d'une éducation scientifique à l'école primaire : modélisation des moments scolaires à visée scientifique*. Mémoire d'Habilitation à diriger des recherches, ENS Cachan, Cachan.
- Buléa, E. (2017). La relation de soin dans son contexte : un jeu de miroirs. Dans K. Ploog, S. Mariani-Rousset, S. Equoy Hutin (dir.), *Emmêler et démembrer la parole. Approche pluridisciplinaire de la relation de soin* (p. 9-17), Besançon : PUFC.
- Boutet, J. (2001). La part langagière du travail : bilan et évolution. *Langage et Société*, 98, p. 17-42.
- Bride, J., Loizon, D., Aoki, S. et Wallian, N. (2013). L'interprétation croisée d'une pratique de karaté : le conflit des fondations France/Japon. Dans N. Wallian, M.-P. Poggi et A. Chauvin-Vileno (dir.), *Action, interaction, intervention : à la croisée du langage et des savoirs* (p. 201-222), Bern : Peter Lang.
- Brière, F. (2014). *Instruire les gestes didactiques de métier. Contribution à un programme de recherche en didactique comparée à partir d'études menées en éducation physique et sportive*, Mémoire d'Habilitation à diriger des recherches, université de Toulouse, Toulouse.
- 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*, 2, p. 275-302.
- Bronckart, J. P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bucheton, D. (2006). Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser-parler-apprendre. *Langage et Pratiques*, 37, p. 29-39.
- 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. *Éducation et didactique*, 3, p. 29-48.
- Bulea, E. et Bronckart, J. P. (2014). Dynamique du langage et dynamique de l'activité sportive. Dans N. Wallian, M. P. Poggi, A. Chauvin-Vileno (dir.), *Action, interaction, intervention : à la croisée du langage, de la pratique et des savoirs* (p. 5-12). Berne : Peter Lang.
- Burger, M. (2004). La gestion des activités : pratiques sociales, rôles interactionnels et actes de discours. *Cahiers de Linguistique Française*, 26, p. 177-196.
- Cicurel, F. et Blondel, E. (1996). Avant-Propos. *Les Carnets du Cediscor*, 4, p. 9-15.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 1, p. 73-112.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. Dans J. M. Baudoin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 255-278). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ? *Travailler*, 4, p. 7-42.
- Coquidé, M., Fortin, C. et Lason, C. (2013). D'un curriculum auto-prescrit à des curriculums co-produits : le cas de l'enseignement intégré de science et technologie au collège. *Spirale*, 52, p. 9-33.
- Crindal, A. et Andrieu, B. (2003). *Changements de points de vue, de rôles et de postures dans les nouveaux dispositifs d'enseignement*. Communication présentée à la 7^e Biennale de l'éducation et de la formation. Lyon, France.
- Dolz, J., Jacquin, M. et Schneuwly, B. (2006). Le curriculum enseigné en classe de français au secondaire : une approche à travers des objets enseignés. Dans F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 143-164). Bruxelles : De Boeck.
- Filliettaz, L. (2004). Le virage actionnel des modèles du discours à l'épreuve des interactions de service. *Langage et société*, 107, p. 31-54.
- Filliettaz L. et Bronckart J.-P. (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Louvain la Neuve : Peeters.
- Flahault, F. (1978). *La parole intermédiaire*, Paris : Seuil.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*, Paris : Minuit.
- Grosstephan, V. et Brau-Antony, S. (2009). Le processus d'incorporation par des enseignants d'EPS de savoirs issus de la recherche. Exemple d'un dispositif de formation continue de type collaboratif associant un chercheur et des enseignants. *eJRIEPS*, 16, p. 22-37.
- Grosstephan, V. (2010). *Développement professionnel d'enseignants d'EPS : processus et effets dans le cadre d'un dispositif de formation continue associant praticiens et chercheur*. Thèse de doctorat, IUUFM Champagne-Ardenne, Reims.
- Guernier, M.-C., Durand-Guerrier, V. et Sautot, J.-P. (2005). *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Gundem B. B. et Hopmann S. (1998). *Didaktik and/or curriculum: An International dialogue*, New York : Peter Lang.
- Hersant, M. (2004). Caractérisation d'une pratique d'enseignement, le cours dialogué. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 4, p. 241-258.
- Ishikawa, F. (2008). La description des apprenants dans et par les activités de reformulation par l'enseignant

- en classe de langue. Dans M. Schuwer, M. C. Le Bot et É. Richard (dir.), *Pragmatique de la reformulation* (p. 241-251). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2001). Observer l'activité langagière des élèves en sciences. *Aster*, 30, p. 173-196.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? *Pratiques*, 149-150, p. 112-128.
- Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle, rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 56, p. 135-155.
- Klette, K. (2007). Trends in Research on Teaching and Learning in Schools: didactics meets classroom studies. *European Educational Research Journal*, 6, p. 147-161.
- Lahire, B. (1994). L'inscription sociale des dispositions métalangagières. *Repères*, 9, p. 15-27.
- Le Bas, A., Lebouvier, B., et Ouitre, F. (2013). L'évaluation et le développement des compétences dans la formation des enseignants. *Travail et apprentissages*, 11, p. 65-86.
- Lebeaume, J. (2011). L'éducation technologique au collège : un enseignement pour questionner la refondation du curriculum et les réorientations des disciplines. *Éducation et didactique*, 5,2, p. 7-22.
- Lémonie, Y., Gouju, J.-L. et David, B. (2007). L'interaction didactique comme construction d'un espace partagé. Le cas de l'enseignement de la natation sportive en EPS. *eJRIEPS*, 11, p. 89-105.
- Lenoir, Y. (2014). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 1, p. 9-29.
- Leutenegger, F. (2014). Didactique et/ou didactiques ? Des épistémologies et des postures, des approches et des méthodes. *Éducation et didactique*, 8, p. 77-83.
- Leutenegger, F., Amade-Escot, C. et Schubauer-Leoni, M.-L. (2014). *Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants : Questions de didactique comparée*, Besançon : PUFC, Collection Didactiques.
- Ligozat, F., Coquidé, M., Marlot, C., Verscheure, I. et Sensevy, G. (2014). Didactiques et/ou didactique. Poursuivre le travail de problématisation. *Éducation et didactique*, 8, p. 101-115.
- Maingueneau D. et Boutet J. (2005). Approches interdisciplinaires des pratiques langagières et discursives. *Langage et société*, 114, p. 15-47.
- Marlot, C. (2008). *Caractérisation des transactions didactiques : deux études de cas en Découverte du monde vivant au cycle 2 de l'école élémentaire*. Thèse de doctorat, Université européenne de Bretagne, Rennes 2.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*, Berne : Peter Lang.
- Martinand, J.-L. (2012). *Éducation au développement durable et didactique du curriculum*. Conférence présentée au colloque de l'AFIRSE, Lisbonne, Portugal.
- Martinand, J.-L. (2014). Didactique des sciences et techniques, didactique du curriculum. *Éducation et Didactique*, 8, p. 65-76.
- Marton, F., Runesson, U. et Tsui, A. (2004). The space for learning. Dans F. Marton et A. Tsui (dir.), *Classroom discourse and the space for learning* (p. 3-40). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Meizoz, J. (2007). *Postures littéraires. Mises en scène modernes de l'auteur*, Genève, Slatkine Éditions.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L. et Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*, 141, p. 5-16.
- Penloup, M.-C., Chabannois, M. et Joannidès, R. (2011). La posture : effet de mode ou concept pour la didactique du français ? Dans Y. Reuter et B. Daunay (dir.), *Les Concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 151-174). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Perez-Roux, T. (2012). *La professionnalité enseignante. Modalités de construction en formation*, Rennes : PUR.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris : ESF.
- Rabatel, A. (2004a). *Interactions orales en contexte didactique. Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s')apprendre*, Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Rabatel, A. (2004b). L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques. *Langages*, 156, p. 3-17.
- Rabatel, A. (2005). La part de l'énonciateur dans la construction interactionnelle des points de vue. *Marges linguistiques*, 9, p. 115-136.
- Schubauer-Léoni, M. L. (2005). Dans G. Sensevy (2003-2005). *Contextes sociaux des apprentissages. Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité : la lecture et les mathématiques au CP*. Programme incitatif de recherche en éducation et formation (PIREF).
- Schubauer-Leoni, M. L. et Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. Dans F. Leutenegger et M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 227-251). Bruxelles : De Boeck.
- Searle, J. (1972). *Les actes de langage*, Paris : Hermann.
- Sensevy, G. (2007). Préface. Dans M.-C. Guernier, V. Durand-Guerrier et J.-P. Sautot (dir.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes : PUR.
- Sensevy, G. et Quilio, S. (2002). Les discours du professeur : vers une pragmatique didactique. *Revue française de pédagogie*, 141, p. 47-56.
- Vial, M. (2001). Évaluation et régulation. Dans G. Figari, M. Achouche et V. Barthélémy (dir.), *L'activité évaluative : nouvelles problématiques, nouvelles pratiques* (p. 68-78). Bruxelles : De Boeck.

- Vion, R. (1995). La gestion pluridimensionnelle du dialogue. *Cahiers de linguistique française*, 17, p. 179-203.
- Vion, R. (1996). L'analyse des interactions verbales. *Les Carnets du Cediscor*, 4, p. 19-32.
- Wallian, N., Poggi, M. P. et Chauvin-Vileno, A. (2014). *Action, interaction, intervention : à la croisée du langage, de la pratique et des savoirs*, Berne : Peter Lang.