Les déterminants de l'activité didactique du professeur débutant en éducation physique et sportive

Didactical activity determinants of the beginning teacher in physical education

Fabienne Brière-Guenoun

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9935>

DOI : 10.4000/ree.9935

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Fabienne Brière-Guenoun, « Les déterminants de l'activité didactique du professeur débutant en éducation physique et sportive », *Recherches en éducation* [En ligne], HS9 | 2016, mis en ligne le 01 novembre 2016, consulté le 25 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9935> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9935>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les déterminants de l'activité didactique du professeur débutant en éducation physique et sportive

Fabienne Brière-Guenoun¹

Résumé

Notre recherche s'attache à décrire et comprendre les façons dont deux enseignants stagiaires d'éducation physique et sportive conduisent l'avancée des savoirs dans la classe afin de saisir les déterminants de leur activité didactique. En référence aux études de l'action conjointe en didactique, l'épistémologie pratique des deux enseignants stagiaires relève d'une imbrication singulière et évolutive de théories sur l'enseignement, sur l'activité physique enseignée, sur l'apprentissage et de référents personnels. Elle s'enracine dans un double rapport à la formation initiale et aux prescriptions officielles, et se reconfigure sous l'influence de déterminants contextuels qui orientent finalement la construction de leur rapport au métier.

S'inscrivant dans un processus dynamique lié aux expériences pratiques et de formation (Jorro & De Ketele, 2011), l'insertion professionnelle des enseignants représente un moment charnière dans l'acquisition de savoirs et compétences spécifiques au métier (Mukamurera et al., 2013). De manière générale, c'est en prenant appui sur les prescriptions officielles (les dimensions impersonnelles du métier) que le novice s'approprie progressivement les dimensions personnelles, interpersonnelles et transpersonnelles – liées à l'histoire collective – du métier (Clot, 2013). Aussi les façons dont l'enseignant fait vivre les savoirs dans sa classe résultent-elles d'une reconfiguration singulière des prescrits institutionnels, qui traduit son « épistémologie pratique » (Sensevy, 2007). Désignant une « théorie plus ou moins implicite de la connaissance (des savoirs enseignés), de son sens, de son usage, des relations que telle connaissance entretient avec les autres » (Sensevy, 2007, p.37), l'épistémologie pratique du professeur dépend de contraintes subjectives, institutionnelles et culturelles.

L'enjeu de cette recherche est de comprendre les processus en jeu dans la construction du rapport au métier de deux enseignants stagiaires en éducation physique et sportive (EPS) et ce qui les détermine à partir de l'analyse de leur activité didactique en classe. Nous souhaitons identifier les façons dont chacun d'entre eux, au cours de l'année de stage² choisit, agence et co-construit avec les élèves les objets de savoirs dans les dispositifs mis à l'étude afin de mettre en évidence les déterminants subjectifs, épistémiques, institutionnels et culturels qui orientent leur entrée dans le métier.

1. Cadre théorique

Afin de mettre en évidence les déterminants de l'activité didactique de l'enseignant débutant nous cherchons à articuler l'analyse des modalités de co-construction des savoirs, selon les orientations développées dans les approches didactiques comparatistes, et l'analyse des potentialités de développement du pouvoir d'agir des enseignants en référence aux approches développées en ergonomie et particulièrement en clinique de l'activité (Amigues, 2009 ; Félix & Saujat, 2008).

¹ Maître de conférences Habilité à Diriger des Recherches en sciences de l'éducation, Laboratoire Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation (ADEF), ESPE, Université Aix-Marseille.

² Correspondant à la première année d'enseignement en responsabilité.

■ **Les modalités de co-construction des savoirs**

Comprendre l'activité didactique des enseignants, c'est s'intéresser aux manières dont ils dirigent l'étude dans la classe. Les processus d'étude sont rattachés au projet d'une personne, d'une institution de faire quelque chose afin d'apprendre quelque chose (« savoir ») ou d'apprendre à faire quelque chose (« savoir-faire ») (Chevallard, 1999). Cette définition de l'étude interroge le sens de savoirs enseignés du point de vue de leur pertinence sociale et culturelle en lien avec les œuvres de la société auxquelles ils se réfèrent mais également les modalités de leur co-construction *in situ* (Schubauer-Leoni et al., 2007). Autrement dit, il s'agit de questionner le choix des références culturelles enseignées (transposition didactique externe) et les façons dont elles se reconstruisent en classe (transposition didactique interne) selon une démarche ascendante (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005). Cette dernière consiste à décrire et comprendre les pratiques effectives à la lumière d'une analyse épistémologique des savoirs étudiés (Schubauer-Leoni, 2008).

Selon la théorie de l'action conjointe en didactique, les actions du professeur et des élèves se déterminent mutuellement lors de tâches coopératives en vue d'établir une référence commune dans la classe à propos des enjeux de savoir (Schubauer-Leoni, 2008 ; Sensevy & Mercier, 2007). Dans ce cadre, les analyseurs de l'action conjointe se focalisent sur la compréhension des manières dont s'articulent les actions du professeur et des élèves pour mener à bien ce projet d'étude. Ils ont pour fonction d'identifier l'agencement du milieu didactique (mésogenèse) et le partage des responsabilités entre acteurs (topogenèse) en fonction des différentes temporalités caractérisant l'étude (chronogenèse) – la tâche, la leçon, le cycle, voire l'année scolaire. Ils permettent ainsi de rendre compte de l'évolution des contenus d'enseignement sélectionnés par l'enseignant et des modalités de leur mise en œuvre en classe. Par conséquent, ces descripteurs orientent l'analyse du curriculum en actes tel qu'il est initié dans le jeu des acteurs (Brière-Guenoun et al., 2014) sans perdre de vue le lien des enjeux de savoirs avec les pratiques sociales de référence et les prescriptions.

Ainsi, pour comprendre l'activité didactique des enseignants débutants, nous nous intéressons non seulement aux objets de savoirs, à leur agencement temporel et à leur partage mais également aux raisons d'être des œuvres auxquelles ils se rattachent. Parce que l'option didactique retenue confère aux préconstruits socio-historiques un caractère déterminant dans l'étude des interactions didactiques – conformément aux fondements de l'interactionnisme social issus des travaux de Leontiev et Vygotski (Bronckart, 2005 ; Moro & Rickenmann, 2004) – nous considérons comme centrale l'analyse des déterminants épistémiques.

■ **Déterminants épistémiques, institutionnels et culturels**

Dans le prolongement de ces analyses enracinées dans l'action effective, nous accédons au « réel de l'activité » (didactique) de l'enseignant, c'est-à-dire à « ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir » (Clot, 1999, p.119), et au-delà aux façons dont il définit et (re)configure les savoirs qu'il met à l'étude. Issu des études de l'action conjointe en didactique³, le concept d'« épistémologie pratique du professeur » permet de centrer l'analyse sur les savoirs que mobilise le professeur dans l'interaction didactique et sur leurs « raisons pratiques » (Amade-Escot, 2013). Il traduit le caractère éminemment expérientiel et acté des savoirs à l'œuvre dans l'activité du professeur (Brière-Guenoun, 2014). Désignant une théorie spontanée, plus ou moins implicite et stabilisée de et dans la pratique, l'épistémologie pratique du professeur ne préexiste pas nécessairement à la situation dont elle provient et qu'elle oriente (Marlot & Toullec-Théry, 2011). Elle reflète les manières dont l'enseignant prélève des indices sur l'activité des élèves et les exploite (ou non) pour faire jouer le jeu didactique en fonction de ses propres cadres d'analyse. Constituant l'arrière-plan des régulations on-line (Amade-Escot, 2013), elle est considérée comme un déterminant de l'action didactique de type épistémique (Sensevy, 2007).

³ Et s'inscrivant dans le prolongement du concept d'épistémologie des professeurs de Brousseau (1986).

Pour Gérard Sensevy (2007, p.37), l'épistémologie pratique du professeur actualise les déterminants relevant de dimensions institutionnelles (liées au caractère adressé de l'activité) et épistémologiques⁴. Elle traduit la circularité entre l'expérience *stricto sensu* de l'enseignant et les référents théoriques qu'il mobilise ou (re)construit dans l'action conjointe en lien avec les références culturelles ou les prescriptions institutionnelles. Parce que ce concept souligne l'importance du contexte dans la dynamique des rapports aux savoirs façonnés au fil de l'expérience tout en pointant leur enracinement dans l'histoire institutionnelle de l'enseignant (Amade-Escot, 2013), il nous paraît particulièrement pertinent pour comprendre ce qui détermine l'activité didactique du professeur débutant. L'épistémologie pratique occupe, selon nous, un statut intermédiaire entre les actions effectives et les déterminants de type subjectif, institutionnel et culturel ou pour le dire autrement entre le genre et le style de l'enseignant (Clot & Faïta, 2000). C'est la raison pour laquelle nous lui accordons une place privilégiée dans nos analyses, en mettant en avant les déterminants épistémiques à partir desquels sont inférés les déterminants subjectifs, institutionnels et culturels⁵. En conséquence, nous différencions trois types de déterminants considérés comme un système de contraintes intériorisées et de dispositions incorporées influençant la situation d'enseignement (Poggi & Brière-Guenoun, 2014) : a) les déterminants épistémiques (que nous rattachons à l'épistémologie pratique) ; b) les déterminants subjectifs dépendant des expériences passées et présentes du professeur, liées à sa formation et à son appartenance à diverses institutions telles que le système scolaire, l'(es) établissement(s) d'exercice, la formation, les clubs sportifs, etc. ; et c) les déterminants institutionnels, renvoyant aux prescriptions institutionnelles (les projets d'EPS, d'établissement, les programmes de la discipline, les réformes scolaires) et culturels (les formes de pratiques sociales développées en dehors de la sphère scolaire, les modèles culturels implicitement à l'œuvre dans les tâches proposées).

Au regard de notre préoccupation de comprendre et d'expliquer l'activité didactique du professeur débutant, l'ensemble de ces déterminants, dont certaines dimensions sont invisibles, reflète le rapport au métier du professeur (Brière-Guenoun, 2014).

■ **Problématique : de la co-construction des savoirs en classe aux déterminants de l'activité didactique du professeur**

Notre recherche s'attache à décrire les façons dont deux enseignants stagiaires (ES) d'EPS conduisent l'avancée des savoirs dans la classe afin de saisir les déterminants de leur activité didactique. La perspective comparatiste dans laquelle s'inscrit cette recherche vise à identifier d'éventuelles régularités relatives à la stratégie d'enseignement du professeur débutant en EPS dans la perspective d'expliquer comment il construit son rapport au métier. L'analyse des contenus d'enseignement mis à l'étude dans un contexte spécifique (leçons, séquences) s'avère nécessaire pour comprendre la stratégie d'enseignement du professeur auxquels elle est indexée sans pour autant constituer l'enjeu de la comparaison.

La démarche permettant de rendre compte puis de comparer les manières dont les deux ES conduisent l'étude des élèves au cours de la leçon procède de deux étapes : a) l'identification des objets de savoirs mis à l'étude par le professeur, des processus de construction du milieu didactique et du rôle des élèves au fil du temps, réalisée en croisant deux échelles d'analyse, méso-didactique et micro-didactique ; et b) la caractérisation de l'épistémologie pratique du professeur en lien avec les déterminants de l'action didactique d'ordre subjectif, institutionnel et culturel.

⁴ Sensevy (2007) distingue les conceptions épistémologiques, qui relèvent de la théorie de ce qu'est le savoir dans une institution donnée et les conceptions épistémiques, qui relèvent des savoirs eux-mêmes dans une institution donnée, distinction qui rejoint celles établies par Chevallard entre rapports au savoir personnel, officiel et institutionnel.

⁵ A la différence de Roland Goigoux (2007) qui différencie les déterminants « Institution », « Personnel » (caractéristiques de l'enseignant) et « Public » (caractéristiques des élèves).

2. Méthodologie

La démarche adoptée s'inspire de l'« approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire » (Leutenegger, 2009). Elle repose sur une analyse ascendante de la transposition didactique (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005) croisant les points de vue (intrinsèque et extrinsèque) et les jeux d'échelles (micro-didactique, méso-didactique et macroscopique).

■ Contexte et dispositif méthodologique

Deux enseignants stagiaires, Grégoire et Valentine⁶, ont participé à cette étude durant leur année de stage. Grégoire enseigne en lycée général et technologique et a choisi d'être observé avec une classe de première scientifique. Valentine a choisi d'être observée avec une classe de troisième de découverte professionnelle (DP6) de lycée professionnel. Le dispositif méthodologique repose sur des données d'enregistrements filmés concernant des leçons réalisées par chaque ES à différents moments de l'année⁷, des entretiens de type auto-confrontation menés après chaque leçon filmée, ainsi que sur un entretien *ante* et un entretien *post*-recueil effectués respectivement en début et en fin d'année. Dans le cadre de cet article, nous nous focalisons sur une leçon de début de cycle représentative des stratégies d'enseignement de chaque ES⁸ dans une activité physique sportive et artistique (APSA) dont il se considère spécialiste⁹.

■ Chronologie des analyses et traitement des données

La chronologie des analyses des différents corpus est rapportée dans la figure 1.

Figure 1 - Modélisation des jeux d'échelles et des corpus

Dans un premier temps sont analysées les données des enregistrements audiovisuels qui suivent les déplacements de l'ES au cours de la leçon. Ces données filmées permettent d'établir le synopsis de la leçon qui renseigne à l'échelle méso-didactique le découpage temporel des tâches au fil de la leçon, en mettant en évidence les objets de savoir enjeux de ces dispositifs, leur évolution au cours du temps et les places respectives du professeur et des élèves.

⁶ Afin de préserver l'anonymat, les prénoms attribués aux enseignants sont fictifs.

⁷ Grégoire a été observé dans des cycles d'escalade et de volley-ball. Valentine a été observée dans des cycles de danse, de course d'orientation et de basket-ball.

⁸ Les stratégies déployées par l'enseignant en début de cycle révèlent particulièrement les manières dont il choisit de faire entrer les élèves dans les apprentissages.

⁹ Le volley-ball pour Grégoire, la danse pour Valentine.

Ils donnent également lieu à un traitement plus fin des actions respectives du professeur et des élèves. Cette analyse micro-didactique prend appui sur des séquences jugées significatives¹⁰ des modalités interactives de construction des savoirs. Dans l'intention de caractériser les stratégies déployées par le professeur pour conduire l'étude des élèves *in situ*, nous nous intéressons particulièrement aux phases d'institutionnalisation du savoir ainsi qu'aux modalités de régulation du professeur. Nous convoquons également les données d'entretiens *post*-leçon, menés à la manière des auto-confrontations telles que réalisées en clinique de l'activité (Clot & Faïta, 2000). Ces entretiens visent à mettre au jour des conflits d'activités ou dilemmes de travail (Clot, 1999) révélant le réel de l'activité du professeur. Basés sur différentes séquences filmées (retenues par le chercheur) typiques des moments clés de la leçon, ils respectent un guide de relance souple, centré sur les préoccupations et interprétations de l'enseignant émergeant au fil de l'entretien relativement aux dispositifs (mis à l'étude, envisagés, voire évacués) et aux réaménagements du milieu didactique (opérés ou envisagés).

Dans un dernier temps, les indices prélevés dans les entretiens semi-dirigés *ante* et *post*-recueil, afférents au point de vue intrinsèque, visent à compléter, confirmer ou infirmer les interprétations précédentes. L'entretien *ante* révèle les différents éléments du contexte tels qu'analysés par l'ES (relativement aux caractéristiques des élèves, de l'établissement, de la programmation annuelle, etc.), ses intentions didactiques pour le cycle et son projet d'enseignement pour la classe. L'entretien *post*-recueil se centre sur ce qui fait sens pour lui dans son métier et permet donc de documenter, à l'échelle macroscopique, les façons dont il s'approprie les prescriptions et les dimensions du métier.

Finalement, notre démarche consiste à inférer les déterminants de l'activité didactique des ES à partir de l'identification des savoirs reconstruits dans la classe, projetés (relevant des intentions didactiques) et /ou évacués caractérisant le réel de leur activité (Clot, 1999).

3. Résultats

Pour chacun des ES, nous mettrons en évidence la dynamique des objets mis à l'étude au fil de la leçon observée (échelle méso-didactique) puis les modalités spécifiques de conduite de l'étude (échelle micro-didactique) afin de mettre en évidence leur épistémologie pratique. Enfin, nous procéderons à l'analyse comparative des déterminants de l'activité didactique des deux ES.

■ L'activité didactique de Grégoire

● L'évolution des objets de savoirs mis à l'étude

Le cycle dont est tirée la leçon de volley-ball retenue (leçon 3), est orienté vers l'atteinte de la compétence des programmes « mettre en œuvre une organisation collective qui permet une attaque placée ou accélérée » et « des montées de balles régulièrement exploitables en zone avant ». La leçon 3 marque l'introduction d'un objectif qui sera poursuivi durant les leçons 3 et 4 : « marquer intentionnellement en plaçant la balle ou en smashant ». Elle se structure autour de quatre types de tâches (figure 2) : a) un échauffement spécifique visant l'appropriation de techniques gestuelles référées aux repères spatio-temporels ; b) une situation problème¹¹ relative à la construction de l'attaque smashé ; c) une tâche centrée sur les objets de savoir mis en problèmes dans la tâche précédente, notamment la coordination des actions motrices entre réceptionneur, passeur et smasheur, le positionnement du passeur et du smasheur par rapport à la balle ; et d) la situation de référence du cycle¹² (jeu 4 contre 4).

¹⁰ Nommés encore événements remarquables, ils sont « considérés comme des moments cruciaux et emblématiques de la séance, relativement au questionnement de recherche » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p.246).

¹¹ Terme employé par Grégoire dans l'entretien *post*-leçon et au cours de la présentation de la tâche avec les élèves.

¹² Terme employé par Grégoire dans l'entretien *post*-leçon.

Figure 2 - Synopsis de la leçon 3 de volley-ball

L'évolution des objets de savoir au cours de la leçon respecte deux principes : l'introduction dissociée puis coordonnée des actions impliquées dans l'attaque smashée (liées aux rôles de receveur, passeur, smasheur) et la complexification du contexte de réalisation des actions (jeu sans puis avec filet, jeu sans puis avec opposition). L'agencement du milieu didactique repose sur un enchaînement de dispositifs intégrant progressivement le filet puis l'opposition et sollicitant l'analyse réflexive des élèves à travers une démarche qualifiée par Grégoire de « *résolution de problèmes* »¹³. Cette démarche est soutenue par la systématisation pour chaque tâche par différents temps concernant respectivement la définition des critères de réalisation, les régulations individuelles et l'institutionnalisation des comportements attendus en lien avec les problèmes rencontrés par les élèves. Sur le plan topogénétique, les modalités de partage des responsabilités entre professeur et élèves sont liées à la volonté de l'ES d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages tout en s'assurant de leur compréhension grâce à la verbalisation (entretien *post-leçon*).

- *L'aide à l'étude marquée par des régulations verbales différenciées*

L'évènement remarquable retenu concerne les régulations opérées dans la tâche 2 et destinées à faire émerger les conditions de réalisation du smash, c'est-à-dire une frappe rapide de l'avant-bras, la balle étant frappée de haut en bas, légèrement en avant, au-dessus de soi, ce qui suppose une lecture anticipée de la trajectoire de balle renvoyée par le passeur. Lorsqu'il se déplace de groupe en groupe, l'ES intervient verbalement, en commentant ponctuellement les réalisations des élèves ou en les questionnant sur les repères spatio-temporels, notamment le moment de passe, la course d'élan et l'impulsion. Mais face aux difficultés récurrentes de certains groupes, il est parfois amené à intervenir sur d'autres éléments, comme dans l'extrait restitué ci-dessous, où ses régulations verbales portent sur les modalités de réalisation de la

¹³ Ce terme est celui employé par Grégoire.

réception relatives aux repères visuels sur la trajectoire du ballon ou au choix du type d'intervention sur la balle (passe, manchette) :

G [à Julien qui n'a pas réussi à réceptionner la balle] : *Tu l'as prise ici* [montre le bras]. *Si la balle elle arrive là* [montre la hauteur du front], *pourquoi tu ne la prends pas en passe haute ?*

Julien : *Je ne sais pas !*

G : *Et si tu as le temps, tu la prends en passe haute !*

Julien : *J'arrive pas à voir !*

G : *Le temps que tu analyses la trajectoire, le ballon il est là* [montre la hauteur du bassin]

Julien refait une tentative de réception qui échoue dans le filet.

G : *Panique pas quand le ballon arrive ! Là, tu as fait ça* [montre un geste rapide du haut vers le bas], *faut que tu analyses plus rapidement par rapport à toi. Lecture de trajectoire plus tôt !* [montre les yeux].

Grégoire revient dans l'entretien *post* sur le décalage entre ses intentions didactiques – relatives au smash – et le contenu de ses interventions : « *Je pensais que c'était un problème technique au départ, mais là je m'aperçois que c'est plus un problème de lecture de trajectoire [...] Après bon, il isole, en fait il résout ce problème-là mais il fait pas le problème qui est demandé ensuite d'aller smasher* ». Effectivement, cette difficulté à décrypter immédiatement les problèmes des élèves, que l'on peut interpréter au regard de son manque d'expérience, l'amène à suspendre momentanément la poursuite des enjeux de savoirs prévus.

L'extrait révèle aussi que son intervention sur le milieu didactique, exclusivement sous forme de régulations verbales, s'avère peu économique et l'empêche certainement d'ajuster la tâche aux difficultés des élèves. En effet, comme il le dit lui-même dans l'entretien, il aurait pu « *faire des groupes de niveaux pour que les élèves travaillent de façon spécifique leurs problèmes* ». L'on peut également se questionner sur le fait qu'il n'ait pas cherché à réaménager le milieu didactique en jouant sur le dispositif spatio-temporel ou sur les modalités d'intervention sur le ballon, comme il l'avait fait au cours de l'échauffement : face aux difficultés de Sabrina pour réaliser une passe, il lui avait alors permis de faire un « *léger collé ou un léger bloqué* », considérant cet aménagement comme « *une étape pour aller vers la passe haute* » (entretien *post*-leçon). De manière générale, l'analyse qu'il fait de son intervention traduit les compromis qu'il effectue entre la poursuite de son objectif de leçon et les modalités de différenciation mises en place pour que tous les élèves puissent réussir.

Ainsi, les régulations de l'ES, exclusivement de type verbal, ne sont que partiellement adéquates à la poursuite des enjeux de savoir en raison de sa volonté de différenciation des apprentissages en fonction des problèmes qu'il détecte chez les élèves dans l'action conjointe.

- *Une démarche de problématisation soutenue par des temps d'institutionnalisation*

Si l'on a pu repérer un décalage entre les intentions préalables de l'ES et l'objet de ses régulations, sa démarche d'enseignement n'en demeure pas moins soutenue par de nombreuses phases d'institutionnalisation. La fréquence de ces moments traduit sa stratégie d'enseignement qui vise à « contextualiser, décontextualiser, recontextualiser les apprentissages » (entretien *post*-leçon). Préconisée en formation initiale¹⁴, sa démarche consiste à « *isoler les problèmes qu'ils [les élèves] ont rencontrés* » avant de réintégrer les réponses élaborées dans le « *contexte du jeu* » (entretien *post*-leçon). Autrement dit, l'ES cherche à favoriser chez les élèves la mise à distance de l'action, par une démarche que l'on pourrait qualifier de problématisation. Cette dernière s'actualise de façon très spécifique en EPS où le projet d'agir dirige les modalités de « construction et partage de significations » à partir de l'expérience vécue (Lebouvier, 2015). Relayée dans la leçon observée par les processus réflexifs et langagiers dans les moments d'institutionnalisation, elle suppose que les élèves prennent à leur charge la résolution du problème (topogénèse). L'extrait retenu illustre particulièrement

¹⁴ Il explique dans l'entretien *ante* que cette démarche a été largement développée au cours de sa formation initiale.

comment l'ES conduit ce temps de verbalisation collective, qui vise à instituer les enjeux de savoir ayant fait l'objet de la tâche 2 :

G : *Selon vous, quels sont les problèmes rencontrés ?*

Arthur : *Au niveau du passeur !*

G : *Au niveau du passeur.*

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

Rémi : *La prise d'élan !*

G : *La prise d'élan ?*

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

Cassandra : *Le timing !*

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

Julien : *On n'est pas coordonné !*

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

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

Puis l'ES définit la tâche 3 [en utilisant le schéma du tableau réalisé en début de leçon].

Dans cet extrait significatif, Grégoire questionne les élèves et prend appui sur leurs réponses pour institutionnaliser les savoirs correspondant aux repères spatio-temporels impliqués dans la réalisation du smash.

Dans l'entretien *post-leçon*, il explicite sa démarche – qui vise à faire construire le problème par les élèves – tout en interrogeant son efficacité :

« Alors dans un premier temps, là je décontextualise du jeu puisque là y' a plus vraiment de réel jeu [...] C'est pour isoler le problème et qu'ils automatisent en gros avec une certaine répétition le geste [...] pour trouver personnellement sa course d'élan, analyser soi-même à quel moment partir, diagnostiquer la passe, etc. Pour pouvoir envisager en match ce qui a été décontextualisé. Mais malheureusement, on s'aperçoit qu'en match on retrouve très peu ce qu'on a décontextualisé ».

L'entretien révèle également le rôle qu'il accorde aux moments de verbalisation : *« J'utilise maintenant à chaque fois un bilan de chaque situation. Donc ce qui a été, ce qui n'a pas été, ce qu'ils ont réussi, pas réussi. Je pense que stratégiquement c'est bien pour les lancer sur l'autre exercice »*. Pour autant, il souligne la difficulté qu'il éprouve parfois dans la conduite « efficace » et « synthétique » de ces moments pour ne pas entraver le temps de pratique des élèves. Il en résulte qu'au-delà de ses intentions clairement affichées dans l'entretien, la démarche de problématisation qu'il tente de mettre en œuvre ne s'avère pas totalement aboutie puisque c'est lui qui prend à sa charge la reformulation du problème en fin de moment d'institutionnalisation et en raison des difficultés de réinvestissement lors des phases de jeu ultérieures des solutions formulées.

En résumé, dans cette leçon, les modalités d'intervention de Grégoire reposent sur la mise en place de différents types de tâches (fermées, problème, de référence) articulées à des régulations individualisées et des temps d'institutionnalisation. Elles résultent de compromis entre les modalités de conduite de l'étude (solicitation de la verbalisation, de la compréhension des élèves) et l'avancée (collective mais aussi individuelle) du temps didactique. Répondant à des préoccupations d'étayage et de tissage des apprentissages (Bucheton et al., 2009), elles se caractérisent par la progressivité et la problématisation des apprentissages, que l'on peut rapprocher du troisième « palier de professionnalité » décrit par Alain Le Bas, Bruno Lebouvier et Florian Ouitre (2013), celui d'un enseignant créateur de dispositifs présentant une certaine « problémativité ».

- *L'épistémologie pratique de Grégoire*

Elle rend compte des manières dont sont incorporés les savoirs dans son activité en classe. Elle s'actualise différemment selon son interprétation de l'activité d'apprentissage des élèves et la spécificité des enjeux de savoir.

Dans la leçon étudiée, la chronogenèse repose sur un enchaînement de dispositifs mettant progressivement à l'étude différents objets de savoir liés à la construction d'une attaque smashée. Les façons dont sont partagées les responsabilités lors des transactions didactiques sont totalement articulées à la mise en place des dispositifs d'apprentissage et suivent une logique de construction graduelle de réponses adaptées aux problèmes posées par le jeu. Elles respectent en arrière-plan le projet de classe de l'ES, qui vise l'*autonomie* des élèves et leur *responsabilisation* (entretien *ante*) conformément aux préconisations des programmes¹⁵. Subséquemment, les modalités de conduite de l'étude de Grégoire mettent au premier plan l'acquisition de savoirs techniques et d'une démarche de problématisation (Fabre, 2009 ; Lebouvier, 2015) au service d'un projet d'action (construction collective d'une attaque).

Au-delà, l'épistémologie pratique de Grégoire se caractérise par une conception de l'enseignement qui oscille, selon les situations, entre une orientation techno-centrée (Altet, 1997) tendant à privilégier des savoirs préétablis, définis par l'enseignant et une orientation constructiviste, valorisant la verbalisation, la compréhension et l'activité réflexive des élèves. La cohabitation de ces deux orientations relève de dilemmes inhérents à la nécessité de contrôler l'avancée collective des savoirs au sein de la classe tout en permettant d'individualiser les apprentissages en fonction des élèves.

■ *L'activité didactique de Valentine*

- *L'évolution des objets de savoir mis à l'étude*

La leçon de danse retenue, la leçon 2, s'inscrit dans un cycle qui vise l'atteinte de la compétence des programmes « composer et présenter une chorégraphie collective structurée ». Elle s'organise autour de trois types de tâches (figure 3 ci-après), centrées respectivement sur les déplacements dans l'espace, la concentration et l'expression d'émotions spécifiques (tâche 1), sur la reproduction/mémorisation de gestes dansés (tâche 2) et sur la réalisation d'une mini-chorégraphie collective par groupe de trois ou quatre à partir de gestes choisis par les élèves parmi ceux de la tâche précédente (tâche 3).

La chronogenèse repose sur la mise à l'étude d'enjeux de savoir liés à l'espace scénique, à la gestuelle dansée et à leur réinvestissement dans un travail chorégraphique collectif : « *Je pars de la reproduction de gestes et je leur demande de les transformer* » (entretien *post-leçon*). L'agencement du milieu didactique est subordonné à la gestion de l'espace de travail (lignes, diagonales, espace scénique matérialisé par des plots) et à la mise en place de tâches progressivement complexifiées par l'introduction de variables. Du point de vue topogénétique, Valentine assure la définition des tâches et le contrôle de leur réalisation, elle désigne les conduites attendues mais dévolue aux élèves le choix des gestes et leur agencement dans une chorégraphie collective en fin de leçon.

¹⁵ Elles-mêmes diffusées en formation initiale.

Figure 3 - Synopsis de la leçon 1 de danse

• Des régulations différentielles à double valence motivationnelle et informationnelle

L'analyse de l'ensemble des interactions didactiques met en évidence le double enjeu des régulations verbales individualisées de Valentine : donner des informations sur la réalisation motrice (gestuelle, occupation spatiale) et encourager, rassurer les élèves (« ce n'est pas grave de se tromper ! »). Cette manière d'interagir est en accord avec l'un des axes forts de son projet de classe, celui concernant « l'estime de soi » : « Ce sont des élèves qui ont vécu pas mal d'échecs en collège et j'ai pensé que ce serait bien de leur donner de la confiance en eux » (entretien ante).

L'évènement retenu illustre particulièrement comment l'ES accompagne la démarche de construction du projet chorégraphique dans la tâche 3, dont l'objectif est de mettre en place une partition en musique, basée sur trois gestes associés à des symboles et agencés dans l'espace autour de trois directions matérialisées par des plots. Dans cet extrait, elle intervient auprès d'un groupe de trois élèves après avoir observé leur prestation :

V [à Anthony, qui est sorti de l'espace scénique lors de la prestation] : *Dans quelle direction tu vas ?*

Anthony [montre le plot rouge] : *Là !*

V : *Alors si tu choisis ce plot, il faut que tu le regardes. Si je suis là [se place près du plot rouge], je reste dans l'espace scénique, mais je dois le repérer donc le regarder, d'accord ?*

Anthony : *Oui, mais j'ai regardé Pauline pour savoir si on était bien ensemble !*

V : *D'accord ! Mais ça n'empêche pas de regarder aussi le plot ! Pour les gestes de la partition, pouvez-vous me remontrer ceux que vous avez choisis ?*

Robin démontre un des gestes proposés (un fouetté de jambes).

V : *Anthony, tu me montres aussi ?*

Anthony reprend le geste mais avec une amplitude moindre et sans accompagnement des bras. Puis V fait reprendre par Pauline et Anthony le geste proposé par Robin afin qu'il soit identique.

Cet extrait, très représentatif du mode de régulation de l'ES, traduit sa focalisation sur l'orientation dans l'espace et sur la reproduction du geste, laissant de côté la dimension symbolique pourtant annoncée dans la définition de la tâche. Dans l'entretien *post-leçon*, Valentine explique cette rupture de contrat didactique en lien avec les difficultés de certains élèves à se repérer dans l'espace scénique.

L'on constate également que ses retours verbaux sont adressés de façon différentielle aux élèves, particulièrement selon leur sexe. Si elle valorise les gestuelles qui renvoient à « l'exploit » et sollicitent des « coordinations complexes chez les garçons (*« C'est bien là, tu peux encore accélérer le mouvement »*)», ses retours verbaux sont moins fréquents envers les filles, pour lesquelles elle intervient davantage sur la dimension normative du mouvement (*« tu vas pas assez loin avec le poing »*).

L'analyse des régulations verbales de l'ES révèle ainsi un déplacement des enjeux de savoirs vers le respect des contraintes spatiales au détriment du processus créatif lié au projet chorégraphique ainsi qu'une distribution différentielle de ses interventions.

- *La construction du rôle de spectateur comme outil du processus chorégraphique*

Dans le dernier temps de la leçon, Valentine met en place le rôle de spectateur. Elle questionne ces derniers à l'issue des prestations de chaque groupe sur l'espace scénique, à l'aide de trois indicateurs, la concentration, les directions, la gestuelle, ce qui lui permet d'instituer les enjeux de savoir liés au projet chorégraphique. Au cours de ces moments d'institutionnalisation, on constate que les spectateurs se focalisent sur la réalisation globale du groupe (*« ils en sont pas ensemble »*) et peinent à discerner la qualité des gestes créés par les élèves. Dans l'entretien *post-leçon*, Valentine souligne le décalage entre ses représentations et celles des élèves : Pour elle, le projet expressif relève « *des transformations de la gestuelle, de la personnalisation des gestes* »¹⁶ alors que pour les élèves « *la priorité c'est de faire ensemble parce qu'ils pensent que le beau c'est faire la même chose au même moment* ».

En résumé, les modalités d'interventions de l'ES au cours de cette leçon s'appuient sur des tâches introduisant progressivement les différentes contraintes du projet chorégraphique – particulièrement les composantes gestuelles et spatiales – soutenues par des régulations individualisées, voire différentielles, et par la construction du rôle de spectateur. Elles répondent à une double préoccupation : favoriser l'engagement des élèves dans l'activité et gérer l'avancée du temps didactique en définissant les tâches et en contrôlant leur réalisation (chronogénèse).

- *L'épistémologie pratique de Valentine*

L'épistémologie pratique de Valentine se spécifie en fonction de l'activité enseignée et de son interprétation du rapport au savoir des élèves.

La théorie de l'activité danse sous-tendant son intervention s'appuie sur une forme de pratique qui s'inspire de deux styles de danse : « *Du hip hop, j'utilise uniquement les gestes et la musique, donc les gestes saccadés qui font appel à la coordination et qu'ils se représentent, comme dans les clips, toutes ces choses-là [...], et de la danse contemporaine, tout ce qui est de la transformation des gestes et déplacements dans l'espace scénique* » (entretien *post-leçon*). Dans la leçon étudiée, Valentine met à l'étude des savoirs décontextualisés (la reproduction d'une gestuelle dansée) avant de proposer leur réinvestissement dans une tâche respectant les traits significatifs de la pratique sociale de référence (chorégraphie collective). Elle attache une grande importance aux aspects collaboratifs, tels que mis en pratique dans les rôles sociaux (de chorégraphe et de spectateur) ainsi qu'à la « *mise en projet des élèves dans l'apprentissage* ». Ces aspects représentent un axe fort de son projet de classe (entretien *ante*) tout en renvoyant aux compétences méthodologiques et sociales des programmes. Par ailleurs, les manières dont

¹⁶ Qu'elle a cherché à induire dans la tâche précédente (tâche 2) à l'aide de symboles comme une forme géométrique, une lettre, etc.

elle conduit effectivement l'étude¹⁷ révèlent les stéréotypes et leur fonctionnement associés à des valeurs et des représentations relatives aux élèves en échec. Tout se passe comme si l'enseignante était davantage sensible à l'échec des garçons qu'à celui des filles, celles-ci semblant davantage s'accommoder des choix d'enseignement effectués, tout au moins en apparence.

Au-delà, l'épistémologie pratique de Valentine se caractérise par une conception de l'enseignement qui valorise des formes de pratiques attrayantes et adaptées aux « représentations » supposées des élèves – grâce par exemple au choix des supports musicaux ou à la référence au hip hop – afin de permettre l'engagement et la réussite de tous.

■ **Analyse comparative des déterminants de l'activité didactique des deux ES**

C'est en prenant en compte des indices prélevés pour documenter l'action conjointe mais aussi le discours adressé recueilli en auto-confrontation que nous avons caractérisé l'épistémologie pratique des deux ES, elle-même sous influence de déterminants d'ordre subjectif, institutionnel et culturel. Ces derniers sont également inférés en prenant appui sur les traces issues des entretiens *ante* et *post*-recueil.

- *Une reconfiguration des programmes sous influence de l'analyse de l'activité d'apprentissage des élèves*

Pour les deux enseignants, les programmes de la discipline, en tant que préconstruits institutionnels, représentent un point d'appui important pour choisir les savoirs mis à l'étude dans la classe. Valentine en retient essentiellement les grandes orientations (projet chorégraphique) mais n'hésite pas à définir elle-même ses propres modalités d'entrée dans l'activité danse. Grégoire les considère comme « une aide » : « *Lorsque je travaille par rapport à un objectif de classe, je prends toujours la compétence attendue, [...], je retire les principaux contenus d'enseignement des fiches d'aide, les fiches ressources* » (entretien *post*-recueil).

Mais les façons dont les ES conduisent l'étude des savoirs en classe révèlent également des processus de spécification des programmes liés aux difficultés rencontrées par certains élèves. Ainsi, Grégoire se distancie parfois des prescriptions formalisées dans les programmes pour que tous les élèves puissent réussir : « *Et peut-être que elle [Julie] ira sur une frappe de balle les pieds au sol, stabilisée [...], pour qu'elle puisse acquérir aussi, même si c'est pas la compétence d'une attaque smashée trajectoire descendante¹⁸, au moins une attaque frappée avec une trajectoire tendue et peut-être placée si on y arrive* » (entretien *post*-leçon). De façon similaire, le respect des programmes suscite des dilemmes chez Valentine, qui tente par exemple d'adapter les processus de création chorégraphique aux caractéristiques des élèves (focalisation sur les composantes spatiales versus temporelles et énergétiques).

- *L'influence des référents culturels*

Les modalités de co-construction des savoirs traduisent également l'imprégnation des formes traditionnelles d'enseignement des pratiques sociales de référence, liées à la dissociation des techniques gestuelles au sein des dispositifs d'étude puis à leur association progressive dans une tâche proche de la situation de référence. Cette influence se manifeste à travers la mise en place progressive du filet et de l'opposition (Grégoire en volley-ball) ou l'apprentissage de gestes isolés progressivement intégrés au projet chorégraphique de groupe (Valentine en danse).

L'activité didactique de l'ES actualise également les tensions qu'il lui faut résoudre dans l'action entre le respect des formes de la pratique sociale de référence et son adaptation aux caractéristiques des élèves : « *Donc, là, on va dire, si on est vraiment volleyeur qu'on est vers le*

¹⁷ Comme le révèle l'analyse de ses régulations verbales.

¹⁸ Telle que formalisée dans les programmes.

collé ou vers le bloqué-lancer. Ça, c'est un parti pris mais je me dis que vaut peut-être mieux passer par là plutôt que de bloquer complètement l'élève dans ses relances » (entretien post-leçon). De son côté, Valentine tente de concilier les contraintes d'exercice de son métier et les exigences institutionnelles en prenant appui sur les référents culturels qu'elle juge adaptés aux caractéristiques de ses élèves, comme en témoignent les styles de danse qu'elle utilise : « *Je choisis de m'appuyer sur une culture qu'ils connaissent, la culture du hip hop parce que ça leur permet de s'investir et qu'ils n'ont pas l'angoisse de la page blanche »*.

- *Déterminants subjectifs et appartenances institutionnelles*

Les choix de l'enseignant débutant relèvent aussi de valeurs qu'il considère essentielles. Pour Valentine, la priorité c'est de « *donner envie aux élèves de pratiquer et de comprendre pourquoi il faut pratiquer, comment il faut pratiquer* » tout en leur permettant de réussir. Grégoire demeure quant à lui très attaché à « *l'autonomie* » des élèves et à la création d'une « *dynamique de groupe* » permettant « *l'écoute* », « *le respect d'autrui* » (entretien post-recueil), comme en atteste la démarche de problématisation qu'il tente de mettre en œuvre. Les modalités topogénétiques et mésogénétiques qui résultent de ces choix se traduisent de façon spécifique pour chacun d'entre eux : pour Valentine, il s'agit avant tout d'encourager les élèves autour de formes de pratiques qu'elle juge significatives au regard du « *sens des apprentissages pour ces élèves* » et de régulations différentielles ; la stratégie d'enseignement préconisée par Grégoire prend appui sur la conception de dispositifs évolutifs articulés aux processus réflexifs et langagiers sollicités chez les élèves afin d'amener ces derniers à problématiser leurs apprentissages.

Si les choix des ES procèdent d'une spécification en contexte des savoirs prescrits, ils sont influencés par leurs diverses appartenances institutionnelles, en particulier la formation, les institutions sportives ou associatives rencontrées. Dans l'entretien post-recueil, Valentine explique par exemple que « *petit à petit, les contenus sont devenus son point d'appui principal* », l'amenant à « *utiliser ce qu'elle avait appris en formation pour construire les leçons* ». Grégoire, lui, évoque les façons dont il s'est réapproprié les outils de conception des cycles et leçons diffusés en formation initiale : « *la trame est la même, par contre il a fallu tout construire, que ce soit mes fiches, des fiches à remplir par les élèves, des fiches d'analyse* ». D'une certaine façon, les ES reproduisent, voire adaptent en contexte d'enseignement, les modèles de pratique constructivistes et exploitent les outils véhiculés en formation initiale, relatifs en particulier à la démarche d'apprentissage¹⁹, l'élaboration des projets de cycle ou des tâches d'apprentissage.

Par conséquent, les résultats de cette étude montrent que les deux ES reconfigurent de manière singulière dans l'action conjointe les référents culturels (les pratiques sociales de référence) et les prescrits institutionnels (les programmes) en fonction des façons dont ils interprètent l'activité d'apprentissage des élèves en lien avec leurs appartenances institutionnelles, leur formation initiale et le contexte d'enseignement spécifique (figure 4 ci-après).

4. Discussion conclusive

Les manières dont se co-construisent les savoirs en classe chez les deux ES résultent de dilemmes entre les modalités de conduite de l'étude (solicitation de la verbalisation, des processus collaboratifs et de compréhension des élèves) et l'avancée (collective mais aussi individuelle) du temps didactique.

Ces tensions mettent en évidence que les modalités d'appropriation du métier chez les enseignants débutants relèvent de l'imbrication de dimensions impersonnelles (les prescriptions) et interpersonnelles (liées aux interactions avec les élèves). Elles éclairent le rapport au métier du professeur débutant, qui renvoie à l'ensemble des relations de sens qu'il établit avec son

¹⁹ Comme l'a montré l'analyse du site de Grégoire qui valorise notamment une démarche de « contextulisation décontextualisation des apprentissages » importée de sa formation initiale.

métier dans ses dimensions personnelles, impersonnelles, interpersonnelles et transpersonnelles (au sens de Clot, 2008, 2013). Nos résultats confirment que c'est en lien avec les prescriptions officielles (relayées ici par les programmes de la discipline) que les ES s'approprient progressivement le métier (Clot, 2013). Mais c'est aussi en prenant une certaine distance avec ces pré-construits institutionnels, au regard notamment de l'analyse de l'activité d'apprentissage des élèves et des référents culturels, qu'ils effectuent des choix singuliers et construisent un rapport personnel au métier.

De manière générale, l'analyse des stratégies d'intervention des deux ES questionne les modalités de différenciation qu'ils mettent en œuvre, particulièrement dans leurs régulations, ainsi que leur capacité à décrypter finement et rapidement les réponses des élèves. Leurs propos au cours des entretiens *post-recueil* mettent d'ailleurs en relief la place progressive qu'ils accordent à l'observation, l'interprétation et l'anticipation des conduites effectives des élèves : « *Là maintenant, je m'attendais à leurs réponses, donc j'avais préparé les situations qui permettaient d'y répondre, ce que je ne faisais pas forcément en début d'année* » (Valentine, entretien *post-recueil*) ; « *Au fur et à mesure de l'année je m'attendais aux comportements alors qu'au début je présentais, j'analysais après* » (Grégoire, entretien *post-recueil*). Cette étude témoigne également de l'orientation constructiviste de leur démarche, largement soutenue par l'instauration des temps d'institutionnalisation, même si elle traduit aussi la permanence des formats d'enseignement traditionnels, implicitement à l'œuvre dans les savoirs mis à l'étude.

Finalement, les résultats de cette recherche mettent en lumière le rôle joué par l'expérience *stricto sensu* sur le raisonnement pratique de l'enseignant débutant en lien avec ses buts et son interprétation des situations (Schubauer-Leoni et al., 2007, p.53-54). Ils plaident en faveur de dispositifs de formation associant pratique et réflexivité sur les conditions didactiques nécessaires à la conduite des apprentissages des élèves.

Figure 4 - Imbrication des différents déterminants de l'activité didactique du professeur

Bibliographie

AMADE-ESCOT C. (2013), « L'épistémologie pratique des professeurs et les recherches sur l'intervention. Perspectives pour de futurs dialogues », dans B. Carnel & J. Moniotte (dir.), *Intervention, Recherche et Formation : quels enjeux, quelles transformations ?*, Divion, JULIEN-JOPUB Communication, p.37-58.

AMIGUES R. (2009), « Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité », *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, n°42(2), p.11-24.

BRIÈRE-GUENOUN 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*, Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Toulouse Jean Jaurès.

- BRONCKART J.-P. (2005), *Une introduction aux théories de l'action*, Genève, Carnets des sciences de l'éducation.
- BROUSSEAU G. (1986), « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherche en Didactique des Mathématiques*, n°7/2, p.33-115.
- BUCHETON D. (dir.) (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès.
- CHEVALLARD Y. (1999), « L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique », *Recherche en Didactique des Mathématiques*, n°19/2, p.221-266.
- CHEVALLARD Y. (2007), « Éducation & didactique : une mise en tension essentielle », *Éducation & Didactique*, vol. 1/1, p.9-27.
- CLOT Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CLOT Y. (2013), « Développer le métier : le collectif dans l'individu », dans B. Carnel & J. Moniotte (dir.), *Intervention, Recherche et Formation : quels enjeux, quelles transformations ?*, Divion, JULIEN-JOPUB Communication, p.24-36.
- CLOT Y. & FAÏTA D. (2000), « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n°4, p.7-42.
- FABRE M. (2009), *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, VRIN.
- FELIX C. & SAUJAT F. (2008), « L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et "savoirs méthodologiques" : un double regard didactique et ergonomique », *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n°20, p.125-138.
- JORRO A. & DE KETELE J.-M. (2011), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles, De Boeck.
- LE BAS A., LEBOUVIER B. & OUITRE F. (2013), « L'évaluation et le développement de compétences didactiques dans la formation des enseignants », *Travail et apprentissages*, n°11, p.65-86.
- LEUTENEGGER F. (2009), *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*, Berne, Peter Lang.
- LEBOUVIER B. (2015), « Expérience et problématisation en EPS, une étude en course de relais », *Carrefours de l'éducation*, n°40, p.31-49.
- MARLOT C. & TOULLEC-THERY M. (2011), « Caractérisation didactique des gestes de l'aide ordinaire à l'école élémentaire : une étude comparative de deux cas didactiques limite en mathématiques », *Éducation & didactique*, n°5(3), p.7-32.
- MORO C. & RICKENMANN R. (2004), *Situation éducative et significations*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. « Raisons éducatives ».
- MUKAMURERA J., MARTINEAU S. BOUTHLETTE M. & NDORERAHO J.-P. (2013), « Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs », *Éducation & Formation*, n°e-299, p.13-35.
- POGGI M.-P. & BRIERE-GUENOUN F. (2014), « Ce qui s'enseigne en milieu difficile : tentative d'articulation des approches sociologique et didactique », dans N. Wallian, M.-P. Poggi, & A. Chauvin-Vileno (éds.), *Action, interaction, intervention : à la croisée du langage, de la pratique et des savoirs*, Bern, Peter Lang, p.333-364.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. (2008), « La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève », dans N. Wallian, M.-P. Poggi & M. Musard, *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention par les APSA*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, p.67-86.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. & LEUTENEGGER F. (2002), « Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire », dans F. Leutenegger & M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, Paris/Bruxelles, De Boeck, p.227-251.

SCHUBAUER-LEONI M.-L. & LEUTENEGGER F. (2005), « Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée », *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, n°27(3), p.407-429.

SCHUBAUER-LEONI M.-L., LEUTENEGGER F., LIGOZAT F. & FLÜCKIGER A. (2007), « Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter », dans G. Sensevy & A. Mercier (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.51-91.

SENSEVY G. (2007), « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique », dans G. Sensevy & A. Mercier (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.13-49.

SENSEVY G. & MERCIER A. (2007), *Agir ensemble : éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.